

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MAESTRÍA EN ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS



TESIS

**“DERECHO A LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SISTEMA
EDUCATIVO PÚBLICO DEL DISTRITO CENTRAL”**

PRESENTADO POR:

DARWIN JOSUÉ LÓPEZ ESCOTO

ASESOR:

DR. EDWIN MEDINA

PREVIO A OPTAR AL TÍTULO DE

MÁSTER EN ESTADO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

CIUDAD UNIVERSITARIA

13 DE AGOSTO DE 2018

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

DR. FRANCISCO JOSÉ HERRERA ALVARADO

RECTOR

ABOG. ENMA VIRGINIA RIVERA MEJÍA

SECRETARÍA GENERAL

DR. ARMANDO EUCEDA

DIRECTOR DEL SISTEMA DE POSTGRADOS

DRA. MARTHA LORENA SUAZO MATUTE

DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

MSc. MARJORIE FABIOLA ECHENIQUE SANTOS

COORDINADORA DE LA MAESTRÍA EN ESTADO Y POLÍTICAS

PÚBLICAS

Contenido

1	Planteamiento del problema de investigación	1
1.1	Descripción del problema de investigación.....	1
1.2	Formulación del problema de investigación.....	3
1.3	Objetivos de la investigación.....	3
1.4	Preguntas de investigación	4
1.5	Justificación y delimitación del problema de investigación.....	4
2	Fundamentación teórica.....	6
2.1	Antecedentes de la investigación.....	6
2.2	Bases teóricas	8
2.3	Actores educativos, interacciones y categorización	9
2.3.1	La educación como privilegio y el reino del mercado.	11
2.3.2	La educación como caridad y el reino de la voluntad.	12
2.3.3	La educación como derecho y el reino de la dignidad.....	12
2.4	El marco jurídico del derecho humano a la educación.....	13
2.4.1	Nivel convencional.....	14
2.4.2	Los instrumentos de política.....	14
2.4.3	Nivel constitucional y leyes nacionales.....	15
2.5	El contenido del derecho a la educación	15
2.5.1	Dimensiones e indicadores.....	18

2.5.2	Medición e indicadores.....	22
2.6	Obligaciones estatales.....	30
2.6.1	Respetar.....	30
2.6.2	Cumplir.....	31
2.6.3	Proteger.....	33
2.7	Financiamiento y política fiscal.....	34
2.8	Financiamiento y política pública.....	37
2.8.1	Sobre el Estado y los presupuestos nacionales.....	41
2.8.2	Sobre la familia.....	42
2.8.3	Sobre la cooperación internacional.....	43
2.8.4	Sobre las instituciones financieras internacionales.....	44
2.8.5	Sobre los otros actores.....	44
2.8.6	Eficiencia y equidad en la asignación de recursos.....	45
3	Metodología de la investigación.....	46
3.1	Enfoque de la investigación.....	46
3.2	Nivel o alcance de la investigación	46
3.3	Diseño de investigación.....	46
3.4	Definición de variables, categorías e indicadores	47
3.4.1	Recepción del derecho a la educación.....	48
3.4.2	Compromiso presupuestario del Estado.....	52

3.4.3	Capacidades institucionales.....	53
3.5	Población y muestra.	55
3.6	Descripción de las técnicas de recolección de datos	57
3.6.1	Fuentes secundarias.....	57
3.7	Afinamientos metodológicos.....	57
3.7.1	Rúbricas.....	59
4	Resultados y discusión.	60
4.1	Recepción del derecho a la educación.....	60
4.1.1	Ciclo educativo por centro.....	62
4.1.2	Barreras al acceso.....	63
4.1.3	Disponibilidad de materiales de aprendizaje.....	66
4.1.4	Profesores.....	73
4.1.5	Condición de la infraestructura.....	79
4.1.6	Atención a la diversidad.....	83
4.1.7	Derechos humanos en la educación.....	85
4.1.8	Restricciones al ingreso.....	88
4.1.9	Cobertura.....	90
4.2	Compromiso presupuestario del Estado	91
4.2.1	Gasto bruto en educación y porcentaje del gasto público total.....	91
4.2.2	Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional.....	93

4.2.3	Gasto educativo y servicio de deuda.....	94
4.2.4	Gasto en educación y exoneraciones fiscales.....	95
4.2.5	Aspectos del gasto en educación.....	95
4.2.6	Planes gubernamentales para el sostenimiento financiero del sistema.....	100
4.2.7	Inversión promedio anual por estudiante.....	100
4.3	Capacidades institucionales.....	101
4.3.1	Oficinas responsables de cumplir con el derecho.....	101
4.3.2	Mecanismos de reclamo.....	103
4.3.3	Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables.....	104
4.3.4	Integración de los padres en los asuntos escolares.....	106
4.3.5	Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación.....	107
5	Conclusiones.....	110
6	Recomendaciones.....	117
7	Referencias.....	119
8	Anexos.....	133
8.1	Instrumento de Recepción del derecho a la educación en el centro educativo..	133
8.2	Guía para recolectar información para definir la capacidad institucional de cumplir con el derecho	139

Índice de Tablas

Tabla 1: Indicadores de Derecho a la educación según argumento estructural.....	23
Tabla 2: Esquematización de tipos de indicadores.....	24
Tabla 3: Indicadores de Derecho al a Educación según esquema 4 A	29
Tabla 4: Variables e indicadores.	47
Tabla 5: Operacionalización del indicador Disponibilidad de materiales de aprendizaje.....	49
Tabla 6: Operacionalización del indicador Profesores	50
Tabla 7: Operacionalización del indicador Condición de la infraestructura	51
Tabla 8: Operacionalización del indicador Atención a la diversidad	51
Tabla 9: Operacionalización del indicador Tasas de cobertura.....	52
Tabla 10: Operacionalización del indicador Derechos humanos en el sistema educativo	52
Tabla 11: peracionalización del indicador Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional.....	53
Tabla 12: Operacionalización del Indicador Inversión promedio anual por estudiante	53
Tabla 13: Operacionalización del indicador Oficinas responsables de cumplir con el derecho.....	53
Tabla 14: Operacionalización del Indicador Mecanismos de reclamo.....	54
Tabla 15: Operacionalización del indicador Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables.....	54
Tabla 16: Operacionalización del indicador Integración de los padres en los asuntos escolares.....	55
Tabla 17: Operacionalización del indicador Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación.....	55

Tabla 18: Centros educativos abordados.....	56
Tabla 19: Centros Educativos.....	62
Tabla 20: Proporción de niñas en la escuela.....	65
Tabla 21: Disponibilidad de Libros de lectura.	67
Tabla 22: Disponibilidad de libros de texto	68
Tabla 23: Disponibilidad de TIC	70
Tabla 24: Disponibilidad de Pizarras.....	71
Tabla 25: Disponibilidad de sillas y mobiliario similar	73
Tabla 26: Especializaciones docentes.....	74
Tabla 27: Grado académico docente	76
Tabla 28: Formación docente complementaria	77
Tabla 29: Relación estudiantes y profesores	78
Tabla 30: Condición de la infraestructura	80
Tabla 31: Estructuras lúdicas.....	81
Tabla 32: Estructuras educativas complementarias.....	82
Tabla 33: Mecanismos de atención especial.....	84
Tabla 34: Adecuaciones físicas para la educación especial	85
Tabla 35: Formación en derechos humanos	86
Tabla 36: Razones para restringir el acceso	89
Tabla 37: Tasa bruta de cobertura Distrito Central	90
Tabla 38: Matrícula del nivel básico del Distrito Central	90
Tabla 39: Proyección de titulares fuera del sistema educativo.....	91
Tabla 40: Proporción de salarios docentes con respecto al presupuesto educativo.....	96

Tabla 41: Proporción de gasto en bienes capitalizables con respecto al presupuesto educativo.....	97
Tabla 42: Gasto en Educación de 2003 a 2017	98
Tabla 43: Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación, ejercicios 2011-2018.....	99
Tabla 44: Matrícula inicial general y nivel básico, sector público.....	100
Tabla 45: Gasto por estudiante (todos los niveles).....	101
Tabla 46: Integración de los padres en los asuntos escolares.....	106
Tabla 47: Instrumentos internacionales en los que Honduras es parte sobre el tema	108
Índice de gráficos	
Gráfico 1: Gasto bruto en educación	92
Gráfico 2: Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total.....	92
Gráfico 3: Gasto educativo como porcentaje del PIB	93

Tabla de Siglas

DESC	Derechos Económicos, Sociales y Culturales
PIDESC	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
CIDN	Convención Internacional de Derechos del Niño
OEA	Organización de Estados Americanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Organización de las Naciones Unidas para la Infancia
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación
PREAL	Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
CIDH	Convención Interamericana de Derechos Humanos
FOSDEH	Foro Social de la Deuda Externa y el Desarrollo en Honduras
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
MIDEH	Mejorando el Impacto al Desempeño Educativo en Honduras
SACE	Sistema de Administración de Centros Educativos

COMDE	Consejo Municipal de Desarrollo Educativo
SDHJGD	Secretaría de Derechos Humanos Justicia Gobernación y Descentralización
CED	Consejo Educativo de Desarrollo
EPU	Examen Periódico Universal
FMI	Fondo Monetario Internacional
CONADEH	Comisionado Nacional de los Derechos Humanos
PREPACE	Programa de Rehabilitación de Parálisis Cerebral
CEE	Centro de Educación Especial

DEGT-UNAH

Resumen

En el mundo existen millones de niños y niñas que ven sin realizar su derecho a la educación escolarizada, en el caso particular de Honduras, hay unos 66,850 niños y niñas que no asisten a la escuela (UNESCO, 2018), y aunque ciertamente en principio puede existir la educación sin la escuela, no puede realizarse el derecho a la educación desde la perspectiva de derechos humanos sin considerar los aspectos sociales de la educación, es decir, sin el sistema educativo. Pero esta educación debe operacionalizarse para poder establecer los elementos que concretan lo que se entiende por derecho a la educación y definir así los aspectos de reclamo y de medición de realización. El alcance geográfico de una investigación sobre derecho a la educación dependerá más de elementos operativos que metodológicos, en tanto que los aspectos estructurales son iguales a nivel nacional, y las interacciones institucionales se definen más a nivel meso, esto es a nivel de departamentales, a nivel estrictamente operativo, se desarrolla entre la interacción de las direcciones distritales/municipales y los centros escolares, en donde cada caso será diferente y particular, y donde realmente se realiza o viola el derecho.

Abstract

In the world there are millions of children who see without realizing their right to school education, in the particular case of Honduras, there are about 66,850 children who do not attend school, and although in principle there can be an education Without school, the Right to Education cannot be realized from the perspective of Human Rights without considering the social aspects of education, that is, without the educational system. But this education must be operationalized in order to establish the elements that specify what is understood by the right to education and thus define the aspects of claim and measurement of achievement. The geographic scope of a research on the right to education will depend

more on operative than on methodological elements, while the structural aspects are the same at the national level, and the institutional interactions are defined more at the middle level, that is, at departmental levels, strictly operational level, is developed between the interaction of district / municipal and school centers, where each case will be different and particular, and where the right is actually realized or violated.

1 Planteamiento del problema de investigación

1.1 Descripción del problema de investigación

En el mundo hay millones de niños y niñas que no ven su derecho a la educación realizado, la más simple de las estadísticas muestra la cantidad que quedan fuera de la escuela. Según estimaciones de (UNESCO, 2018), 61,407,000 niños y niñas en edad escolar no estarían asistiendo a la escuela en el año 2015. Honduras tendría para este mismo período 66,850 niños y niñas que no gozan de su derecho a la educación escolarizada. Además la región presenta rasgos negativos como: insuficiente cobertura de la educación preescolar, (Enríquez Guerrero, Segura Cardona y Tovar Cuevas, 2013, p. 656) o altas tasas de deserción, presentando Honduras la tasa más alta a 2010 (28% en el nivel primario) (UNESCO, 2013, p. 64), o que solamente entre el 20 y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela (Romero y Lauretti, 2006, p. 350).

Ante la toma de conciencia mundial sobre esta situación se han creado foros y metas que buscan resolver esta situación, las metas EFA y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son dos ejemplos de esto a nivel mundial, la existencia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y del Protocolo de San Salvador de la Organización de Estados Americanos (OEA) son otros para la región latinoamericana.

La educación puede abordarse desde diferentes perspectivas y estas serán fundamentales para entender su evolución, oferta institucional y, por lo tanto, sus posibilidades. En un sistema de derechos, la educación es obligatoria y para realizarse de manera efectiva debe ser financiada por el Estado para asegurar su implementación universal (Tomasevski, 2016, p. 19), mientras que en un sistema neoliberal de mercado es un privilegio y nada más que una herramienta de productividad, por lo que debe financiarse de manera privada. Ambos escenarios, por supuesto, son idealizaciones, no hay un sistema puro, así el sistema de mercado reconocerá la necesidad de

intervención pública ahí donde el mercado no es eficiente (Morduchowicz, 2003b, p. 102), especialmente en lo que se refiere al desarrollo de conocimientos que, sus primeras etapas suelen ser no rentables, o para formar mano de obra semicalificada que tiene tasas de retorno bajas, y aun en el sistema de derechos se reconoce la necesidad y la obligación de que otros actores participen en el financiamiento de la misma, sobre todo en costos indirectos.

El titular del derecho son los niños, lo que “no significa que la educación será gratuita para los padres, la comunidad, la sociedad o el estado. Todo derecho humano tiene un costo” (Tomasevski, 2016, p. 20), otros autores incluso plantean que “la educación es un bien privado suministrado por el Estado” (Morduchowicz, 2003b, p. 105), ante la luz de estos argumentos, es importante definir pues desde dónde y cómo se entenderá la educación: ¿cómo un bien público?, ¿cómo un servicio?, ¿cómo una mercancía?, ¿cómo una herramienta?, ¿cómo un derecho? Al final, es más una decisión ética ideológica que una técnica financiera (Morduchowicz, 2003a, p. 12) o incluso más allá, como una lucha política. (Aboites, 2012, p. 362).

El alcance y las condiciones de la educación en el Estado moderno son un asunto de interés público que tiene importancia social y es, a la vez, un fin en sí mismo, pero también es cierto que la educación ha sido y es un componente recurrente en los modelos de desarrollo (Calcagno, 1997), el cual es función siempre reclamada al Estado. Para realizar estas funciones se requiere interés político evidenciado en estructuras institucionales, oferta legal y, sobre todo, compromiso financiero. Para la perspectiva de derechos humanos “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Cisternas, 2011, p. 42), es decir, fines que no expresan intereses económicos *per se*, sino el desarrollo integral de la persona.

Vale agregar que las estadísticas recolectadas por los gobiernos no reflejan estas características propias del derecho a la educación, “debido a que en lo datos estadísticos sólo se captura un aspecto de la educación: la cobertura” (Ruiz Muñoz, 2014, p. 3).

1.2 Formulación del problema de investigación

¿Cómo responde el sistema educativo público de nivel básico en el Distrito Central a la obligación estatal de realizar el derecho a la educación?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general. Analizar el cumplimiento del derecho humano a la educación en el sistema educativo de nivel básico en el Distrito Central.

1.3.2 Objetivos específicos.

1.3.2.1 Medir la situación del derecho a la educación en los centros educativos de nivel básico públicos del Distrito Central.

1.3.2.2 Contrastar el compromiso presupuestario del Estado para con el derecho a la educación.

1.3.2.3 Definir las capacidades institucionales para responder al derecho a la educación.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 ¿Cuál es la situación de la realización del derecho a la educación en los centros educativos públicos de nivel básico del Distrito Central?

1.4.2 ¿Cuál es el compromiso presupuestario del Estado para cumplir con el derecho a la educación?

1.4.3 ¿Está organizado el sistema educativo para responder al derecho a la educación?

1.5 Justificación y delimitación del problema de investigación

En Honduras no hay trabajos académicos que se ocupen específicamente de medir el sistema educativo a través de indicadores de derecho a la educación, en su mayoría se han dedicado a estudiar resultados técnicos y de rendimiento, que es solamente una parte de la educación, o los que alegan estudiar la educación como derecho lo hacen igual usando indicadores de rendimiento, por lo que lo novedoso sería justamente estudiar el sistema educativo realmente a través de la perspectiva de derechos.

El Estado ha firmado casi todos los instrumentos internacionales de derechos humanos y los ha invocado para cumplir los intereses del gobierno, por lo que es pertinente verificar si efectivamente ha orientado sus esfuerzos a cumplir la totalidad de los derechos o, en este caso, el derecho a la educación.

La relevancia radica en la visualización de la situación real de los niños y niñas al respecto de su goce del derecho, el cual debe ser garantizado a todos, entonces este trabajo contrastaría la situación macro con la situación micro.

Los organismos internacionales que se ocupan de la materia han hecho llamados a realizar trabajos que aporten sobre la medición del derecho a la educación en los países, pero no se

pueden generar teorías generales por las especificidades de cada país, todas serán teorías especiales. Este estudio serviría de base para construir la hondureña.

Uno de los principales problemas que se tiene en la elaboración de las políticas públicas es la información disponible y los instrumentos de recolección y procesamiento. Los recursos desarrollados para esta investigación se podrían utilizar para el desarrollo incremental sobre el tema, que permitiría con el tiempo hacer comparaciones transversales tipo geográfico y cronológico, además, aunque las necesidades del área rural y urbana son diferentes, las definiciones y la información generada son las mismas, así como la obligación y los parámetros de calidad deben ser comparables, fácilmente podrían adaptarse los instrumentos a cualquier contexto nacional y así se tendrá el beneficio de evaluar lo más precisamente posible para hacer intervenciones efectivas.

Los beneficiarios deberían ser los funcionarios del sistema en sus diferentes niveles, desde el director del centro hasta las oficinas nacionales que se ocupan del tema.

En principio esta investigación se plantea a realizarse en los confines del Distrito Central, ya que es la unidad administrativa mínima del sistema y es a la vez lo suficientemente diverso como para ser una muestra útil; además, como el municipio está relativamente bien comunicado, los costos de traslado son bajos, por tanto, la investigación es viable al contar con dichos fondos.

2 Fundamentación teórica

2.1 Antecedentes de la investigación

El principal escrito que aborda la educación como derecho es el trabajo de la que fuera la Relatora Especial para el Derecho a la Educación de las Naciones Unidas, Katarina Tomasevski, llamado Indicadores del Derecho a la Educación (Tomasevski, 2016), que operativiza y concretiza lo que debe entenderse por derecho a la educación en términos e indicadores que pueden abordarse empíricamente y que además estructura las dimensiones que deben analizarse para medir la realización del derecho.

Otro trabajo importante es el que editó Alejandro Morduchowicz, *Equidad y Financiamiento de la Educación en América Latina*, que –como su nombre indica– aborda la relación del financiamiento de la educación con respecto a los esfuerzos de equidad del derecho, específicamente para la región latinoamericana, el que a través de análisis económicos busca contextualizar los retos y amenazas para la realización del derecho si se desentiende la equidad y solo se prima la eficiencia, interesante es que lo hace tratando de mantener el equilibrio entre la abstracción de la teoría y la concreción de la práctica y, por lo tanto, si fuera enteramente empírico o de estudio de caso, sería o inaplicable a la realidad específica de cada país o enteramente teórico y tendría poca utilidad práctica.

Un tercer acercamiento práctico son los estudios realizados por la Defensoría del Pueblo de Colombia (Defensoría del Pueblo. Colombia, 2004), que busca cumplir con su mandato y verificar los esfuerzos del Estado colombiano en la materia, para lo que construyeron una lista exhaustiva de indicadores que generaran información oportuna y veraz para los diseñadores de políticas públicas y el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México de

(INEE, 2010), que busca trazar una imagen del estado del sistema utilizando indicadores de derechos humanos.

La mayoría de los trabajos, sin embargo, son institucionales, sea de agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas con el informe Desafíos para una educación con equidad en América Latina y el Caribe (Naciones Unidas, 2011), o la Organización de Estados Iberoamericanos y la Comisión Económica para América Latina, Metas educativas 2021: estudio de costos, (CEPAL y OEI, 2010), que hacen también análisis económicos, pero con la potencia de procesamiento que les permite su estructura. Hay que agregar que estos trabajos son informes institucionales cuyo objetivo es apoyar a los gobiernos nacionales con sus tareas de política pública. Otro grupo institucional es el de las organizaciones de sociedad civil, como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, que publicó un trabajo titulado El financiamiento de la educación desde una perspectiva de derechos (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010) y en lengua inglesa el Toolkit on Education Financing, un esfuerzo conjunto de ActionAid y Education International, ambos trabajos son herramientas ahora para la sociedad y no para los gobiernos, por lo que se concentran en los mecanismos de exigencia de derechos.

Hay algunos esfuerzos por acercarse a la educación como derecho en Honduras, pero son superficiales y no cumplen teórica o metodológicamente con la tarea, son ejercicios de investigación o herramientas institucionales, como serían los casos de los trabajos editados por las organizaciones Fe y Alegría (Alemán Cáceres y Flores, 2016) y el Colegio de Pedagogos de Honduras (Colegio de Pedagogos de Honduras, 2016).

2.2 Bases teóricas

La educación es un fenómeno social y como tal puede y será interpretado de diferentes maneras, las cuales tendrán componentes e implicaciones diferentes. Es fundamental remarcar que la educación es un proceso social y no un hecho congelado en el tiempo, no es una cosa “completa y terminada” (Bauman, 2007, p. 34), con límites y características inmanentes que pueden ser medidas a cabalidad o que puedan ser modificadas sin resistencias y con total predictibilidad, esto significa que no puede entenderse fuera de sus interacciones contextuales ni obviando a los actores que la intervienen. Si quiere estudiarse la educación como proceso social debe abordarse desde la complejidad (Morin, 2001), no reduciéndola; las opciones epistemológicas y metodológicas no son meras estrategias de estudio, implican también valores e intereses, no es lo mismo abordar un problema de la realidad parcelando el objeto debido a los límites cognitivos humanos, pero sabiendo que lo que se estudia es solo una parte que asumir, que esa parte es el todo o incluso que no existe el todo y ocultar a propósito sus contradicciones (Castro-Gómez, 2003, p. 157).

Cuando la educación se aborda desde una perspectiva de mercado sus características son las de una mercancía, las de un producto transable según los valores del mercado, los elementos importantes serán exclusivamente el precio y el resultado será acorde a ese precio, es la demanda la que determina las características del sistema y la capacidad de pago define el lugar del cliente. Por otra parte, cuando se aborda desde una perspectiva de derechos la educación es un bien público¹, la oferta es la que mueve el sistema y los individuos son titulares.

¹ Aunque esta categorización no está libre de controversias, es necesaria Consejo Económico y Social y ONU (2001, p. 4)

Hay que agregar el concepto de calidad que siempre va aparejado cuando hablamos de educación, entonces no hablamos del derecho a cualquier educación sino del derecho a educación de calidad (Freire, 1996, p. 48), pero no debe reducirse la calidad al rendimiento estudiantil (PREAL, 2005, p. 24), ya que esto nos llevaría a la subordinación de derechos.

2.3 Actores educativos, interacciones y categorización

En el sistema educativo intervienen diferentes actores con funciones y prerrogativas diferentes que se complementan, el alcance de sus funciones dependerá del lugar específico en que se encuentre el individuo inserto, ninguno de ellos tiene en la teoría o en la práctica la capacidad de controlar la totalidad del sistema, su capacidad de coordinar acciones y construir consensos definirá el alcance y los resultados, independiente de si estos son cuantitativos (resultados de aprovechamiento académico reflejados en calificaciones o tiempo formal de clases) o cualitativos (como la participación estudiantil en la gobernanza de la escuela). Estos actores comienzan por el Estado, que sería el actor público por excelencia, mientras que los demás se ubican en el espectro de los actores privados, donde están, las familias, las empresas, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), las agencias de cooperación internacional y las instituciones financieras internacionales².

El sistema educativo se inserta primero dentro de una estructura, la cual está definida por el Estado, que incluye las reglas bajo las cuales operarán los centros, las condiciones de certificación, currículo, etc. Luego, está la concreción del sistema, esto es la modalidad bajo la cual el mismo se vuelve real, generalmente esto se hace a través de centros escolares³, en este

² Estas últimas dos son particulares porque son organizaciones gubernamentales internacionales o multilaterales, pero en el interior de cada país funcionan como entes privados, es decir que sus acciones no están definidas por el gobierno, no pueden entenderse estrictamente como públicas pero tampoco son formalmente privadas, son mixtas.

³ General pero no necesariamente, el sistema incluye otras modalidades como la educación a distancia.

punto es donde el sistema adquiere identidad, porque es la forma en la que se financian las modalidades educativas es donde se da el quiebre entre derecho y privilegio, entre público y privado. En tanto que los actores privados aseguran el Estado garantiza, y es en esta función de garante donde el Estado se diferencia irreductiblemente de los demás, siendo que en el marco de derechos humanos, se le impone al Estado la obligación de garantizar la realización de los derechos de los individuos, ya que en ausencia de tal los derechos no existen (Mejía Rivera, 2011, p. 71). El Estado es el único obligado, pero también es el único que puede obligar, por lo que solo se considerará derecho si las acciones de los actores privados se insertan en la acción pública y no cuando la sustituyen.

Las dos categorías de actores se mezclan e interactúan con diferente intensidad dando como resultado tres condiciones que en la práctica coexisten (estas separaciones son categorías de análisis y no necesariamente se presentarán con determinadas características específicas, pero que en la generalidad sí se espera que se comporten de esta manera), estas son:

1. La educación como privilegio.
2. La educación como dádiva.
3. La educación como derecho.

El alcance de participación de los actores en el funcionamiento del sistema educativo dependerá de la perspectiva que se tenga de la misma.

2.3.1 La educación como privilegio y el reino del mercado. Un privilegio se entiende como una situación en la cual un individuo o un grupo gozan de determinadas facilidades dependiendo de su condición, esta puede ser género, etnia, partido político y otras, pero la que interesa en este caso es la condición de clase. Ya que en el capitalismo la clase condicionará –si no es que definirá– las capacidades que tienen los individuos de satisfacer sus necesidades y entendiendo que no todas las personas tienen la misma capacidad de pago, las clases superiores serán privilegiadas en una sociedad de mercado.

En esta sociedad el acceso a todos los bienes se realiza a través del mercado, desnaturalizando cualquier otro vestigio social (Coronil, 2003, p. 99), el centro es la capacidad de pago y el mercado ofrecerá solamente los servicios para los que haya demanda en la cantidad y calidad demandada, siendo que la demanda no se mueve por la existencia de la necesidad de consumo sino por la capacidad de pagar por el consumo (Parkin, 2014). La educación en este contexto no es más que un servicio que se transa en el mercado y sus características estará directamente relacionadas con la capacidad de pago de los **clientes**, las escuelas privadas responden a este modelo, independientemente de si su finalidad es la obtención de lucro o no. Satisfacen demandas, no realizan derechos.

La estratificación de la calidad de la oferta depende de la capacidad de las familias de costear la educación. Además, en el rendimiento académico de los niños y jóvenes el nivel educativo de los padres juega un papel importante, lo que también se correlaciona con los ingresos de las familias. Así, tanto desde el punto de vista de la oferta como de la demanda, se sella un *statu quo* que reproduce las brechas en lo que a conocimientos y destrezas se refiere (CEPAL, 2010, p. 228).

En la mayoría de los países, la principal oferta de jornada extendida y de mejor calidad es privada y su cobertura depende de la capacidad de pago de las familias, con la consiguiente segmentación (CEPAL, 2010, pp. 223–224).

2.3.2 La educación como caridad y el reino de la voluntad. Esta es una categoría mixta que se encuentra entre el fundamentalismo de mercado y la inclusión pública. En esta se encontrarán situaciones que van desde escuelas con financiamiento privado pero sin abono de los beneficiarios hasta las escuelas públicas con apoyo de entes privados para solventar ciertas necesidades usualmente no cubiertas por el Estado. El elemento que le da identidad es el voluntarismo de esta, ya que ninguno de los actores privados está obligado a realizar aportes y estos se realizan por razones morales no legales, los niños y niñas no son vistos como titulares sino como objetos de caridad (Tomasevski, 2001a, p. 26). Solventan necesidades, no realizan derechos.

2.3.3 La educación como derecho y el reino de la dignidad. En ocasiones los programas o servicios crean beneficios de índole asistencial y no reconocen la existencia de derechos. Por ende, en qué medida el derecho es incorporado en la lógica y el sentido de las políticas públicas del Estado es un aspecto que suele ser medido a través de indicadores de proceso (OEA y CIDH, 2008, pp. 14–15).

Los derechos humanos apelan y buscan su realización en la dignidad humana, no requieren ningún requisito extra para adquirirse, las personas son **titulares** de derechos y el Estado es el garante. Estos no presentan ningún tipo de discriminación y su realización es obligatoria, algunos elementos del derecho pertenecen al ámbito de lo que se conoce como libertades negativas, que en el caso de la educación es no intervenir en el derecho de los individuos de decidir utilizar sus

propios recursos para obtener una educación (usualmente a través de fundar centros educativos particulares) que respondan a su visión particular del mundo, pero lo que nos interesa en este caso es lo que tendría que llamarse libertades positivas, que es la acción intencional por parte del Estado para ofrecer las condiciones de realización de dicha libertad, no hay libertad si no hay opción, no se puede decidir ir a la escuela donde no hay o cuando no se puede pagar.

Las modalidades más liberales del capitalismo han llevado a creer que el Estado puede delegar sus funciones en actores privados, pero lo cierto es que los actores privados no están obligados a garantizar derechos y el Estado no puede desembarazarse de esa obligación, por lo que toda forma de tercerización de los servicios que son parte de algún marco de derechos es una violación tácita a la garantía. El sistema se mueve por la oferta, la base son las necesidades de los titulares y la demanda es irrelevante.

Es importante definir desde dónde y cómo se entenderá la educación, ¿cómo un bien público?, ¿cómo un servicio?, ¿cómo una mercancía?, ¿cómo una herramienta?, ¿cómo un derecho? Al final, es más una decisión ética ideológica que una técnica financiera (Morduchowicz, 2003a, p. 12).

Cuando se plantea la educación como derecho humano necesariamente se supera el reduccionismo de ver a la escuela como generadora de competencias para el mercado (Campana Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010, p. 9) o a la educación como servicio que puede ser tratado como mercancía, sino que se asume como bien público que debe ser promovido lo más amplio posible, no en su dimensión mínima (Tomasevski, 2016, p. 7).

2.4 El marco jurídico del derecho humano a la educación.

Jurídicamente la categoría derechos humanos nace con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual está conformada por la Declaración más dos instrumentos

complementarios, la Declaración de Derechos Políticos y Civiles y la Declaración de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que es donde se enmarca el Derecho a la Educación. Los derechos humanos son indivisibles y no subordinados, por lo que la separación es más de carácter analítico que jurídico. Para darle contenido más específico se han realizado otros encuentros, especialmente importantes son las declaraciones de Jomtien en 1990 y de Dakar en 2000, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y las Metas EFA (Education for All). En el caso regional americano se incluye también la Carta de San Salvador. Para permitirle a los Estados, las organizaciones y los individuos la reclamación de estos derechos se han creado protocolos facultativos para los DESC en el sistema de Naciones Unidas y para el Pacto de San Salvador en el sistema interamericano.

Los derechos humanos son promovidos principalmente desde el nivel convencional, que luego se incluye en el nivel constitucional y otros instrumentos de política, los cuales incluyen al menos los siguientes (Dorsi, 2014):

2.4.1 Nivel convencional:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención sobre los Derechos del Niño (CIDN).
- Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ).
- Carta de la Organización de los Estados Americanos y el protocolo para la Convención Americana de Derechos Humanos.

2.4.2 Los instrumentos de política:

- Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

- Alianza internacional de derechos económicos, sociales y culturales.
- Metas Educativas 2021.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

2.4.3 Nivel constitucional y leyes nacionales:

- Constitución de la República.
- Ley Fundamental de Educación y sus reglamentos
- Ley de Financiamiento de la Educación Pública.

2.5 El contenido del derecho a la educación

La educación en sí es una abstracción, se necesitan marcos de referencia que concreten un área de acción específica que permitan además construir indicadores que midan la realización efectiva de los mismos. La importancia de esto reside en que suelen utilizarse los derechos humanos para justificar su violación, justamente donde no existen definiciones claras al respecto de lo que se espera de los mismos. Ya que la educación es en realidad un aglomerado de derechos, es decir, hay derecho a la educación, derechos en la educación y educación en derechos humanos (Civil Society Joint Statement, 2013). Todo esto debe examinarse y aunque los elementos jurídicos están relativamente bien estudiados, los técnicos –de medios y resultados– no (Tomasevski, 2001d, p. 8).

Se han identificado diversos elementos a considerar que serán en todo momento requerimientos mínimos que no agotan la definición de educación, es decir, son los medios necesarios para la realización de la educación, no el derecho mismo a la educación, los que deben estudiarse debido a que desde el punto de vista de la acción pública se pueden definir las

condiciones mínimas para la realización y afirmar el esfuerzo y las acciones orientadas a la concreción del derecho, pero no es posible asegurar los resultados de las decisiones, las necesidades y las condiciones individuales que tendrán como resultado diferentes grados de aprovechamiento, solo es posible (y exigible) asegurar las condiciones globales de intervención institucional, y solo estas son de interés de política pública, en el sentido de que los resultados o *outcomes* dependen de más condiciones de las que puede cumplir el sistema educativo y son de cumplimiento en plazos largos, lo que dificulta aún más su aseguramiento, pero los *inputs* y sus respectivos *outputs* sí pueden abordarse (Organización de las Naciones Unidas, 2012).

Katarina Tomasevski (Tomasevski, 2016) operativiza y concretiza lo que debe entenderse por derecho a la educación en términos e indicadores que pueden abordarse empíricamente y además estructura las dimensiones que deben analizarse para medir la realización del derecho⁴.

La educación suele justificarse como una forma de solventar problemas de la sociedad (ActionAid y Education International, 2009, p. 12), para construir identidad nacional y ciudadanía (CEPAL y OEI, 2010, p. 15) o como medio de desarrollo (Consejo Económico y Social y ONU, 2001, p. 3), pero cuando vemos la educación como derecho humano, esta es un fin en sí misma (Tomasevski, 2001a, p. 37) (Vásquez, D., 2015, p. 9). No debe considerarse en principio como medio ya que puede llegar a confundirse esos medios con su fin y, por lo tanto, justificarse su reducción en nombre de estos medios. Además las personas son titulares de derechos, no capital (CEPAL, 2010, p. 43). Otra razón para no confundir el derecho a la educación con las funciones de aprendizaje –aunque las abarca– es que “ni la asistencia ni la progresión escolar ni la conclusión de ciertos niveles educativos garantizan la adquisición de los

⁴ No es un modelo que ofrezca en sí la realización completa del derecho, ni siquiera se puede afirmar que exista tal situación, pero sí se pueden señalar las áreas de trabajo y los obstáculos a superar (Tomasevski, 2001a, p. 47).

conocimientos y herramientas cognitivas” (CEPAL, 2014, p. 79), lo que en condiciones de dificultades –al no haber llegado aún a la masa crítica institucional– se convertiría en un círculo vicioso.

La conceptualización de la educación como derecho no ha tenido los avances esperados debido a que no hay un momento en que de manera definitiva se puede considerar el derecho completamente realizado. La educación como derecho considera los medios y los fines, pero no se abordan de la misma manera en la práctica. En tanto que la educación se realiza a través de sistemas escolares, tendemos a concentrarnos en los medios necesarios pero que no cubren la totalidad del concepto (Tomasevski, 2001d, p. 8); además la educación es un proceso, no solamente un conjunto de resultados (UNESCO, 2004, p. 76). La construcción de indicadores es, por lo tanto, una tarea necesaria que debe avanzar en conjunto con la conceptualización para hacer el derecho tangible (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 35).

Los niños de los cuales sus padres obtienen para ellos la mejor educación que el dinero puede comprar asumen que tienen su derecho reconocido y realizado. Si los padres al mismo tiempo pagan impuestos por una educación que debería pero no existe, no piensan lo mismo⁵ (Tomasevski, 2001a, p. 19).

Esta cita muestra lo que ha sido la interpretación dominante, que el derecho depende de la capacidad de pago, pero los instrumentos internacionales demandan que el derecho no tenga esta limitación para ser realmente universal.

⁵ Traducción propia.

2.5.1 Dimensiones e indicadores. La educación como derecho debe considerarse en tres dimensiones: el derecho a la educación, que hace referencia a los aspectos que emanan de la normativa nacional e internacional; los derechos en la educación, relativa a los derechos que deben respetarse a través del sistema educativo; y los derechos a través de la educación, concerniente a fortalecer los derechos humanos a través del conocimiento de los mismos (OEA, 2015, p. 54) (Richards, 1987, p. 79) porque, a diferencia de lo que afirma (Dussel, 1996, p. 117), la defensa de los derechos humanos no es espontánea.

En los contextos donde domina la Nueva Gestión Pública (NGP), las perspectivas en derechos humanos se manifiestan en políticas basadas en evidencia (Vásquez, D., 2015, p. 9), para esto se debe realizar una medición objetiva y precisa de las condiciones del sistema educativo con respecto a la escuela, los presupuestos y la institucionalidad. Según J.K. Galbraith, “lo que no se mide suele pasar desapercibido” (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 1), en esto radica la importancia de la medición.

“Es la triada Obligatoriedad-Gratuidad-Universalidad del Derecho a la Educación, y la multidimensionalidad de las cinco A de la educación, las que dan contenido al derecho” (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010, p. 5).

La perspectiva de derechos busca superar las condiciones de la ciudadanía de la modernidad que excluía a quien no fuera blanco, hombre, propietario, heterosexual y jefe de familia (Castro-Gómez, 2003, p. 149), además del reconocimiento de la validez de la verdad de los demás de donde surge la adaptación de los currículos a la idiosincrasia y las necesidades específicas de las

personas situadas,⁶ (Lyotard y Antolín Rato, 1989, p. 36) (Adorno y Kadelbach, 1998, p. 124) es la lucha por la libertad cultural (Dussel, 1996, p. 113) (Freire, 2009, p. 10)

Para ello se construyó el esquema de las 4 A, el cual describe las dimensiones: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad (Tomasevski, 2001c) y posteriormente se agregó la dimensión de responsabilidad (accountability) (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010, p. 5), estas dimensiones incluyen a su vez indicadores de su realización, estos indicadores son proxys⁷ del derecho, es decir, sus insumos, no sus resultados (OECD, 1998, p. 140).

2.5.1.1 Asequibilidad (disponibilidad). La disponibilidad describe la obligación del gobierno de asegurar que haya instituciones, recursos físicos, personal y programas educacionales, en cantidad suficiente, con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente según el contexto donde habitan las personas.

Indicadores:

- Escuelas suficientes con estructuras adecuadas (sanitarios para ambos sexos, agua potable, normas antisísmicas, etc.).
- Estado aceptable de las infraestructuras y dotaciones escolares.
- Docentes capacitados y en número suficiente que reciban sueldos competitivos en el país.
- Materiales de enseñanza suficientes.

⁶ Es interesante notar que en este trabajo se hace referencia a dos autores que se contraponen, se hace una interpretación de Lyotard relativista pero jerarquizada, no una negación de metarrelatos, lo que invalidaría los instrumentos internacionales de derechos humanos (Castro-Gómez, 2003, p. 157).

⁷ La educación, como se dijo antes, es un proceso social, no un hecho, no se reduce a un momento o a un resultado, estos forman parte pero no lo reducen, además como sistema educativo no se pueden controlar todas las variables, por ello se utilizan proxys, que no miden directamente el derecho pero sí arrojan luz sobre los esfuerzos y la capacidad del sistema de realizar su función.

- Disponibilidad de bibliotecas.
- Instalaciones de computadora y tecnologías de la información.

2.5.1.2 Accesibilidad. La accesibilidad se refiere a la necesidad de que la educación sea accesible para todos, física y económicamente, sin discriminación.

- Gratuidad inmediata en la primaria, progresiva en la secundaria y superior (abolición de costos directos e indirectos, tales como uniformes, útiles escolares, alimentación escolar).
- Ubicación geográfica adecuada de las escuelas y maestros en todas las regiones del país.
- Provisión adecuada de medios de transporte gratuito para llegar a la escuela.
- Estrategias de acción afirmativa (becas, transferencias condicionadas a la asistencia) para garantizar el acceso a los grupos discriminados e históricamente excluidos.

2.5.1.3 Aceptabilidad. La aceptabilidad se refiere a la forma y contenido de la educación tanto en calidad como en probidad. Ella comprende el deber del gobierno de asegurar que las escuelas tengan ciertos estándares mínimos para el proceso enseñanza-aprendizaje.

- Currículo pertinente, materiales escolares que valoren la diferencia, la pluralidad étnica y el diálogo intercultural. Gestión democrática de la escuela, valores y relaciones entre sujetos de la comunidad escolar que tengan como base el respeto y la promoción de los derechos humanos, incluso la superación de cualquier forma de violencia en el ámbito de la escuela.
- Formación inicial y continuada de docentes y demás trabajadores de la educación.
- Estrategias de incorporación permanente de los derechos humanos a la educación y a superar todo tipo de discriminaciones en el campo de la educación.

2.5.1.4 Adaptabilidad. La adaptabilidad se refiere a la necesidad de que la educación sea flexible y capaz de responder a las necesidades de los estudiantes dentro de diversos ambientes sociales y culturales.

- Recursos físicos, docentes y de dotación escolar que permitan la adaptación del proceso educativo a los contextos específicos donde habitan las poblaciones y la interculturalidad.
- Capacidad de responder a contextos multilingües.
- Los docentes deben estar preparados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se debe disponer del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas (Observación 5 Comité DESC).
- Capacidad de responder a adolescentes embarazadas o con niños y niñas pequeños.
- Capacidad de responder a jóvenes trabajadores los cuales tengan la edad permitida por la Convención de la Infancia, y que frecuentan la escuela.

2.5.1.5 Responsabilidad (accountability). La responsabilidad requiere mecanismos establecidos que permitan a los usuarios supervisar al Estado y exigirle que cumpla con sus obligaciones.

- Procesos participativos de discusión de leyes y políticas públicas frente al derecho.
- Realización y publicación de informes sobre los avances de leyes, políticas públicas y el proceso presupuestario frente al derecho.
- Canales expeditos que permitan el monitoreo del derecho a la educación por parte de los ciudadanos, incluyendo los niños y niñas, y la reorientación pertinente de la política y el presupuesto público.

2.5.2 Medición e indicadores. Cuando se habla de derechos humanos debe construirse un modelo que incluya indicadores cuantitativos y señales de progreso cualitativas organizado en función de tres tipos de indicadores: estructurales (referentes a los instrumentos legales, de política e institucionales), de proceso (alusivos a los medios de obtención de los resultados a través de la implementación programática) y de resultados (relativos a los logros sociales que se buscan); organizados bajo tres categorías conceptuales: i) recepción del derecho, ii) contexto financiero y compromiso presupuestario; y iii) capacidades estatales; y tres principios transversales: a) igualdad y no discriminación; b) acceso a la justicia; y c) acceso a la información y participación. (OEA, 2015, p. 19) (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 48) (Ver Tabla 1). Esta propuesta responde a la necesidad de que los países midan con comparabilidad metodológica sus resultados y retos, además propone un cruce de indicadores subjetivos y objetivos, cualitativos y cuantitativos, para este trabajo se utilizan solamente los cuadrantes de indicadores objetivos (ver Tabla 2).

Pero los indicadores de derecho no pueden ser una mera suma infinitesimal sobre elementos del sistema educativo o de realización, en realidad deben ser un grupo reducido de indicadores clave que den razón del estado del mismo (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 24), por lo tanto, deben construirse en base a las metas que se quieren conseguir, pero como esas metas representan “un piso” y no un “techo” para el desarrollo continuo de los servicios y los planes de educación (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990), significa que estos indicadores representarán valores relativos y progresivos.

Tabla 1: Indicadores de Derecho a la educación según argumento estructural

Derecho a la educación	Estructurales	Proceso	Resultado
Recepción del derecho	Ratificación del Estado de los tratados internacionales que reconocen el derecho a la educación	Nivel de desempeño de los estudiantes según el sistema nacional de evaluación de la educación	Tasa neta de cobertura educativa por niveles de enseñanza educación primera infancia hasta EDJA
Contexto financiero básico y compromisos presupuestarios	Fuentes de financiamiento del sector educación	Porcentaje del Gasto Público Social destinado a educación	Tamaño de la sección de alumnos por docente, según nivel de enseñanza
Capacidades estatales	Porcentaje de escuelas que participan en programas de evaluación de contenidos y calidad educativa	Oferta de establecimientos educativos públicos de acuerdo a niveles: primera infancia (de 0 a 6 años), educación básica y media (6 a 17 años)	Nivel medio educativo de la población, por años de escolaridad y desagregado por sexo

Fuente: Adaptación de (OEA, 2015, p. 57)

Tabla 2: Esquematización de tipos de indicadores

	OBJETIVO O BASADO EN HECHOS	SUBJETIVO O BASADO EN JUICIOS
CUANTITATIVO	Indicador articulado en forma cuantitativa y basado en información sobre objetos, hechos o acontecimientos que son, en principio, directamente observables y verificables. <i>Ejemplo 1:</i> prevalencia de niños menores de cinco años con peso insuficiente. <i>Ejemplo 2:</i> número de ejecuciones arbitrarias registradas.	Indicador articulado en forma cuantitativa y basado en información que supone una percepción, opinión, valoración o juicio, utilizando, por ejemplo, escalas cardinales/ordinales. <i>Ejemplo 1:</i> porcentaje de personas que se sienten seguras caminando a solas por la noche. <i>Ejemplo 2:</i> clasificación basada en una puntuación media asignada por un grupo de expertos o periodistas sobre el estado de la libertad de expresión en un país.
CUALITATIVO	Indicador articulado de forma descriptiva, en forma categórica, y basado en información sobre objetos, hechos o acontecimientos que son, en principio, directamente observables y verificables. <i>Ejemplo 1:</i> estado de ratificación de un tratado de derechos humanos en cierto país: ratificado/firmado/ni firmado ni ratificado. <i>Ejemplo 2:</i> descripción de los hechos de un acontecimiento en el que se han producido actos de violencia física, con un agresor y una víctima.	Indicador articulado de forma descriptiva, no necesariamente en forma categórica, y basado en información que supone una percepción, opinión, valoración o juicio. <i>Ejemplo 1:</i> valoración descriptiva del grado de independencia e imparcialidad de la justicia. <i>Ejemplo 2:</i> ¿está plenamente garantizado el derecho a la alimentación en las leyes y en la práctica en determinado país?

Fuente: (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 21)

Así “el propósito primordial es medir el disfrute de los derechos por los titulares de estos; en otras palabras, captar un número reducido de resultados que puedan relacionarse con la situación de la realización efectiva de los derechos humanos” (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 32), no una medición de indicadores exhaustivos pero vacíos.

Para (Vásquez, D., 2015, p. 34) se deben considerar dos aspectos importantes 1) la generación de índices y de líneas base, para medir el cumplimiento de los indicadores de una política que haga uso de presupuesto por resultados y 2) la matriz del marco lógico, que sirva además para medir la eficiencia del sistema que relacione recursos-resultados (OECD, 2007, p. 264)

A pesar de la disponibilidad de estadísticas estas son de carácter general, y por muy útiles que puedan ser, no son suficientes para dar cuenta de la especificidad que requieren los indicadores de derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 2) o de la educación en concreto (PREAL, 2005, p. 13).

En el caso de los sistemas educativos, a nivel operativo lo que se mide son los indicadores de proceso, y considerando que:

Unos buenos indicadores de proceso proporcionan el vínculo entre indicadores estructurales y de resultados, es decir, son “indicadores de flujo” y guardan relación con variables físicas más que financieras (producto de una actividad o programa, en vez de los recursos públicos que se le han destinado) (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 88).

La necesidad de plantear unos buenos indicadores en este momento se vuelve fundamental para describir la situación global y revisar su completitud.

Y en el peor de los casos, incluso la falta de indicadores puede ser un indicador del compromiso –o falta– del Estado (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 136) que da origen a la falta de conocimiento sobre los resultados del sistema (Tomasevski, 2001a, p. 48).

Ilustración 1: Relación entre los indicadores de cumplimiento de Derechos humanos con los de Desempeño



Fuente: (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 118)

2.5.2.1 Algunas definiciones de indicadores relevantes. En este apartado se presentan una serie de indicadores que suelen mencionarse más en la literatura, pero que no agotan las posibilidades.

Muchos factores afectan la calidad de la educación y no es fácil determinar las relaciones precisas entre los factores, pero sí se puede definir las características de esos factores y agruparlos: características del aprendizaje, dimensión contextual y dimensiones de insumos. (UNESCO, 2004, p. 35), todas ellas incluidas en las obligaciones estatales con respecto al derecho (Tomasevski, 2001d, p. 8)

Los salarios de los profesores son importantes en tanto que ellos son una parte fundamental de los resultados –si no la más importante en la calidad– (UNESCO, 2004, p. 151) (Civil Society Joint Statement, 2013) (OECD, 1998, p. 140) , mejores salarios aumentan la motivación para atraer mejores profesores (UNESCO, 2004, p. 162). Además deben considerarse también las condiciones laborales de los profesores, su derecho a huelga

fortalece –no debilita– la perspectiva de derechos humanos en la educación⁸ (Tomasevski, 2016, p. 37), también hay evidencia que muestra una relación inversa entre la necesidad docente de tener más de un trabajo con los resultados educativos (UNICEF, 2000, p. 17).

La proporción entre estudiantes y profesores es también fundamental bajo el supuesto de que menores cocientes mejoran el acceso de los estudiantes a los recursos y la atención del docente a los estudiantes (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 168).

En concreto, los indicadores son un instrumento fundamental para: (a) formular mejores políticas y vigilar los procesos realizados; (b) comprobar los efectos no deseados de leyes, políticas y prácticas; (c) determinar qué actores están influyendo en la realización de los derechos; (d) poner de relieve si esos actores están cumpliendo sus obligaciones; (e) advertir de antemano las posibles violaciones para poder adoptar medidas preventivas; (f) fortalecer el consenso social respecto de decisiones difíciles que deban adoptarse frente a la limitación de recursos; y (g) sacar a la luz cuestiones que han sido desatendidas o silenciadas (Mejía Rivera, 2011, p. 135).

La disponibilidad de medios de aprendizaje, donde los libros suelen ser el principal recurso –junto con los profesores–, es decir, la disponibilidad de bibliotecas, puede ser también un indicador importante, más importante incluso en países de bajo ingreso⁹ (UNESCO, 2004, p. 48) (UNICEF, 2000, p. 7) donde los medios de conocimiento están

8 Comité de Libertad de Asociación – Informe No. 304, Caso No. 1863 (Guinea), párr. 358. Sobre el derecho de los profesores a huelga.

⁹ Los niños provenientes de las familias pobres tienen puntajes mucho más bajos que los provenientes de familias de clase media y alta (PREAL, 2005, p. 6).

más concentrados, aunque en general las estadísticas sobre estos son escasas (UNESCO, 2004, p. 158).

La calidad como logros cognitivos es un elemento en lo que todos suelen coincidir, independientemente de la perspectiva que se tenga, pero “si la calidad se define en términos de logros cognitivos, las formas de asegurar una mayor calidad no son directas ni universales”¹⁰ (UNESCO, 2004, p. 29), es decir, aunque podamos estar de acuerdo incluso en los indicadores con los que se medirán dichos logros cognitivos, la manera de obtener dichos logros no está tan bien definida, lo que lleva a la necesidad de construir tantas opciones como realidades. La medida de rezago escolar complementa a la de asistencia al sistema y puede reflejar la incapacidad del sistema de hacer progresar a los estudiantes (CEPAL, 2014, p. 78), y ya que la tasa de deserción aumenta con la tasa de rezago, es un indicador importante.

El gasto por estudiante es un indicador importante del compromiso presupuestario, aunque el gasto en sí no define los resultados del sistema, “probablemente afectan la calidad y la equidad”, y debe, por lo tanto, estudiarse sus relaciones (PREAL, 2005, p. 21) (OECD, 1998, p. 67). La capacidad de exigir los derechos también debe considerarse dentro de la capacidad institucional de responder al derecho (OEA y CIDH, 2008, p. 9).

Un indicador importante, probablemente de los más importantes, es la definición de metas claras que le permitan al sistema responder de manera más eficiente y responsiva (UNESCO, 2004, p. 77) (PREAL, 2005, p. 12).

¹⁰ Traducción propia.

Tabla 3: Indicadores de Derecho al a Educación según esquema 4 A

Aspecto	Dimensión	Garantía	Objeto	Indicador
Derecho a la educación	Disponibilidad	Recursos financieros públicos destinados al cumplimiento del derecho Escuelas suficientes para el número de niños en cantidad y diversidad	Escuelas	Porcentaje del presupuesto nacional para la educación Categorías e individuos privados del disfrute del derecho
		Profesores (formación inicial y continua, reclutamiento, derechos laborales, libertades sindicales)	Profesores	Derecho a un recurso efectivo (derechos humanos, libertad de cátedra, libertades sindicales)
	Accesibilidad	Eliminación de barreras legales y administrativas y financieras. Identificación y eliminación de negaciones al ingreso Eliminación de obstáculos al ingreso (cuotas, distancia, horarios)	Obligatoriedad	Derecho a un recurso efectivo para las categorías e individuos privados del derecho Datos necesarios para todos los motivos de discriminación
Derechos en la educación	Aceptabilidad	Decisión paternal del tipo de educación para sus hijos. Implementación de estándares mínimos (calidad, seguridad, salud ambiental) Libertad ante la censura Reconocimiento de los niños como titulares de derechos	Regulación y supervisión	Oficinas y protocolos de supervisión Mecanismos de retroalimentación Porcentaje de las escuelas que cumplen todos los estándares prescritos
	Adaptabilidad	Niños de minorías Niños de pueblos indígenas Niños que trabajan Niños con discapacidad Niños migrantes	Necesidades especiales	Materiales y programas adecuados a los métodos de enseñanza en derechos humanos
Derechos a través de la educación		Concordancia de los derechos según el rango de edad Eliminación del matrimonio infantil Eliminación del trabajo infantil Prevención de niños soldados.	Educación fuera de la escuela	Desnivel entre edad de terminación de la escuela y edad de trabajo y matrimonio

Fuente: Adaptado de (Tomasevski, 2001c, pp. 12-14), (Tomasevski, 2016, p. 48)

2.6 Obligaciones estatales

La existencia de un derecho automáticamente genera una obligación en otro actor (Mejía Rivera, 2010, p. 20), por simetría (Tomasevski, 2001b, p. 8) en el caso de los derechos humanos, los obligados son los Estados. Considerando la necesidad histórica de construir marcos normativos que reconozcan y regulen estos derechos, debe tenerse siempre presente que las obligaciones tienen la finalidad de evitar las violaciones a estos derechos, las cuales seguramente se presentarán (Consejo Económico y Social y ONU, 2001, p. 35). Las obligaciones de los Estados en ese sentido son: respetar, proteger y cumplir (Consejo Económico y Social y ONU, 1999, p. 11), por tanto, los Estados no cumplen su obligación con el mero reconocimiento de que las personas tienen derecho a gozar de sus derechos (Tomasevski, 2001b, p. 16), sino que deben evitar que terceros impidan ese gozo y, más importante en sociedades desiguales, asegurar el cumplimiento. Estas tres son categorías de cumplimiento que deben concretarse en acciones estatales.

2.6.1 Respetar. Esto significa que el Estado se abstendrá de realizar acciones que impidan que las personas ejerciten su derecho. En el caso de la educación, estas son: permitir que los padres escojan el tipo de educación para sus hijos y los jóvenes para sí mismos y no bloquear la fundación privada de centros, incluyendo los religiosos o biculturales.

Esta es la función más simple y en principio más fácil de cumplir, ya que se refiere a la parte de las libertades negativas, abstraerse de realizar acciones no genera costos económicos ni requiere de instituciones nuevas, por lo que es de cumplimiento inmediato no progresivo.

2.6.2 Cumplir. Esto significa que todas las personas –una vez se ha reconocido que tienen derecho– deben tener las condiciones de gozar de dicho derecho y si por la razón que sea esta persona no puede, el Estado debe velar porque lo haga, debe asegurarlo (Tomasevski, 2001c, p. 8), incluyendo la provisión de los medios físicos para adquirirlos. En el caso de la educación esto se materializa de diferentes maneras, pero debe asegurarse la provisión en cantidad y calidad y el acceso a estos –especialmente a las personas en situaciones protegidas por razones de discriminación– (Tomasevski, 2004, p. 6), usualmente esto se consigue con el sostenimiento de la escuela pública, pero en otros casos se ha experimentado con *vouchers* que financian a las familias para enviar a sus hijos a escuelas privadas, ambas formas son válidas siempre y cuando se cumpla el derecho en sí.

El financiamiento del sistema público o el subvencionamiento del privado no cumple con la totalidad del derecho, el Estado tiene también que definir parámetros de resultados en el aprendizaje, currículos mínimos, fiscalización del sistema, acceso, asistencia, formación docente (Civil Society Joint Statement, 2013) y otras.

En tanto que se considere a la educación como un bien público puro o un mecanismo de desarrollo, el Estado debe intervenir proveyendo o financiando el servicio para asegurar que nadie quede excluido por razones de desigualdad económica, además de que es el único que trasciende los ciclos económicos (UNESCO, 2004, p. 141); asimismo, como afirma Tomasevski, la educación no debe ser tratada como una mercancía (Tomasevski, 2001c, p. 27), es decir, debe ser independiente del mercado ya que este no asegura su disponibilidad y acceso universal (OECD, 1998, p. 86) (OECD, 2003, p. 223), de ahí la necesidad de su gratuidad, incluso de gastos indirectos (Consejo Económico y Social y ONU, 1983), ya que estos pueden en la práctica impedir la asistencia escolar.

Si se quiere tener más claridad y ampliar las acciones demandadas al Estado hay que revisar las recomendaciones a Honduras a su informe de progreso presentado en 2014

- a) Redoble sus esfuerzos para alcanzar la universalidad en la educación primaria gratuita y para aumentar el acceso a la educación preescolar;
- b) Tome las medidas adecuadas para reducir los índices de deserción escolar, particularmente entre los grupos marginados y desfavorecidos;
- c) Adopte todas las medidas necesarias para mejorar la calidad de la enseñanza mediante la asignación de recursos suficientes, el aumento del número de maestros calificados y su remuneración, y la mejora de la infraestructura y el material educativo;
- d) Adopte las medidas necesarias para garantizar que la educación y todo tipo de formación dirigida a los niños, niñas y adolescentes sean llevados a cabo por entidades especializadas en la educación¹¹, los derechos y necesidades de la niñez y garantice que todo tipo de educación y formación promueva la participación activa en una sociedad libre donde se promueva la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones, así como el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales (Consejo Económico y Social y ONU, 2016b, pp. 12–13)

Lo que estas evidencian, aparte de que el Estado tiene en realidad muchas obligaciones al respecto de cumplir con el derecho, es que cada estado en realidad tiene retos propios resultado de su trayectoria específica, ninguna teoría puede abarcarlos todos, y una

¹¹ Esto es por el programa Guardianes de la Patria, el cual es parte de las Fuerzas Armadas, contraviniendo abiertamente varios tratados internacionales sobre el derecho de los niños de no ser, entre otras cosas, expuestos a la cultura belicista, naturalizándola.

construcción *ad infinitum* de indicadores no sería muy práctica, de lo que se trata es del cumplimiento transversal, no del grado de explicitación (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 43) (UNICEF, 2000, p. 6). Pero independientemente de los resultados o la metodología de medición, medirlas evidencia compromiso, en tanto que hay que diferenciar la incapacidad de la renuencia del cumplimiento de las obligaciones (Mejía Rivera, 2011, p. 133), abstenerse de medir evidencia esto último.

2.6.3 Proteger. La obligación de proteger no termina con la obligación de evitar que terceros impidan el goce de los derechos, el Estado debe protegerlos de sí mismo, nuevamente, esto no termina con la obligación de que el Estado mismo no sea quien los viole directamente, sino de mecanismos que le permitan a los titulares y otras organizaciones defensoras de derechos humanos reclamarlos ante instituciones que puedan obligar al Estado cuando no cumple sus obligaciones o cuando toma medidas regresivas (Mejía Rivera, 2010, p. 45),

Las acciones de protección no necesariamente tienen que ser judiciales –pero no debe excluirlas–, pueden ser también mecanismos administrativos, pero en principio deben brindar esas facilidades, desde el espacio institucional hasta el apoyo legal para poder defender el derecho y, por supuesto, el conocimiento de que dichos derechos existen y los mecanismos para su reclamo y defensa (Universidad de Limburg y Universidad de Cincinnati, 1986, p. 3) (OEA, 2015, p. 30) (OEA y CIDH, 2008, p. 10).

La necesidad de mecanismos que obliguen al Estado descansa en que de lo contrario no serían obligaciones legales sino solo intenciones políticas¹². En tanto que los derechos políticos y civiles han sido reconocidos como judiciales y los derechos son inseparables, los derechos económicos, sociales y culturales a los que pertenece la educación también, por principio, deben serlo (OEA, 2015, p. 30).

Otra situación que puede ser considerada proteger es obligar a los encargados a asegurar a que cumplan con tal, los padres o tutores deben ser coaccionados si es necesario (Consejo Económico y Social y ONU, 2001, pp. 32-33), en tanto que la educación es obligatoria, no voluntaria. Usualmente se plantea jurídicamente como obligatoria pero no se diseñan mecanismos para hacer esa obligación efectiva (Consejo Económico y Social y ONU, 2014), más importante aún es cuando de quien se trata es de niños en situación de calle, los cuales son a propósito invisibilizados (Consejo Económico y Social y ONU, 2016a).

Pero aun con padres conscientes y respetuosos además de un sistema responsivo, el Estado debe seguir siendo el tutor último, ya que los padres no siempre tienen el respaldo escolar suficiente para discernir y escoger elementos fundamentales de la educación

2.7 Financiamiento y política fiscal

Independientemente de que los derechos humanos se fundamentan en los instrumentos internacionales producto de convenciones y que en varios se prevé la participación de la

¹² Sino los derechos “no pasarían de constituir meras aspiraciones, eso sí legítimas, objetivos a lograr, cuya insatisfacción sería, como mucho, denunciante ante la opinión pública a través de los medios de comunicación, por ejemplo, o poco más” Angulo Sánchez, Nicolás, en Mejía Rivera (2010, p. 23).

cooperación internacional para apoyar a los países más pobres (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990) que demuestren compromiso (ActionAid y Education International, 2009, p. 15) entendiendo que estos lo tiene más difícil, tanto por el tamaño de las metas como por su capacidad financiera inmediata, pero no significa que deban depender de esta (CEPAL, 2010, p. 126). Los Estados deben montar sistemas sostenibles, y eso significa aplicar políticas fiscales progresivas para asegurar la recaudación y la inversión pública (Civil Society Joint Statement, 2013), más en los contextos latinoamericanos, caracterizados por la baja recaudación y la mala calidad de los impuestos, además de la desproporcionada baja asignación al sector con respecto al PIB (CEPAL, 2010, p. 250).

Considerando que “los presupuestos son el principal instrumento de que dispone un Estado (Gobierno) para movilizar, asignar y gastar recursos para el desarrollo y la gobernanza” (Organización de las Naciones Unidas, 2012, p. 130). Los presupuestos nacionales reflejan el compromiso de los Estados (Tomasevski, 2001b, p. 23), los cuales no pueden negarse una vez que se ha establecido su plan de acción (Mejía Rivera, 2011, p. 140). Pero la asignación de recursos tampoco puede hacerse de manera simplista, de hecho, para cumplir con los objetivos de igualdad a través de equidad se requiere de estrategias focalizadas que prioricen a los grupos históricamente desprotegidos, no es espontánea. (CEPAL, 2010, p. 43). La eficiencia y la equidad deben equilibrarse para asegurar las oportunidades de todos (Llamas Huitrón, 2003, p. 81).

La educación debe ser prioritaria en los presupuestos nacionales, debe estar sobre los esfuerzos de defensa o pago de deuda (Calcagno, 1997), cada recurso que el Estado deja de destinar a la educación significa que estos deben ser provistos de manera privada, y este

sector se ha vuelto cada vez más importante en la proporción público/privado de fuentes de financiamiento (OECD, 2003, p. 213). Uno de los grandes retos es superar la discrecionalidad de los presupuestos, que se da en países¹³ donde no existen obligaciones en las proporciones de la asignación (Tomasevski, 2016, p. 44), el cual se propone debería rondar el 6% del PIB o 25% del presupuesto nacional (Tomasevski, 2004, p. 7), otro reto es superar la ambigüedad entre centralidad educativa y marginalidad presupuestaria (Morduchowicz, 2003a, p. 9).

En lo que a la gestión pública respecta, se debe construir criterios que contribuyan a identificar las relaciones entre insumos y resultados que permitan maximizar las asignaciones de recursos como lo señala María Viola Espínola en (Morduchowicz, 2003b, p. 135), es una tarea fundamental.

Es decir, para poder financiar el derecho a la educación es necesaria una recaudación fiscal adecuada, la cual en el sistema actual solo puede extenderse sobre las clases más altas, y las más conservadoras responden negativamente arguyendo que es despojarlos de sus derechos económicos, pero como afirma Freire:

Ningún derecho de los ricos puede constituirse en obstáculo para el ejercicio de los mínimos derechos de las mayorías explotadas. Ningún derecho del que resulte la deshumanización de las clases populares es moralmente derecho. Puede ser incluso legal, pero es una ofensa ética. (Freire, 1996, p. 119).

Esta contradicción entre “derechos”, y la necesidad de mayores recursos para mejorar el sistema educativo debe equilibrarse contra la carga que supone a los contribuyentes

¹³ Honduras es uno de esos países discrecionales.

(OECD, 2008, p. 204), para volverlo financiera y políticamente viable, pero esa cautela no puede ser un obstáculo para la consecución de las obligaciones estatales o una excusa para su negación.

2.8 Financiamiento y política pública

La forma en que se financian las escuelas es de suma importancia ya que definirán las "oportunidades de escolarización de los alumnos de diferentes clases sociales" (de Mello e Souza, Alberto, 2003, p. 46). En un sistema de derechos, la educación es obligatoria y para realizarse de manera efectiva debe ser financiada por el Estado para asegurar su implementación universal (Tomasevski, 2016, p. 19), mientras que en un sistema neoliberal de mercado es un privilegio y nada más que una herramienta de productividad, por lo que debe financiarse de manera privada. Ambos escenarios, por supuesto, son idealizaciones, no hay un sistema puro, así el sistema de mercado reconocerá la necesidad de intervención pública ahí donde el mercado no es eficiente (Morduchowicz, 2003b, p. 102), especialmente en lo que se refiere al desarrollo de conocimientos que sus primeras etapas suelen ser no rentables, o para formar mano de obra semicalificada que tiene tasas de retorno bajas.

Es claro que todo derecho positivo requiere de recursos para su realización, se necesita construir edificios, contratar profesores, imprimir libros, adquirir computadoras, equipar laboratorios y otros muchos elementos más que aseguren, además de la cobertura, la calidad con equidad (CEPAL y OEI, 2010, p. 29), en ese sentido, "el dinero no lo es todo pero es fundamental, es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la educación" (ActionAid y Education International, 2009, p. 17), es decir, aunque se necesita dinero para proporcionar estos insumos, lo que se requiere son los insumos en sí, los

recursos se adquieren con dinero y en ese sentido es fundamental financiar adecuadamente el sistema educativo para poder realizar las metas planteadas.

Es importante diferenciar entre dinero y recursos, ya que tener dinero disponible sin oferta de libros no es útil, así como se pueden adquirir los libros sin necesidad de mediar dinero directamente, esto queda más claro cuando se entiende que existen mecanismos públicos, como el estímulo fiscal enmarcado en las políticas económicas generales, para apoyar financieramente, de manera indirecta, a las escuelas, así como los tradicionales mecanismos de financiación directa (Calcagno, 1997).

La diversidad de mecanismos es una condición necesaria en la realidad actual para poder asegurar lo más posible el adecuado sostenimiento del sistema, ahora, se debe buscar siempre el equilibrio, no existen recetas válidas para todos los contextos, ni tampoco proporciones fijas de participación, sea para análisis de eficiencia como de responsabilidad, así un sistema que se concentra demasiado en estímulos a la familia tenderá a concentrar los recursos en actividades con una mayor tasa de retorno privada y debilitará -o al menos no tenderá a- una asignación óptima para actividades que tienen más bien beneficios colectivos, como la investigación o la educación básica universal (Calero, 2003, p. 175). En este contexto de nuevas demandas se necesita “cambiar los procedimientos, las modalidades, los mecanismos de asignación y utilización de los recursos” (Morduchowicz, 2003a, pp. 9–10), ya que la incapacidad de innovar administrativamente y en gestión significaría la inoperancia del sistema educativo, además de la ineficiencia generalizada.

En el sentido de política pública es en realidad el marco macroeconómico el que tendrá mayor incidencia en la manera en que se programa y se financia una política, tanto para la disponibilidad de recursos fiscales y de crédito del Estado como para las utilidades de la

empresas o el ingreso familiar, y usualmente ese marco macroeconómico se construye de manera no democrática por los ministerios de finanzas con la supervisión constante de las instituciones financieras internacionales (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010, p. 15), en ese sentido, analizar el financiamiento educativo sin considerar este contexto se vuelve una tarea vana. Aunque no pueda ser estudiado desde el sistema educativo en sí, no puede dejar de considerarse como estudio situado.

Pero no todos los actores aportan de manera similar, los principales interesados en la educación son el Estado, debido a su obligación de provisión del derecho, y la familia, que ve en ello un mecanismo de movilidad social, siendo así no sorprende que sean precisamente esos dos los principales financiadores, como lo señala Alberto (de Mello e Souza, Alberto, 2003, p. 35):

Los gastos familiares y públicos son las dos principales fuentes de financiamiento de la educación. Los gastos familiares pueden existir incluso cuando los alumnos frecuentan la escuela pública y, en este caso, corresponden sobre todo a compra de libros y material didáctico y a gastos en transporte. Cuando la escuela es particular, obviamente, los gastos incluyen los costos de los servicios educativos.

Esta diferencia en la importancia del aporte responde no solamente a las obligaciones de los mismos, lo que independientemente del modelo económico son los principales actores, sino también a su capacidad de sostener ese aporte, ya que, en el caso de los otros actores (la cooperación internacional y las instituciones financieras internacionales que dependen de los gobiernos o las fundaciones, las Organizaciones No Gubernamentales y las empresas privadas que dependen de la recaudación privada y las utilidades que varían

mucho entre los años), no pueden comprometerse a largo plazo al sostenimiento de sus aportes, de ahí que sean tan precisos en la práctica y tengan agendas más limitadas.

Es importante hacer notar que responsabilizar exclusivamente al Estado de la educación es condenar al fracaso el proceso, ya que con las exigencias y las realidades contemporáneas, y en un mundo de recursos gubernamentales limitados, eso significa en la práctica tener que decidir entre la eficiencia y la equidad o entre el acceso y la calidad, no es probable que el Estado hondureño, débil fiscalmente, pueda hacer frente solo a la tarea, pero tampoco puede obligar de manera efectiva a toda la población, por lo que se ve en la necesidad de coordinar acciones y especialmente incentivar la cooperación de todos los actores posibles (Morduchowicz, 2003b, p. 129).

2.8.1 Sobre el Estado y los presupuestos nacionales. Cuando se entiende la educación como un derecho se asume inmediatamente que el responsable de asegurar su cumplimiento es el Estado, por lo que es a quien en primera instancia le corresponde asegurar su financiamiento (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 12) (Tomasevski, 2016, p. 18), pero, como se ha señalado antes, los Estados han perdido la capacidad de asumir solos esa responsabilidad, por lo que se ha reconocido la necesidad de “explorar más activamente formas alternativas e innovadoras de aumentar los recursos” (Foro Mundial sobre la Educación, 2000, p. 14). Uno de esos mecanismos son los incentivos, que suelen ser de tipo fiscal, el cual es importante no solo por el empoderamiento de la ciudadanía sino también porque significa un sacrificio en la capacidad de recaudación estatal, además de que los recursos pueden ser destinados de manera más eficiente, efectiva y equitativa al estar más cerca de la realidad que pretenden abordar.

Por supuesto, toda decisión de gobierno tiene la posibilidad de ocasionar más problemas que soluciones, así en la búsqueda de viabilidad presupuestaria el Estado estaría evadiendo su responsabilidad de realización de los derechos, especialmente cuando de incentivos privados se trata (Morduchowicz, 2003b, p. 130) o cuando los objetivos no son claros o no son contruidos democráticamente se corre el riesgo de no tener ningún efecto de mejora en absoluto como señala María Viola Espínola en (Morduchowicz, 2003b, p. 151).

En el caso de los aspectos que son financiados directamente por el Estado, su mecanismo más importante es el presupuesto nacional, del cual incluso se ha sugerido una proporción, 6% del PIB, o algunos Estados que lo han asegurado a través de su

Constitución¹⁴ (Tomasevski, 2016, p. 10), (ActionAid y Education International, 2009, p. 8). En principio la asignación presupuestaria es una decisión política, y como tal está sujeta a la voluntad, o a la imposición de agendas internacionales o a los intereses de clase (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación., 2010, p. 7), ya que depende de cómo se defina un problema para ponderar su priorización y su atención pública, sea en la proporción del gasto nacional o la responsabilidad institucional en cuanto al nivel de gobierno que debe intervenir (de Mello e Souza, Alberto, 2003, p. 54), las municipalidades juegan un papel importante en este aspecto, ya que son parte del Estado pero están mucho más cerca de la ciudadanía y su seguridad política es menor, por lo que intervenir en su caso tiene una relación política-economía más compleja.

2.8.2 Sobre la familia. Junto con el Estado, las familias son el mayor aportante al financiamiento de la educación, y son los que absorben los costos que el Estado deja de aportar, además de ser los más afectados por los ciclos económicos o las consecuencias de las medidas macroeconómicas.

Las familias realizan un importante aporte al financiamiento de la educación, que adquiere diversas modalidades: a) el financiamiento de los gastos asociados con la asistencia escolar, aun cuando esta fuese totalmente gratuita (nos referimos a los gastos en libros, transporte, etc.). b) El ingreso dejado de percibir mientras se están cursando los estudios. c) El pago de matrículas para cubrir los costos de instrucción (salarios de maestros, mantenimiento y construcción de escuelas, etc.). d) El aporte que se observa en

¹⁴ En Honduras no hay garantías formales que obliguen al gobierno a asignar proporciones preferenciales al sector o por crecimiento anual, tampoco ha sido prioritario.

ciertas comunidades, en particular las rurales, al participar en la provisión voluntaria y no remunerada del servicio educativo o en la producción de ciertos bienes durante el entrenamiento escolar, cuya venta contribuye a solventar los gastos de la escuela o en la construcción de los edificios escolares, etc. (Calcagno, 1997).

2.8.3 Sobre la cooperación internacional. Luego del Estado, el actor institucional más activo en el financiamiento educativo son las agencias de cooperación internacional, eso debido a que son el brazo de cooperación de los gobiernos que se comprometen a colaborar en las convenciones internacionales y en otras formas de relaciones diplomáticas y hasta humanitarias, estas construyen infraestructura, equipan escuelas y hasta financian el acceso, como fue el caso del Programa Matrícula Gratis, enteramente financiado por la cooperación internacional.

Esta suele ser norte-sur cuando de aportar fondos directamente se trata, pero también hay modalidades sur-sur, en el caso de capacitación docente o movilidad. Hay que notar que debido a la naturaleza política de la cooperación internacional esta suele tener ciclos cortos de fiabilidad, por lo que los sistemas educativos (para cumplir con su función de derechos) no pueden ser dependientes de estos, ya que pueden abandonar el país sin previo aviso al no tener mecanismos de obligación¹⁵.

¹⁵ Como sucedió durante el Golpe de Estado en 2009.

2.8.4 Sobre las instituciones financieras internacionales. Hay que decir que los instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial (BM) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), además de los créditos que otorgan para programas educativos a los Estados, también tienen programas de cooperación que buscan principalmente cerrar las brechas de acceso a las escuelas.

Otro elemento importante en la dinámica del financiamiento gubernamental es que la razón de ser de estas organizaciones no es la realización de derechos (Tomasevski, 2016, p. 20), sino el financiamiento al “desarrollo”, por lo que sus análisis e intervenciones suelen enfocarse en el equilibrio macroeconómico, la eliminación del déficit fiscal y el pago de deuda, lo que se consigue disminuyendo el gasto público, condicionando los presupuestos nacionales, lo que repercute a la larga en los resultados educativos (Calcagno, 1997), (Llamas Huitrón, 2003, p. 92), (ActionAid y Education International, 2009, p. 20).

2.8.5 Sobre los otros actores. Otros actores que participan en este sector son: la empresa privada, fundaciones y las ONG.

La educación es probablemente el tópico de mayor atención de la sociedad civil, por lo que es usual que las fundaciones, las Organizaciones No Gubernamentales y las empresas privadas tengan a la educación como su objetivo de intervención y al igual que la cooperación internacional se concentran en disminuir la brecha de acceso.

Salvo la empresa privada –que funciona con los márgenes de ganancia de su actividad–, las ONG y las fundaciones suelen recibir fondos de otras organizaciones, como la cooperación internacional, e incluso del Estado.

2.8.6 Eficiencia y equidad en la asignación de recursos. Los derechos humanos son universales, eso significa que además de asegurar la igualdad del acceso se necesita igualdad de oportunidades (Llamas Huitrón, 2003, p. 83).

La equidad se requiere para superar las condiciones desiguales de ingreso (Llamas Huitrón, 2003, p. 83), de lo contrario, lo que se consigue es afianzar la desigualdad, la cual es una condición persistente en la región (Morduchowicz, 2003a, p. 10), (CEPAL y OEI, 2010, p. 21), aun en los aspectos en que más se ha avanzado (Llamas Huitrón, 2003, p. 64), y la equidad es de hecho desde el punto de vista económico, costo-eficiente para superar la pobreza y cortar el ciclo de la desigualdad (Naciones Unidas, 2011, p. 14), (Calero, 2003, p. 169), (Tomasevski, 2016, p. 9).

El siguiente extracto resume las dimensiones de la eficiencia:

El concepto de eficiencia interna se refiere a la correcta asignación de recursos educativos (profesores, aulas, libros por alumno) en la escuela o en el sistema educativo (Psacharopoulos y Woodhall 1985, p. 205). Si la unidad de análisis es la escuela, el concepto relaciona el uso de los recursos en las aulas con el logro educativo de los alumnos. Si la unidad de análisis es el sistema educativo, la eficiencia relaciona el uso de los recursos en las escuelas, distritos escolares o estados con el desempeño de los alumnos. Así, un uso eficiente de los recursos educativos ocasiona un aumento en el logro escolar y en el bienestar social (Llamas Huitrón, 2003, p. 72).

Ese es fin de ser del sistema público de educación, “proporcionar un grado de equidad mayor al de los sistemas netamente privados” (McEwan, 2003, p. 197).

3 Metodología de la investigación

3.1 Enfoque de la investigación

Integral. Porque se hará uso de indicadores numéricos aptos como indicadores numéricos objetivos que sirvan para medir algunos elementos, y se realizará una interpretación cualitativa de los mismos, sin limitarse a ninguno de ambos enfoques, sino integrarlos.

3.2 Nivel o alcance de la investigación

Considerando que esta investigación, con la perspectiva que pretende abordarla, no se ha realizado en el país en conocimiento del autor, se propone hacer un primer acercamiento que sirva de exploración con miras a la consecución y comparación futura, en tanto que además no existe teoría que pueda definir y predecir *a priori* el estado que debería tener un sistema para afirmar que cubre a cabalidad el derecho, agregado a la complejidad que significa el necesario estudio de cada circunstancia por las trayectorias propias de cada sociedad, estas estimaciones se deben hacer en cada caso particular a partir del análisis específico con relaciones multinivel, es decir, es posible encontrar diferentes realidades geográficas además de institucionales, indicadores estructurales cumplidos pero sin mecanismos de operativización.

3.3 Diseño de investigación

Diseño de Investigación Complementario; cuantitativo no experimental; fenomenológico. Genera y analiza datos estadísticos y de cotejo para hacer una lista de indicadores cuantitativos y los cruza con indicadores cualitativos generados con entrevistas y definiciones legales e institucionales para construir un panorama integrado.

3.4 Definición de variables, categorías e indicadores

El propósito de esta investigación no es medir de manera infinitesimal todos los elementos posibles de realización o violación del derecho a la educación, una tarea demasiado extensa y costosa para los fines de esta tesis, más bien es identificar algunos indicadores que representen el comportamiento general del sistema, pero que también den cuenta de la situación específica de un cierto número de centros representativos, en tanto que el derecho a la educación debe ser visto necesariamente al nivel del titular, a nivel micro, sin menoscabo de las estructuras macro que deben cumplirse para asegurar dicho goce, así, el presente busca equilibrar ambos alcances. Es decir, ya que las definiciones legales son abstracciones, hay que construir indicadores concretos que faciliten su “exigibilidad, entendida como la facultad de demandar su respeto y garantía a los obligados” (Cisternas, 2011, p. 49). La siguiente tabla es un esfuerzo en ese sentido.

Tabla 4: Variables e indicadores.

Variables	Indicadores
Recepción del derecho a la educación	Disponibilidad de materiales de aprendizaje
	Condición de la infraestructura
	Profesores
	Atención a la diversidad
	Tasas de cobertura
Compromiso presupuestario del Estado	Derechos humanos en el sistema educativo
	Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional
	Inversión promedio anual por estudiante
Capacidades institucionales	Oficinas responsables de cumplir con el derecho
	Mecanismos de reclamo
	Estadísticas de grupos vulnerables
	Integración de los padres en los asuntos escolares
	Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación

Hay que tener presente que epistemológicamente los indicadores no son la realidad, sino una mera representación de la misma basada en una o varias teorías del objeto, que no reflejan su estructura sintética (Gutiérrez, 2009, p. 21), y “dado que no existe una teoría preexistente al objeto, tampoco existe su reconstrucción morfológica” (Gutiérrez, 2009, p. 22), es decir, lo que se hace son construcciones y reconstrucciones teóricas y empíricas, pero no pueden definirse *a priori* cuáles serán las características particulares del objeto en un momento concreto ni durante cuánto tiempo presentará estas propiedades, tampoco qué valor reflejará un estado de identidad, por lo tanto, lo que queda es la medición constante y la confrontación con el objeto en todo momento. Lo anterior no significa que se vaya a caer en relativismos absolutos o en la trampa posmoderna de la imposibilidad del conocimiento, sino en la conciencia metodológica y epistémica de que el indicador dependerá en todo momento de la teoría y la discusión con el objeto.

3.4.1 Recepción del derecho a la educación. Goce de los y las titulares del derecho a la educación en el sistema educativo público de nivel básico.

3.4.1.1 Disponibilidad de materiales de aprendizaje

Según la literatura, entre los indicadores de calidad escolar más consistentemente ligados al aprovechamiento en los países de ingresos bajos o medianos se encontrarían los materiales de instrucción (libros de texto y materiales de lectura), la actividad de las bibliotecas escolares, la extensión del programa anual de instrucción y, en un sentido muy amplio, la concentración de recursos. (Eichelbaum de Babini, Ana María, 2001, p. 92).

Y, aunque la existencia de materiales puede usarse más como proxy que como un indicador directo para predecir resultados positivos, la ausencia de materiales sí puede asociarse directamente a resultados negativos (Hanushek y Woessmann, 2010, p. 19), lo que hace que en los países pobres la variación de los resultados educativos está más asociada a la calidad de la oferta de la escuela (profesores y recursos) de lo que está en sociedades de mayores ingresos (Heyneman y Loxley, 1982, p. 19).

Ya que el proceso educativo requiere materiales para poder realizar de manera efectiva el aprendizaje, la escuela debe asegurar la provisión de los mismos para evitar que esta dependa de la capacidad económica familiar.

Tabla 5: Operacionalización del indicador Disponibilidad de materiales de aprendizaje

Indicador	Ítem
Libros	Cantidad de libros
	Cantidad de libros de texto
	Horas semanales de lectura
Computadoras	Cantidad de computadoras
	Horas de uso de computadoras
Internet	Disponibilidad de internet
	Horas de uso de internet de los estudiantes
Pizarras	Tipo de pizarra
	Estado de la pizarra
Marcadores o tiza	Provisión del material

3.4.1.2 Profesores. Los profesores son probablemente el factor más importante para una buena educación y para asegurar el cumplimiento de los aspectos centrales del derecho, tanto por ser los que se ocupan del proceso enseñanza aprendizaje como porque pueden ser —en la mayoría de los casos— los violadores del derecho en el aula, que es donde ocurre la mayor parte de las interacciones y uso del tiempo escolar.

Torres (2006) en (Espino Román y Otaguez Torres, 2017, pp. 4–7) identifica una serie de aspectos socioeconómicos docentes que afectan la calidad de la educación, entre los que

están: deterioro de los salarios, menores salarios, menos tiempo, menos apoyo y más tareas, escalada de la crítica a la escuela y a los maestros, desprofesionalización de la docencia y abandono de la profesión. En este caso, se ocupa solamente de los aspectos relacionados a la formación y el atractivo de la carrera docente para las personas más capacitadas.

Tabla 6: Operacionalización del indicador Profesores

Indicador	Ítem
Formación	Especializaciones Titulación Cursos Formación en DD HH
Proporción estudiante/profesor	Total de profesores Total de grados
Competitividad de la profesión docente	Comparativa del salario docente con respecto al salario mínimo Horas trabajadas

3.4.1.3 Condición de la infraestructura. Estado general de la infraestructura, así como la existencia de espacios pedagógicos y lúdicos específicos, además de las aulas de clase. El estado de la infraestructura puede reflejar el interés en la seguridad de los y las niñas, techos en mal estado en temporada lluviosa, paredes agrietadas en zonas de Chagas, canchas de fútbol como único espacio de esparcimiento en una sociedad machista y donde las niñas asisten con falda y no se les promueve socialmente el juego unisex podrían ser utilizados como muestras de naturalización de las violaciones de derecho.

Tabla 7: Operacionalización del indicador Condición de la infraestructura

Indicador	Ítem
Sillas	Sillas para todos
Estado físico	Estado general
	Muro perimetral
	Techo
	Paredes
Espacios lúdicos	Piso
	Cancha
	Jardín
Espacios pedagógicos	Biblioteca
	Sala de computación
	Sala multimedia

3.4.1.4 Atención a la diversidad. El sistema educativo se concreta en los centros educativos, es decir, en las escuelas. Dependiendo de las condiciones que estos tengan, se podrá esperar que cumplan o no su función, más a lo que a atención de los requerimientos específicos de personas con necesidades especiales se refiere. En la actualidad la tendencia es hacia un proceso que incluye dos aspectos, la integración escolar por un lado y a la atención complementaria especializada por otro (Romero y Lauretti, 2006, p. 348), lo que deja solamente a los casos más extremos la atención especializada exclusiva.

Tabla 8: Operacionalización del indicador Atención a la diversidad

Indicador	Ítem
Centros de educación especial	Distancia de la escuela al centro de educación especial más cercano
	Experiencias de trabajo con CEE
Programas internos	Mecanismos de atención
	Profesores capacitados
	Recursos especiales

3.4.1.5 Tasas de cobertura. En tanto que los derechos humanos no toleran la violación sistemática del derecho (la cobertura debe tender al 100%), es importante medir la situación lo más preciso posible, las tasas nacionales son inaceptablemente generales.

Tabla 9: Operacionalización del indicador Tasas de cobertura

Indicador	Ítem
Bruta	Nacional
Neta	Municipal
Brecha	Niños que deberían estar escolarizados Niños efectivamente escolarizados

3.4.1.6 Derechos humanos en el sistema educativo. Las personas no pueden exigir derechos que no saben que tienen, las convenciones incluyen la formación activa para empoderar a las poblaciones interesadas.

Tabla 10: Operacionalización del indicador Derechos humanos en el sistema educativo

Indicador	Ítem
Integración curricular	Educación en derechos humanos Educación sexual
Participación estudiantil	Capacidad de los estudiantes de decidir los reglamentos internos. Razones de suspensión, expulsión o traslado

3.4.2 Compromiso presupuestario del Estado. Esfuerzos y obligaciones presupuestarios que realiza el Estado con el objeto de cumplir con el derecho a la educación¹⁶.

3.4.2.1 Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional. Este hace referencia al gasto del Estado en educación con respecto a otras partidas para visualizar la evolución del gasto realizado en el tiempo y definir el compromiso de recursos según sus prioridades de alojamiento presupuestario (UNESCO, 2013, p. 38). Este indicador toma diez años para definir esta tendencia.

¹⁶ Aquí no se busca hacer una interpretación directa del gasto por sí mismo, ya que hay aspectos en los cuales no parece tener relación con los resultados, como ser el gasto por estudiante con el desempeño, como una relación lineal, o el tamaño de las clases, ya que aunque tienen un evidente peso presupuestario, no tienen peso a menos que se crucen con aspectos que afinen el indicador, como ser la formación docente INEE (2013, p. 4), por otro lado, el gasto para romper barreras de acceso sí puede relacionarse.

Tabla 11: operacionalización del indicador Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional

Indicador	Ítem
Evolución del gasto público en educación	Gasto absoluto
	Gasto relativo
Planes gubernamentales para el sostenimiento financiero del sistema	Acuerdos realizados con cooperación internacional
	Préstamos adquiridos para gasto exclusivo en educación

3.4.2.2 Inversión promedio anual por estudiante. Inversión realizada por el Estado en aspectos específicos para asegurar la asistencia y permanencia de los niños en el sistema con el objetivo declarado de eliminar barreras. Este es un indicador más afinado que no está interesado en el gasto por sí mismo, sino en los aspectos y consistencia en el tiempo.

Tabla 12: Operacionalización del Indicador Inversión promedio anual por estudiante

Indicador	Ítem
Disponibilidad y cobertura de programas de dotación escolar	Uniformes
	Transporte
	Becas
	Útiles escolares
	Merienda escolar
Trasferencias a centros	Transferencias monetarias
	Dotación de mobiliario

3.4.3 Capacidades institucionales. Programas y oficinas que tienen como razón de ser asegurar el cumplimiento o evitar las violaciones al derecho a la educación.

3.4.3.1 Oficinas responsables de cumplir con el derecho. Entidades dependientes del Estado que se ocupan del seguimiento del derecho.

Tabla 13: Operacionalización del indicador Oficinas responsables de cumplir con el derecho

Indicador	Ítem
Oficina existente con nombre	Ubicación de la oficina
	Dependencia a la que pertenece
Personal disponible por aspecto	Personal de la Secretaría de Educación
	Personal de la Dirección Departamental
	Personal de la Dirección Distrital
Elementos de evaluación de la calidad	Oficina de evaluación
	Protocolos de evaluación

3.4.3.2 Mecanismos de reclamo. Ya que la perspectiva de derechos humanos surge de una convención internacional vinculante, debe haber mecanismos judiciales y administrativos de reclamo y compensación.

Tabla 14: Operacionalización del Indicador Mecanismos de reclamo

Indicador	Ítem
Jurisprudencia	Casos de tutela
	Litigios
Oficinas de la defensoría	Mecanismos de divulgación
	Protocolos internos

3.4.3.3 Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables. La normativa internacional requiere que los Estados recojan información específica sobre la condición de los grupos vulnerables y esta recolección es de cumplimiento inmediato, la Secretaría de Educación tiene un sistema estadístico ya montado, pero esto no asegura que la información recabada tenga esa finalidad expresa.

Tabla 15: Operacionalización del indicador Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables

Indicador	Ítem
Recolección de la información	Niñas
	Etnia
	Necesidades especiales
Divulgación	Automatizados
	Solicitud
	Redes institucionales

3.4.3.4 Integración de los padres en los asuntos escolares. A pesar de que los niños y niñas son los titulares del derecho no tienen capacidad de reclamo, en ese sentido, los que deben asegurarse del cumplimiento son los padres, madres y tutores, pero para ello se requiere la integración de los mismos a la toma de decisiones, de lo contrario es un servicio, no un derecho.

Tabla 16: Operacionalización del indicador Integración de los padres en los asuntos escolares

Indicador	Ítem
Estado de la junta de padres	Está organizada
	Aspectos de integración
Estado del Consejo de Centro	Está organizado
	Plan de desarrollo

3.4.3.5 Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación.

Los foros internacionales han concluido que no se puede alegar falta de recursos si no se tiene un plan y que la comunidad internacional no puede dejar fracasar ningún plan creíble por falta de recursos.

Tabla 17: Operacionalización del indicador Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación

Indicador	Ítem
Mecanismos de obligatoriedad de la educación	Sanciones a los padres
	Monitoreo de asistencia
Instrumentos internacionales	Adheridos
	Ratificados
Instrumentos legales nacionales	Leyes nacionales
Planes de acción	Planes de universalización
	Acuerdos con otras organizaciones

3.5 Población y muestra.

La población es la totalidad de actores personales e institucionales del sistema educativo en el Distrito Central.

Las muestras aplican para:

- Las escuelas del municipio. La muestra es estratificada (rural, periurbana y urbana)¹⁷. Se seleccionó una muestra de cinco centros de cada estrato de manera intencionada.
- Cinco directores distritales de los centros seleccionados.

La tabla 18 recoge los centros educativos que se seleccionaron como muestra para el estudio.

Tabla 18: Centros educativos abordados

Escuela	Ubicación	Tipo	Distrital
República de Nicaragua	Col. Miraflores	Urbana	1
República de Honduras	Col. La Alameda	Urbana	1
José Cecilio del Valle	Monte Redondo	Rural	2
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	Villa Linda Miller	Rural	2
Rómulo Durón	Aldea Mateo	Rural	3
República del Perú	Col. El Pedregal	Periurbana	4
José Trinidad Reyes	Col. Hato de Enmedio	Urbana	5
República de Paraguay	Col. Bella Oriente	Urbana	5
José Raúl Castro	Col. La Laguna	Periurbana	7
República Federal de Alemania	Col. El Carrizal 2	Periurbana	8
Herman Herrera Molina	Col. Los Pinos	Periurbana	10
Enmanuel	Col. Canaán	Periurbana	11
Marco Carías Reyes	Bo. El Centro (Zambrano)	Rural	12
Sotero Barahona	Col. El Hatillo	Rural	14
Francisco Morazán	Res. Francisco Morazán	Urbana	15

¹⁷ La categoría de los centros la definen las autoridades educativas, solo se hace la adecuación en el caso de las urbanas y periurbanas (que no existe oficialmente), para este caso, se considera periurbanas las escuelas que están ubicadas en colonias que fueron creadas de manera espontánea por sus pobladores y que suelen coincidir con situaciones socioeconómicas adversas, es decir, buscan hacer una diferencia socioeconómica probable del centro para identificar diferencias.

3.6 Descripción de las técnicas de recolección de datos

3.6.1 Fuentes secundarias. La primera técnica que se utiliza es análisis de fuente secundaria, específicamente los cuadros estadísticos y financieros generados por las secretarías de Educación y Finanzas, que serían los relacionados a los gastos de la Secretaría de Educación. Para hacer el análisis institucional se utilizara el organigrama de la Secretaría de Educación, para hacer comparaciones y definir las capacidades instaladas. Presupuesto participativo del Estado.

Los censos de población de 2001 y 2013 (INE) también se utilizan para hacer estimaciones demográficas.

Fuentes primarias. Se recolectó la información a través de listas de cotejo y entrevistas a los padres y profesores, sobre estado, gastos y necesidades.

3.7 Afinamientos metodológicos

Como ya se mencionó antes, no existen teorías previas que puedan definir las masas críticas donde un objeto adquiere identidad y pasa de “A” a “B”, o pasa de abstracto (formal) a concreto (empírico), tampoco pueden definirse las dimensiones a cabalidad o las relaciones sintéticas que definirán un estado “X”, lo que se presentan son tanteos que sirvan para apoyar la teoría para construir el objeto o, en el caso de esta disciplina, para tomar decisiones públicas, pero que no pretenden definir la identidad del fenómeno. En ese sentido debe tenerse presente la naturaleza dinámica y limitada del trabajo.

En tanto que no pueden definirse valores previos (por la falta de teoría previa al objeto) tampoco pueden definirse valores “válidos” *a priori*, todos los valores de los instrumentos serán entonces arbitrarios, con la única finalidad de poner un punto de partida para la

medición de campo, pero no reflejan puntos de inflexión, sirven meramente para hacer una medición inicial, otros trabajos podrían partir de estos o crear los suyos propios sin que esto signifique más que opciones metodológicas. Así cuando en el anexo 8.1, se colocan valores en la columna de respuestas, estos valores o rangos de valor no representan lo que se piensa o podría pensarse debe ser el valor, por poner un ejemplo, que una escuela tenga 5 o 50 libros por estudiante no refleja que deba tener un número entre 1 e infinito, por lo que utilizar rangos desiguales es mera conveniencia para no tener valores diferentes para cada centro, o cuando se colocan rangos de cinco kilómetros del centro educativo a cualquier centro de educación especial, estas no reflejan fronteras, sino simplemente distancias. El significado de los valores lo dará la interpretación y las referencias usadas, no el objeto medido.

3.7.1 Rúbricas. Hay indicadores que son cualitativos como ser el estado de las instalaciones que están codificados con categorías no numéricas, siendo así, se presenta la rúbrica de referencia.

Ítem	Rúbrica
Excelente	Estructura sin daño físico aparente ni desgaste estético aparente
Bueno	Estructura sin daño físico aparente pero con desgaste estético aparente
Malo	Estructura con daño físico aparente
Libro de texto	Libro diseñado para ser usado en tiempo de clase o en actividades didácticas y que además está asignado para tales motivos
CEB de 6 grados	Centro de Educación Básica (antes conocido como escuela primaria) que solo ofrece seis grados
CEB de 9 grados	Centro de Educación Básica que ofrece nueve grados
CE 3 ciclo	Centro educativo (antes conocido como colegio o centro de educación media) que solo ofrece el tercer ciclo
Cantidad de computadoras	Número de computadoras que funcionan, independientemente del modelo o generación
Asignaturas con libros de texto	Asignaturas que tienen libros de texto asignados a los niños que han sido provistos por el Estado
Horas semanales de lectura incluidas en el currículo	Horas en las cuales los niños y niñas tienen tiempo para leer libros provistos por la escuela

4 Resultados y discusión.

En esta sección se presentan los resultados de la investigación; en la primera parte los que tienen que ver con la condición de los centros educativos, resultado del trabajo de campo, recogidos con los instrumentos diseñados por el autor para ese fin; la segunda parte trata sobre el compromiso presupuestario del Estado; la tercera parte, sobre la institucionalización del derecho en el sistema educativo público.

4.1 Recepción del derecho a la educación (situación de los centros educativos)

En esta sección se presentan los resultados obtenidos con el trabajo de campo, que tuvo por objeto medir la capacidad que tienen los centros educativos de hacer frente a su tarea de cumplir con el derecho a la educación, se midió de manera general su disponibilidad de recursos, el estado físico, el respeto a derechos protegidos de los niños y niñas, la integración escolar (educación especial) y algunos aspectos de las sinergias con los tutores, padres y madres de familia.

Según (Sutherland y Price, 2007, p. 43), los cuatro elementos explicativos sobre el desempeño con mayor valor estadístico son el contexto o respaldo socio-económico, la capacidad del lenguaje (entendido como el manejo de la lengua en que se enseña), la selectividad al ingreso y la calidad de los recursos docentes, en ese orden. El primer caso no cabe dentro del campo escolar directamente, es decir, son aspectos que pasan fuera de la escuela –pero le correspondería precisamente a la escuela compensar las diferencias de trayectoria y las deficiencias al ingreso que eso produce–; en el segundo, eso aplicaría más en zonas donde hay grupos con lenguas propias, que no fue tratado ninguno en este trabajo; el tercero, sería considerado violatorio en el contexto de la educación pública de nivel

básico y no hubo casos de centros que lo hicieran, por lo que solo queda el último caso como espacio de intervención pública directa.

Es notable que los centros educativos tienen en general pocos recursos materiales (libros, materiales didácticos y recursos TIC) para impartir clases, además de prácticamente ningún proceso de alcance para actualizar y mejorar de manera permanente las capacidades docentes, es decir, se deja al voluntarismo de los profesores el potenciar el aspecto más poderoso para mejorar la calidad de la educación, el cual, por la razón que sea, el Estado no cumple.

Como se ve en la Tabla 19, de los centros educativos de nivel básico, alrededor de la mitad no cubren el ciclo completo de nueve años, a pesar de estar establecido que así se haga, y aunque varios de ellos están implementando de manera paulatina esta ampliación de la oferta, no se encontró evidencias de planes que configuren este proceso, por lo que podría pasar mucho tiempo para que algunos centros llegasen a cubrir los nueve años o incluso que nunca lo hagan. No está de más recordar que las razones más importantes para ampliar la oferta y el cambio nominal de las escuelas a centros básicos era facilitar la permanencia y disminuir los costos, especialmente en los centros más alejados o donde no había colegio cerca, y aunque en la mayoría de los casos que se visitó había centros de secundaria cerca que cubrían ese espacio, el punto es la lentitud de aplicación de la ley en ese aspecto.

De la Tabla 19 también se pueden calcular los promedios de estudiantes de los centros que son 319 para los centros rurales (180 al obviar el caso de la Escuela Rómulo Durón que sesga los datos al tener 739 titulares), 478 en las zonas urbanas y 612 en los periurbanos. Es importante este dato debido a que la distribución de profesores depende en principio del

número de niñas y niños que recibe el centro. El (Reglamento de centros educativos, 2014) utiliza la matrícula para definir si el centro en cuestión tendrá dirección exclusiva (300-500) o con grado (menos de 300), subdirección exclusiva (más de 500) o con grado (300-500), lo que hace que los centros rurales que tienen en promedio una matrícula menor a 300 no cuenten con dirección o subdirección exclusiva y que estos, además de cumplir con sus labores directivas, tengan que atender grados, sin dejar tiempo de hacer gestión para el mejoramiento del centro.

4.1.1 Ciclo educativo por centro. La Tabla 19 presenta los datos generales de los centros: su nombre, ubicación, tipo y número de estudiantes, esto con el propósito de mostrar las características generales, como el tamaño de los centros según estén ubicados geográficamente, en este caso medido por el número de estudiantes que atienden, asumiendo que el número de niños y niñas hará alguna diferencia significativa en la situación del centro.

Tabla 19: Centros Educativos

Nombre del centro	Ubicación	Tipo	Estudiantes
José Cecilio del Valle	Rural	CEB 9 grados	280
Rómulo E. Durón	Rural	CEB 6 grados	140
Sotero Barahona	Rural	CEB 6 grados	120
Marcos Carías Reyes	Rural	CEB 6 grados	739
Francisco Morazán	Urbana	CEB 9 grados	320
República de Paraguay	Urbana	CEB 6 grados	887
República de Honduras	Urbana	CEB 9 grados	450
República de Nicaragua	Urbana	CEB 9 grados	161
José Trinidad Reyes	Urbana	CEB 9 grados	574
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	Periurbana	CEB 6 grados	248
Enmanuel	Periurbana	CEB 6 grados	487
Herman Herrera Molina	Periurbana	CEB 9 grados	861
José Raúl Castro	Periurbana	CEB 9 grados	603
República Federal de Alemania	Periurbana	CEB 6 grados	863

Fuente: Elaboración propia.

Ahora hay que hacer una serie de precisiones. Nótese que no hay una relación aparente entre la ubicación del centro y si atiende seis o nueve grados, es decir, si abarca todo el espectro de la educación básica o no, recordando que a partir del 2012 con la Ley Fundamental de Educación, las Escuelas –que antes eran educación primaria y solo atendían seis grados– pasaron a ser Centros de Educación Básica y a tener la obligación de atender todo el ciclo, es decir, nueve grados; sin embargo, atender tres grados más requiere adecuaciones físicas y cambios organizacionales que en ninguno de los casos fueron realizados, por lo que –a pesar de estar planteado legalmente– los centros que sí lo han implementado no parecen tener un patrón claro. De catorce centros visitados, siete tienen más de seis grados y siete permanecen con seis, no importando su ubicación ni el número de estudiantes, es decir, no todos los centros educativos atienden todo el ciclo escolar.

4.1.2 Barreras al acceso. Las barreras al acceso superan las meras formalidades o acciones legales del Estado, desde el punto de vista de simplemente prohibir, las cuales son por supuesto necesarias pero no suficientes. Se puede interpretar que hay al menos dos tipos más de barreras; económicas y culturales. Las económicas solo se pueden resolver a través de acciones positivas, que pueden ser transferencias condicionadas en efectivo o en forma de materiales, uniformes, transporte, etc., o sea, resolver directamente la ausencia material.

La eliminación de cobros de matrícula se ha identificado con claridad y legalmente ya se estableció la prohibición, pero sin la compensación financiera al centro para que realice sus funciones redundando al final en gasto para los padres a través del pago de contribuciones que en principio son voluntarias, más al carecer de mecanismos públicos para hacerse cargo de asuntos de mantenimiento, por ejemplo, les corresponde a ellos asumirlo. En lo que a las

culturales respecta, obligar a los padres a que envíen a sus hijos e hijas a la escuela debe entenderse de manera literal, es decir, se debe implementar mecanismos coactivos para evitar la selectividad sexual a la hora de matricularlos.

Con respecto a las barreras reconocidas al acceso se presentan los siguientes:

4.1.2.1 Matrícula. No se encontró evidencia de cobros de matrícula en los centros, de hecho está legalmente prohibido el mismo desde el año 2006, justo cuando comenzó el Programa de Matrícula Gratis, que compensaba a los centros por la pérdida de los ingresos por tarifa, se dijo compensaba porque la transferencia no era igual al monto de cobro sino una tarifa fijada por el Estado y que era financiada con fondos internacionales. Hay que precisar que desde el año 2011 no se transfieren fondos por parte de este programa y en 2012 el gobierno central decidió suspender el programa aduciendo que los centros no habían presentado las liquidaciones correspondientes, pues, en efecto, solo una cuarta parte de los centros cumplió con este requisito. El Tribunal Superior de Cuentas realizó en 2014 una auditoría, pero a la fecha de escribir esta tesis (junio de 2018) no han presentado los resultados. Es decir, se prohibió el cobro de matrícula sin implementar mecanismos de compensación permanentes que no dejaran a su suerte a los centros, lo que en la práctica significa mayor carga para los padres o debilitamiento del centro, salvo los centros que presentaron sus liquidaciones, ya que estos gozaron de la cobertura de un programa llamado Fondo Común, que es financiado por los mismos países que financiaron Matrícula Gratis (España, Francia, Canadá y Alemania). Además, en tanto que la mayor parte del presupuesto nacional del sector se utiliza en pago de profesores, quedan pocos o ningún recurso para resolver materialmente las necesidades de las escuelas.

4.1.2.2 Uniformes. No se encontró evidencia de que los centros educativos impidan el acceso por motivo de falta de uniformes, de hecho, se recogieron experiencias de comunidades educativas que proporcionan uniformes a niños y niñas que se encuentran en situación de pobreza y no pueden adquirir los mismos. No se encontró evidencia de acciones afirmativas del Estado para proporcionar uniformes a niños y niñas que los requieran a través de los centros educativos, aparentemente hay programas asistenciales que lo hacen, pero no se encontraron casos en los centros visitados.

4.1.2.3 Acceso de las niñas. En la Tabla 20 se muestran los datos de la proporción de niñas con respecto a los niños para definir si estas asisten menos que los niños a la escuela, aunque no hay manera de compararlo con las tendencias demográficas locales, ya que en las zonas urbanas la asistencia a la escuela no necesariamente coincide con la población de la localidad donde está instalada. Aun así los datos muestran una proporción de 0.99:1, esto significa que estadísticamente no hay diferencia significativa entre la asistencia de las niñas con respecto a los niños.

Tabla 20: Proporción de niñas en la escuela.

Nombre del Centro	Niñas	Niños	Proporción
José Cecilio del Valle	147	133	1.11
Rómulo E. Durón	65	75	0.87
Sotero Barahona	70	50	1.40
Marcos Carías Reyes	364	375	0.97
Francisco Morazán	153	167	0.92
República de Paraguay	421	451	0.93
República de Honduras			
República de Nicaragua			
José Trinidad Reyes	245	271	0.90
Ricardo Ernesto Maduro Andreu			
Enmanuel	235	252	0.93
Herman Herrera Molina	421	440	0.96
José Raúl Castro	295	308	0.96
República Federal de Alemania	428	435	0.98

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3 Disponibilidad de materiales de aprendizaje. La siguiente sección aborda la disponibilidad de materiales de aprendizaje en los centros abordados.

4.1.3.1 Disponibilidad de libros de lectura. La mayor parte de las escuelas no cuentan con una biblioteca que sirva a los estudiantes y profesores como fuente de información, conocimiento o esparcimiento, si bien la mayoría de los centros cuentan con un espacio llamado biblioteca, estas están pobremente abastecidas, y en los casos donde tienen efectivamente políticas de lectura, los libros son dispuestos de manera privada por los padres con los límites que esto supone, por lo que leen un libro anual y generalmente en ediciones de bajo costo y longitud. Puede asumirse también que no todos los niños podrán adquirir los libros que requieren y los que sí, lo harán mínimamente, no se podría esperar, por lo tanto, que la oferta literaria sea tan amplia como se quisiera.

En la Tabla 21 se muestran los rangos de libros de lectura que tenían los centros educativos, además del tiempo semanal que disponen los y las estudiantes para leer esos libros. Nótese que los rangos de libros son bastante amplios, más en el caso de la franja de 251-1,000, ya que salvo en el caso de la Escuela República Federal de Alemania, cuya biblioteca llegaba a los ochocientos ejemplares más o menos, en los demás centros el número específico de libros no superaba los trescientos, pero lo importante es notar que los centros no cuentan con un número mínimo de libros de lectura al menos igual al número de estudiantes, y en dos casos, los libros de lectura son adquiridos de manera privada por los niños y niñas y los llevan a la escuela los días destinados para la tarea, por lo que en general no supera un libro al año.

Tabla 21: Disponibilidad de Libros de lectura.

Nombre del Centro	Libros	Horas de lectura
José Cecilio del Valle	251-1,000	2-3
Rómulo E. Durón	101-250	2-3
Sotero Barahona	101-250	2-3
Marcos Carías Reyes	251-1,000	2-3
Francisco Morazán	251-1,000	0
República de Paraguay	101-250	2-3
República de Honduras	251-1,000	4-5
República de Nicaragua	Ninguno	2-3
José Trinidad Reyes	251-1,000	2-3
Ricardo E. Maduro Andreu	101-250	0
Enmanuel	101-250	0
Herman Herrera Molina	251-1,000	2-3
José Raúl Castro	Ninguno	4-5
Rep. Federal de Alemania	251-1,000	2-3

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.2 Disponibilidad de libros de texto. Los libros de texto son, junto a la información contenida en las mentes de los profesores, la única fuente de conocimiento de los niños y niñas que asisten a las escuelas, por lo menos la más predecible. Esto significa que podría relacionarse la disponibilidad de libros de texto con la capacidad del centro de ofrecer educación de calidad, además de servir como proxy predictor del desempeño del centro en sí. No es razonable esperar que se obtengan resultados satisfactorios o avanzados de niños que asisten a centros pobremente dotados, dejando bajo su responsabilidad la adquisición del conocimiento que de otra forma estaría disponible.

A pesar de que las leyes y el Currículo Nacional Básico reconocen la multidimensionalidad de la educación, solo hay libros oficiales diseñados para las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y se dijo diseñados porque no se han hecho tirajes masivos de las últimas dos asignaturas y ningún

centro tenía ejemplares, y en lo que respecta a las dos primeras, pues simplemente no se han distribuido suficientes para satisfacer la necesidad de todos y cada uno de los titulares.

La Tabla 22 muestra los resultados con relación a la disponibilidad de libros de texto dotados por el Estado para realizar de manera mínima sus propios diseños curriculares y lineamientos de evaluación. Se consideran solamente los textos del último tiraje, con la edición vigente, es decir, los libros dotados entre 2016 y 2018. Estos libros son dos, un libro de texto y un libro de trabajo, en ningún caso se encontraron evidencias de que los centros hayan sido dotados de la cantidad de libros de texto y de trabajo para todos los grados y en número suficiente para todos y todas los estudiantes. Además, de los centros que han sido dotados en alguna cantidad, en ninguno hubo ejemplares de clases de que no fueran Español o Matemáticas,

Tabla 22: Disponibilidad de libros de texto

Nombre del centro	Libros de texto	Número de libros	Mate.	Esp.	CC SS	CC NN
José Cecilio del Valle	101-250	456				
Rómulo E. Durón	101-250	128	Sí	Sí	No	No
Sotero Barahona	0-100	240	No	Sí	No	No
Marcos Carías Reyes	251-1,000	837	Sí	Sí	No	No
Francisco Morazán	101-250		No	Sí	No	No
República de Paraguay						
República de Honduras						
República de Nicaragua	Ninguno	0	No	No	No	No
José Trinidad Reyes	Ninguno	0	No	No	No	No
Ricardo E. Maduro Andreu	101-250		No	Sí	No	No
Enmanuel	101-250	200	Sí	Sí	No	No
Herman Herrera Molina	101-250		Sí	Sí	No	No
José Raúl Castro	251-1,000	294	Sí	Sí	No	No
Rep. Federal de Alemania	101-250	175	Sí	Sí	No	No

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.3 Disponibilidad de TIC. Las Tecnologías de la Información y la

Comunicación ya no son consideradas como marginales u opcionales, su manejo es ya

materia obligatoria, es parte integral de la competitividad individual y colectiva, aunque no es solamente por razones económicas que se ha reconocido su importancia, pues también permiten la comunicación en tiempo real entre las personas de todo el mundo y son una fuente casi inagotable de información y noticias, así como una herramienta potente para individualizar y masificar los mecanismos de enseñanza-aprendizaje. Siendo que en Honduras la penetración de internet es aún baja, es esperable que sean los centros educativos los que proporcionen estos recursos, y aunque, la mayoría de los centros tienen una conexión activa de internet, esta no es muy estable ni ancha, y habría que sumarle el hecho de la baja disponibilidad de ordenadores operativos y la casi ausencia de tiempo libre que permita un uso libre del internet y las computadoras por parte de los estudiantes.

Según la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 56), los centros tienen una computadora cada 24 niños, pero en la Tabla 23 se muestran los resultados para la disponibilidad –y uso– de recursos TIC, en este caso concretados en la disponibilidad y uso de internet y ordenadores. Todos los centros tenían en alguna cantidad computadoras, y, en la mayor cantidad de casos, estas no superan el rango de las 30, pero al hacer una revisión más minuciosa, además de arrojar un número más específico, se encontró que en la mayor parte de los casos, número de computadoras existentes no es igual a disponibles, ya que varias de ellas suelen estar en mal estado, lo que deja aún menos ordenadores para satisfacer una demanda mayor que la oferta, es decir, las computadoras en ningún caso son suficientes para permitir el uso por parte de los estudiantes de las mismas por más tiempo que en las horas de clase de computación, e incluso en varios casos no hay profesor dedicado.

Con respecto al internet, aunque prácticamente todos los centros tienen conectividad, en la praxis todas las conexiones son de mala calidad, en el sentido del ancho de banda y la estabilidad de la conexión; por otro lado, en ningún caso los estudiantes pueden hacer uso libre del mismo, este se limita a la realización de actividades dirigidas en las horas de la clase de computación.

Tabla 23: Disponibilidad de TIC

Nombre del centro	Rango PC	Número PC	Horas uso PC	Internet ¹⁸			
				Lab.	Dir.	Cam.	Horas
José Cecilio del Valle	1-30		0	Sí	No	No	0
Rómulo E. Durón	1-30	8	2-3	Sí	No	No	0
Sotero Barahona	1-30	15	2-3	Sí	Sí	Sí	0
Marcos Carías Reyes	1-30	16	2-3	Sí	Sí	Sí	2-3
Francisco Morazán	1-30	12	2-3	Sí	Sí	No	0
República de Paraguay	1-30		2-3	Sí	Sí	No	2-3
República de Honduras	1-30		2-3	Sí	Sí	Sí	2-3
República de Nicaragua	1-30	7	4-5	Sí	No	No	2-3
José Trinidad Reyes	31-100	34	2-3	Sí	Sí	No	2-3
Ricardo E. Maduro Andreu	1-30		0	No	Sí	No	0
Enmanuel	1-30	10	0	Sí	No	No	0
Herman Herrera Molina	1-30	16	2-3	Sí	No	Sí	2-3
José Raúl Castro	1-30	4	2-3	Sí	No	No	2-3
Rep. Federal de Alemania	1-30		2-3	Sí	Sí	No	0

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.4 Disponibilidad de pizarras. La principal herramienta docente para impartir clases siguen siendo los pizarrones por su simpleza y practicidad, aún no se ha superado este método por barato y efectivo, por eso es importante estudiar su estado general, en tanto se sabe que en muchas situaciones estos están en estados inaceptables. La Tabla 24 presenta

¹⁸ Lab. = laboratorio, Dir. = dirección, Cam. = campus

los datos sobre el tipo de pizarras, su estado y la provisión de marcadores para realizar mínimamente las clases.

En la totalidad de los casos las pizarras han sido cambiadas a formica como soporte y fijadas a la pared, por lo que no pareció necesario incluirlo en el cuadro, con lo que respecta al estado físico de las mismas la mayoría (10) no presentan daños, y en la menor parte de los casos algún tipo de daño (2, menores; 2, mayores). Solo se registró un caso en el que la Secretaría de Educación haya proporcionado pizarras en los últimos dos años.

Con respecto a los marcadores, en ningún caso se encontró que hubiera provisión constante por parte del gobierno (hubo un solo caso, pero fue una dotación limitada una vez). En la mayor parte de los casos, son los propios profesores los que los compran con sus propios recursos; en cuatro casos se encontró que son los padres y madres los que los compran a inicio de año; en tres casos más, estos fueron donados por fundaciones privadas.

Tabla 24: Disponibilidad de Pizarras

Nombre del centro	Estado	Estado	Padres	Profesores	Otros
José Cecilio del Valle	Sin daños	No	No	Sí	No
Rómulo E. Durón	Sin daños	No	Sí	Sí	No
Sotero Barahona	Daños menores	No	Sí	No	No
Marcos Carías Reyes	Sin daños	No	Sí	No	No
Francisco Morazán	Sin daños	No	No	Sí	No
República de Paraguay	Sin daños	No	No	Sí	No
República de Honduras	Sin daños	No	No	No	Sí
República de Nicaragua	Sin daños	No	No	Sí	No
José Trinidad Reyes	Sin daños	No	No	Sí	No
Ricardo E. Maduro Andreu	Sin daños	No	No	No	No
Enmanuel	Daños mayores	No	No	Sí	Sí
Herman Herrera Molina	Daños mayores	No	No	Sí	No
José Raúl Castro	Daños menores	No	Sí	Sí	No
Rep. Federal de Alemania	Sin daños	No	No	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

4.1.3.5 Disponibilidad de sillas y mobiliario similar. La calidad y cantidad en la provisión de mobiliario educativo es uno de los elementos más reclamados por estudiantes y profesores, es siempre bandera de lucha en las calles, aparece en todos los reclamos al gobierno, el caso es que no puede reducirse el número necesario, debe ser uno por cada estudiante y profesor del sistema, y a parte de este número tan grande, debe considerarse el desgaste natural y la necesidad de su mantenimiento por daños intencionales o no. La mayor parte de los centros tenían suficientes sillas para cada estudiante, y pocos tenían déficits, ahora, esto dependía más de la política de las escuelas de obligar a los padres a darle mantenimiento, especialmente cuando sus hijos eran responsables del daño, y no por programas de dotación eficiente por parte del gobierno.

La Tabla 25 presenta los resultados con respecto al estado y existencia de sillas, pupitres o cualquier mobiliario que se usa con ese fin, huelga decir que en todos los casos las sillas son individuales, con estructura de metal y *plywood*, en ningún caso se encontraron pupitres de dos partes o compartidos.

En la mayoría de los casos, los centros no presentan déficit de sillas, solo dos de ellos dijeron tener falta de más de 30 unidades, y en general el estado de las mismas es bueno. Valga aclarar que en casi todos los casos la existencia y mantenimiento de los pupitres corre a cargo del propio centro. En dos casos se reportó haber recibido mobiliario en los últimos dos años, pero no por parte de la Secretaría de Educación, sino, en un caso, por la Municipalidad del Distrito Central y, en el otro, por otro programa social no especificado.

Tabla 25: Disponibilidad de sillas y mobiliario similar

Nombre del centro	Déficit de sillas	Estado
José Cecilio del Valle	0	Excelente
Rómulo E. Durón	0	Bueno
Sotero Barahona	0	Bueno
Marcos Carías Reyes	0	Excelente
Francisco Morazán	0	Bueno
República de Paraguay	Más de 30	Malo
República de Honduras	0	Bueno
República de Nicaragua	0	Bueno
José Trinidad Reyes	0	Bueno
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	0	Bueno
Enmanuel	0	Bueno
Herman Herrera Molina	Más de 30	Malo
José Raúl Castro	0	Excelente
República Federal de Alemania	0	Bueno

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4 Profesores. A pesar de que los profesores son el activo más importante de las escuelas para asegurar la calidad y realizar el derecho a la educación, poco interés hay en su formación inicial y continua, perfil de ingreso, estímulos y ética. Se les ve más como burócratas del sistema que como actores, de ahí el peso que tiene la política de control, donde las Direcciones Distritales/Municipales funcionan más como capataces que como coordinadores o facilitadores del proceso.

Esta sección hace referencia al perfil docente y sus estímulos para permanecer y escalar académicamente en la carrera docente.

4.1.4.1 Especializaciones docentes. En la Tabla 26 se muestran las especializaciones docentes verificadas en los centros visitados, lo importante no es ver la dinámica de cada centro, sino el comportamiento general del sector, donde lo primero que resalta es la diversidad en la oferta, resultado de la sinergia entre la ampliación del ciclo educativo (de seis a nueve grados) el mandato de la Ley Fundamental de Educación que

obliga a los profesores a tener grado de licenciatura para ejercer la docencia y, de alguna manera, la necesidad de ampliar las oportunidades laborales (por eso 36% de los profesores tienen licenciaturas habilitantes para educación media y solo 49% formación específica para el nivel básico, además del 15% de pedagogos que se mueven en todos los niveles).

Otra observación es el hecho de que ningún centro tiene profesores de Educación Física, y a pesar del empeño puesto en la medición de pruebas de comprensión lectora y matemáticas, pocos centros tienen profesores de estas especialidades, representando solo 4% y 2% respectivamente.

Tabla 26: Especializaciones docentes

Educación Básica	94
Educación Especial	5
Educación Artística	3
Educación Física	0
Ciencias Sociales	20
Inglés	3
Español	7
Informática	2
Ciencias Naturales	2
Ed. Técnica para el Hogar	13
Administración Educativa	7
Pedagogía	29
Matemáticas	3
Orientación	3
Ciencias Comerciales	2
Total	193

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.2 Perfil profesional. El informe dice que no hay problemas, pero el trabajo de campo comprobó profesores sin título (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 52).

En la Tabla 27 aparece el grado académico de los profesores, distribuidos por centro, para mostrar la tendencia, que en este caso muestra que a pesar del mandato legal un porcentaje considerable aún no posee titulación superior (13%), especialmente en lo que respecta a profesores de mayor edad, y aunque estos porcentajes se calcularon en base al comportamiento general y no al específico de cada centro, puede notarse que, salvo uno, todos los centros tienen docentes sin licenciatura, y ese comportamiento no presenta una tendencia claramente definida. No parece depender del número de profesores, estudiantes o localización, sino a variables que este trabajo no considera.

No está de más mencionar que en los casos de docentes con niveles educativos de posgrado, estos no sacaron los mismos por incentivos del Estado, en tanto que no se reconoce la calificación con aumento salarial más allá de licenciatura, sino para diversificar sus opciones laborales, especialmente impartir clases en nivel superior. Además, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que es la encargada oficial de formar docentes, no tiene una oferta de posgrado muy amplia que abarque todas las áreas del quehacer curricular, además de cobrar por esta formación, la cual debe ser pagada de manera privada por los profesores en tanto que el Estado no tiene programas de becas para docentes.

Tabla 27: Grado académico docente

Nombre del centro	Bachiller	Licenciatura	Maestría	Doctorado
José Cecilio del Valle	3	10	0	0
Rómulo E. Durón	1	5	1	
Sotero Barahona	2	4	0	0
Marcos Carías Reyes	6	28	0	0
Francisco Morazán	1	15	0	0
República de Paraguay	7	26	1	
República de Honduras	1	21	0	0
República de Nicaragua	0	8	0	0
José Trinidad Reyes	4	26	1	1
Ricardo E. Maduro Andreu	2	7	0	0
Enmanuel	4	15	0	0
Herman Herrera Molina	4	32	2	
José Raúl Castro	2	23	0	0
Rep. Federal de Alemania	2	36	0	0
Total	39	256	5	1

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.3 Salario. El salario de los profesores de educación básica a jornada completa (7:00 a.m. a 2:00 p.m. en jornada extendida, aunque hay otras configuraciones, pero el tiempo es el mismo) es de L 9,963.00, más un bono de L 1,800.00, y el de los profesores de educación media (36 horas a la semana, no necesaria pero frecuentemente seguidas) a jornada completa es de alrededor de L 13,000.00 más un bono de L 1, 800.00. El salario no debe interpretarse como el salario más el bono en tanto que la escala no ha sido modificada y puede ser retirado en cualquier momento.

4.1.4.4 Formación complementaria. En la Tabla 28 se presentan los datos para la formación que han recibido los profesores en los últimos cinco años por parte de la Secretaría de Educación, en aspectos específicos de sus disciplinas o en aspectos administrativos. La tabla muestra que la mitad de los centros no ha recibido ningún tipo de formación complementaria. En el caso de la otra mitad de centros que sí han recibido, más

o menos la mitad de estos (30%) ha recibido al menos un curso sobre sus disciplinas y el resto sobre otros temas. Pero en ningún caso han sido todos los profesores ni todos los años.

Respecto a la formación continua proporcionada por el Estado, no se cuenta con datos (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 54).

Tabla 28: Formación docente complementaria

Nombre del centro	Formación
José Cecilio del Valle	Ninguna
Rómulo E. Durón	Temática
Sotero Barahona	Ninguna
Marcos Carías Reyes	Temática
Francisco Morazán	Otros
República de Paraguay	Ninguna
República de Honduras	Ninguna
República de Nicaragua	Ninguna
José Trinidad Reyes	Otros
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	Ninguna
Enmanuel	Ninguna
Herman Herrera Molina	Otros
José Raúl Castro	Temática
República Federal de Alemania	Temática

Fuente: Elaboración propia.

4.1.4.5 Profesores, secciones y estudiantes. En la Tabla 29 se calculan las proporciones de profesores con respecto a los estudiantes que deben atender, además de la diferencia que hay entre las secciones y profesores disponibles, para calcular si los profesores son suficientes. En primer lugar, valga decir que aunque la proporción de estudiantes con respecto a los profesores varía entre los 19 y los 30, ese es un cálculo simple ya que se mide en base a todos los profesores del centro, pero en muchos casos hay docentes que no tienen grado, es decir, que no imparten clases, por lo que en la práctica el número de profesores disponibles es menor y la proporción mayor. En segundo lugar, hay

casos de centros donde el número de profesores iguala al de secciones, por lo que no hay docentes especiales (inglés, computación, biblioteca, educación física, artística, etc.), además que alguno debe cumplir con las funciones directivas además de docentes y, en un caso, en la sección vespertina cada profesor atiende dos grados.

Tabla 29: Relación estudiantes y profesores

Nombre del centro	Número de profesores	Numero de secciones	Diferencia	Proporción estudiantes /profesor
José Cecilio del Valle	12	9	3	23
Rómulo E. Durón	6	6	0	23
Sotero Barahona	6	6	0	20
Marcos Carías Reyes	34	25	9	22
Francisco Morazán	16	12	4	20
República de Paraguay	30	42	-12	30
República de Honduras	22	14	8	20
República de Nicaragua	8	7	1	20
José Trinidad Reyes	30	18	12	19
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	9	12	-3	28
Enmanuel	23	19	4	21
Herman Herrera Molina	36	28	8	24
José Raúl Castro	25	21	4	24
República Federal de Alemania	38	30	8	23

Fuente: Elaboración propia.

4.1.5 Condición de la infraestructura. Si hay aspectos que están fuera de debate al respecto de las necesidades educativas es la condición física de los centros y la oferta de espacios educativos y lúdicos, pero –a pesar de este aparente consenso– muchos centros se encuentran en situaciones precarias y no cumplen con las condiciones mínimas aceptables para asegurar el correcto desarrollo de los titulares. Tampoco hay mecanismos públicos que definan los mínimos que deban tener los espacios escolares y si los hay no se reflejan en la realidad.

Esta sección hace referencia, en primer lugar, al estado de las estructuras de los centros; en segundo lugar, a los espacios de esparcimiento y goce de los niños y niñas; y, en tercer lugar, a las estructuras educativas complementarias.

4.1.5.1 Estado físico de la infraestructura. La Tabla 30 presenta los datos al respecto del estado general de la estructuras de los centros educativos visitados, poniendo énfasis en la seguridad que les proporciona a los niños y niñas, especialmente en tiempos de lluvia, además del control acústico.

En general, los centros tienen infraestructuras en condiciones que no ponen de manera inmediata en peligro a los niños y niñas, pero en algunos casos sus estructuras sí presentan riesgos inmediatos, especialmente en las zonas rurales y periurbanas, salvo los casos donde fundaciones privadas o cooperación internacional se han ocupado de repararlas o reconstruirlas (como es el caso del CEB Marcos Carías Reyes que lo construyó GIZ¹⁹ y Sotero Barahona que tiene el apoyo de Fundación Nasser).

¹⁹ Cooperación Alemana.

Tabla 30: Condición de la infraestructura

Nombre del centro	Muro	Techo	Paredes	Piso	Ventanas
José Cecilio del Valle	Bueno	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno
Rómulo E. Durón	Malo	Malo	Malo	Bueno	Malo
Sotero Barahona	Excelente	Bueno	Excelente	Excelente	Excelente
Marcos Carías Reyes	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente	Excelente
Francisco Morazán	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno	Malo
República de Paraguay	Bueno	Malo	Bueno	Bueno	Malo
República de Honduras	Bueno	Malo	Excelente	Excelente	Malo
República de Nicaragua	Bueno	Excelente	Bueno	Excelente	Bueno
José Trinidad Reyes	Malo	Bueno	Bueno	Bueno	Bueno
Ricardo E. Maduro	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno	Bueno
Andreu					
Enmanuel	Bueno	Bueno	Malo	Malo	Bueno
Herman Herrera Molina	Bueno	Malo	Malo	Malo	Malo
José Raúl Castro	Malo	Malo	Bueno	Bueno	Malo
Rep. Federal de Alemania	Bueno	Bueno	Excelente	Bueno	Excelente

Fuente: Elaboración propia.

4.1.5.2 Estructuras lúdicas. La Tabla 31 muestra el estado y existencia de estructuras que sirvan para actividades lúdicas o de esparcimiento, incluyendo canchas, campos de juego y jardines.

La mayoría de los centros cuenta con al menos una cancha de juego, salvo un caso que no tenía y salían al campo de la comunidad a realizar su clase de educación física. En general el estado de estas canchas es bueno.

Con respecto a las actividades deportivas que busquen igualar el uso del tiempo y promover el deporte en la niñas es mucho menor, presentando solo la mitad de los centros alguna actividad de este tipo, casi siempre con campeonatos femeninos y ocasionalmente

mixtos. Cabe resaltar que estas actividades se realizan en Recreovías²⁰ o en programaciones específicas de las Direcciones Distritales, no como parte del currículo de educación física o similar.

En lo relativo a los jardines, solo nueve tienen algún espacio que se puede interpretar como jardín, aunque en dos casos el estado de este era malo, y en ningún caso se reportó la realización de actividades de esparcimiento u ocio en dichos jardines.

Tabla 31: Estructuras lúdicas

Nombre del centro	Canchas	Estado	Act. Niñas	Jardines	Estado
José Cecilio del Valle	1	Bueno	0	0	
Rómulo E. Durón	0		Otro	0	
Sotero Barahona	1	Bueno	1	1	Excelente
Marcos Carías Reyes	1	Excelente	0	2	Excelente
Francisco Morazán	1	Bueno	0	1	Malo
República de Paraguay	2	Malo	Otro	1	Bueno
República de Honduras	1	Bueno	0	1	Bueno
República de Nicaragua	2	Malo	0	1	Bueno
José Trinidad Reyes	1	Bueno	Otro	1	Excelente
Ricardo E. Maduro Andreu	1	Malo	0	0	
Enmanuel	1	Bueno	1	0	
Herman Herrera Molina	2	Bueno	1	1	Malo
José Raúl Castro	1	Bueno	Otro	0	
Rep. Federal de Alemania	1	Bueno	0	1	Bueno

Fuente: Elaboración propia.

4.1.5.3 Estructuras educativas complementarias. La (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 54). Informa de que el 4.54% de los centros educativos de los niveles prebásico, básico y medio tienen bibliotecas.

²⁰ Actividades promovidas por la Secretaría de Educación y la Presidencia de la República que se realizan especialmente los días sábado, pero no están incluidas en la propuesta curricular.

En la Tabla 32 se muestra el estado y existencia de estructuras complementarias a la propuesta educativa básica, esto es aulas de biblioteca, computación o proyección multimedia, que aunque están incluidas en el currículo no siempre están presentes en los centros. En este caso, nótese que cinco centros no tienen ningún espacio dedicado a biblioteca, y de los centros que sí tienen, están en buen estado. Por otro lado, todos tienen un espacio específico para computación, independientemente de la intensidad del uso, y el estado general de estas es bueno, salvo tres casos, y aunque no lo muestre la tabla, ninguna tenía aire acondicionado. La mayoría tiene riesgos de seguridad y a al menos una le han robado equipo. En lo que respecta a sala multimedia, ninguna tenía una sala exclusivamente para ese uso, pero tres centros hacían uso de la biblioteca o de la sala de computación para esos fines.

Tabla 32: Estructuras educativas complementarias

Nombre del centro	Espacio biblioteca	Estado biblioteca	Lab. comp.	Estado lab. comp.	Sala multimedia
José Cecilio del Valle	Sí	Bueno	Sí	Bueno	No
Rómulo E. Durón	No		Sí	Bueno	No
Sotero Barahona	Sí	Bueno	Sí	Bueno	No
Marcos Carías Reyes	Sí	Excelente	Sí	Bueno	Sí
Francisco Morazán	No		Sí	Bueno	No
República de Paraguay	Sí	Bueno	Sí	Excelente	No
República de Honduras	Sí	Bueno	Sí	Malo	Sí
República de Nicaragua	No		Sí	Bueno	No
José Trinidad Reyes	Sí	Excelente	Sí	Bueno	No
Ricardo E. Maduro Andreu	No		Sí	Bueno	No
Enmanuel	No		Sí	Bueno	No
Herman Herrera Molina	Sí	Bueno	Sí	Malo	No
José Raúl Castro	Sí	Bueno	Sí	Malo	No
Rep. Federal de Alemania	Sí	Excelente	Sí	Bueno	Sí

Fuente: Elaboración propia.

4.1.6 Atención a la diversidad. La atención a la diversidad, entiéndase esta como las adecuaciones curriculares o físicas para personas con dificultades o talentos excepcionales, es un aspecto importante en el marco de derechos humanos, aunque ya que en principio está pensado para el primer escenario, es el único del que este trabajo de ocupa.

Atender a niños y niñas con necesidades especiales requiere de formación específica docente, no es razonable esperar que la formación general sirva para casos complejos, pero la mayor parte de los centros no tienen especialista y en la formación general docente no hay clases ni siquiera optativas en la materia. Tampoco hay equipos interdisciplinarios que incluyan psicólogos o pedagogos dedicados. La política oficial es integrar a los niños y niñas a las clases normales, pero esto no significa que no hay necesidad de espacios propios, pues sus necesidades de aprendizaje requieren atención especializada complementaria.

En esta sección se abordan las condiciones que tienen los centros para atender los casos de integración de niños y niñas que presentan alguna necesidad de educación especial (condiciones cognitivas diagnosticadas como parálisis cerebral, síndrome de Down, de no-videntes, hipoacusia o movilidad física).

4.1.6.1 Mecanismos de atención. La Tabla 33 identifica los mecanismos que han utilizado los centros educativos para atender e integrar a los niños y niñas con necesidades especiales. De los catorce centros visitados, solo tres tienen mecanismos conjuntos de atención, esto es que profesionales en la materia colaboran para atender a los niños y niñas, donde se puede constatar cuáles son estas instituciones. Igualmente, solo tres centros informaron de niños que asisten o asistieron a algún centro especial (TELETÓN). Con lo

que respecta a la atención dentro del centro educativo, diez reportaron atender de manera complementaria a las horas normales de clase, solo que no se diferencia si es dentro de la jornada o fuera de ella.

Tabla 33: Mecanismos de atención especial.

Nombre del centro	Mec. de atención	Inst.	Horas comp.	Asistencia a CEE
José Cecilio del Valle				
Rómulo E. Durón	Trabajo conjunto	Juana Leclerc	Sí	Sí
Sotero Barahona	Trabajo conjunto	PREPACE	Sí	-
Marcos Carías Reyes	-	-	Sí	Sí
Francisco Morazán	-	-	Sí	Sí
República de Paraguay	-	-	-	-
República de Honduras	-	-	Sí	-
República de Nicaragua	-	-	Sí	-
José Trinidad Reyes	-	-	Sí	-
Ricardo E. Maduro Andreu	-	-	-	-
Enmanuel	-	-	-	-
Herman Herrera Molina	-	-	Sí	-
José Raúl Castro	-	-	Sí	-
Rep. Federal de Alemania	Trabajo conjunto	Pilar Salinas	Sí	-

Fuente: Elaboración propia.

4.1.6.2 Adecuaciones físicas. En la Tabla 34 se presentan las adecuaciones físicas que se han realizado en los centros educativos para atender a los niños y niñas que requieren atención especial. La primera que se considera es si hay aulas especiales, en este caso solo tres centros contaban con una, aunque no la llamaran en ningún caso aula recurso, mientras que un solo centro tenía materiales audiovisuales para tratar casos de no-videncia. Con respecto a la movilidad, tres centros solamente tenían estructuras que facilitarían la movilidad a personas en silla de ruedas o similares, en los otros casos lo que se procuraba era ubicar a los niños y niñas cerca de la entrada o en la planta baja.

Tabla 34: Adecuaciones físicas para la educación especial

Nombre del centro	Espacios físicos	Movilidad
José Cecilio del Valle		
Rómulo E. Durón		
Sotero Barahona		Rampas
Marcos Carías Reyes		Rampas
Francisco Morazán		
República de Paraguay	Aula recurso	
República de Honduras	Aula recurso	
República de Nicaragua		
José Trinidad Reyes	Aula recurso	
Ricardo Ernesto Maduro Andreu		
Enmanuel		Rampas
Herman Herrera Molina		
José Raúl Castro		
República Federal de Alemania	Materiales audiovisuales	

Fuente: Elaboración propia.

4.1.7 Derechos humanos en la educación. En esta sección se presentan los aspectos que tienen que ver con la educación en derechos humanos, que incluyen cursos o conferencias sobre el tema, además de lo que respecta a la educación sexual reproductiva entendiendo que la misma les permite a las niñas, niños y adolescentes cierto grado de decisión a partir del conocimiento, así como del reconocimiento de los derechos que poseen los estudiantes, aunque puedan parecer contradictorios o subordinados.

4.1.7.1 Formación en derechos humanos. En los instrumentos internacionales se asume que nadie puede defender un derecho que no conoce, y es más fácil violarlos cuando igualmente se desconocen, ¿qué asegura que los profesores conozcan a qué tienen derecho ellos como parte del proceso y los estudiantes como titulares? La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) solamente tiene formación general en derechos humanos, no en derecho a la educación, y no para todas las carreras, además de la Maestría en Derechos Humanos. Tampoco se encontró evidencia de formación estatal en el tema y

en lo que respecta a formación pública solo se reportan campañas concretas en espacios cortos de tiempo anualmente, pero no son masivas, y las que sí son masivas como las de redes sociales (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 58) son de efectividad limitada y difícil de medir, en tanto dependen de que las personas los sigan en dichas redes.

La Tabla 35 muestra los resultados al respecto de los mecanismos que tienen los centros para promover el conocimiento de los derechos, sean generales, como el marco de la Convención de Derechos Humanos o específicos como los derechos del niño. Puede apreciarse que la mayor parte de los centros tiene algún tipo de mecanismo, pero no son sistemáticos y son poco intensivos.

Tabla 35: Formación en derechos humanos

Nombre del centro	Educación en derechos		
	Conferencias	Temas	Publicidad
José Cecilio del Valle		Sí	
Rómulo E. Durón	Sí	Sí	
Sotero Barahona	Sí		
Marcos Carías Reyes	Sí		
Francisco Morazán	Sí	Sí	
República de Paraguay	Sí	Sí	Sí
República de Honduras		Sí	Sí
República de Nicaragua			
José Trinidad Reyes	Sí	Sí	
Ricardo Ernesto Maduro Andreu	Sí		
Enmanuel	Sí	Sí	
Herman Herrera Molina	Sí	Sí	
José Raúl Castro		Sí	Sí
República Federal de Alemania		Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

4.1.7.2 Formación en educación sexual reproductiva. En la mayor parte de los centros se encontró que de manera periódica, sea en forma de temas en las asignaturas de

ciencias naturales o a través de conferencias, se brindaba educación sexual reproductiva, especialmente a los niños y niñas del tercer ciclo, siendo estos los que se encuentran en edad fértil. En varios casos quien daba dicha formación era el personal del centro de salud local.

Tabla 36: Mecanismos para educación sexual reproductiva

Nombre del centro	Educación sexual reproductiva	
	Conferencias	Temas
José Cecilio del Valle	Sí	
Rómulo E. Durón		Sí
Sotero Barahona	Sí	
Marcos Carías Reyes	Sí	
Francisco Morazán	Sí	Sí
República de Paraguay	Sí	
República de Honduras		Sí
República de Nicaragua	Sí	
José Trinidad Reyes		Sí
Ricardo Ernesto Maduro Andreu		
Enmanuel	Sí	
Herman Herrera Molina	Sí	
José Raúl Castro	Sí	
República Federal de Alemania		Sí

Fuente: Elaboración propia.

La (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 56), asegura la “inclusión de educación sexual obligatoria en los distintos niveles” y que desde 2016 se viene implementando la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, además de haber elaborado las guías “Cuidando mi salud y mi vida” y “La guía de escuelas para padres en educación integral de la sexualidad”, pero no se encontró evidencia de esto en ningún centro.

4.1.7.3 Formación integral. Hay un aspecto que debe considerarse también y este es lo que atañe a la formación no académica, es decir, a los aspectos lúdicos y de cultura

física. Como se aprecia en la Tabla 26, los centros no cuentan con profesores especializados en los temas, en algunos casos insuficientes (dos profesores de arte entre todos los centros) o simplemente inexistentes (cero profesores de educación física entre todos los centros), a pesar de que la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 56), afirma que se dedican a estas asignaturas “tres horas de arte y dos horas a la semana de educación física”, pero como se mostró en la Tabla 31, las condiciones de las estructuras de juego son precarias en la mayoría de los casos, o inexistentes.

4.1.7.4 Gobierno escolar. En todos los centros tenían organizados los gobiernos escolares, pero en ningún caso las funciones y facultades de los mismos superaban las actividades recreativas o de socialización, en ningún caso podían incidir en el reglamento escolar o la oferta académica.

El gobierno escolar es más un mecanismo publicitario y de formación ciudadana que un espacio de participación de los titulares.

4.1.8 Restricciones al ingreso. La Tabla 37 muestra los resultados de los hallazgos al respecto de las razones por las que los centros educativos podían negar el ingreso a los estudiantes según sus reglamentos.

Lo primero que se nota es que solo hay una razón que aparece y esta es la que respecta a la apariencia de los niños, niñas y adolescentes, las autoridades de los centros arguyen que es aceptable negarle el ingreso al centro a los y las estudiantes que no acatan las reglas sobre la apariencia y que sus reglamentos son revisados por las autoridades distritales y departamentales y que estas les dan el visto bueno. Lo único que hacen con estos

reglamentos es comunicarlos, pero no están abiertos a discusión, es decir, hay subordinación de derechos, ya que los estudiantes tienen derecho a decidir libremente su imagen, pero no es reconocido por las autoridades, además de que en la práctica lo que se hace es definir espacios de aceptabilidad basados en los valores de los profesores.

De las demás causas la evidencia indica que no se presentan e incluso hay casos de profesores que proporcionan los uniformes y programas de trabajo complementario y tutoría a los y las estudiantes que tienen problemas en sus calificaciones.

Tabla 37: Razones para restringir el acceso

Nombre del centro	Apariencia	Uniforme	Llegada tarde	Embarazo	Rendimiento
José Cecilio del Valle	1				
Rómulo E. Durón	1				
Sotero Barahona	1				
Marcos Carías Reyes	1				
Francisco Morazán	1				
República de Paraguay					
República de Honduras					
República de Nicaragua	1				
José Trinidad Reyes	1				
Ricardo E. Maduro Andreu					
Enmanuel	1				
Herman Herrera Molina	1				
José Raúl Castro	1				
Rep. Federal de Alemania	1				

Fuente: Elaboración propia.

4.1.9 Cobertura. La cobertura del nivel básico es bastante alta, pero no es suficiente, debe ser 100% de cobertura no 98%. Ahora, los porcentajes de cobertura son mediciones difíciles de hacer, por ejemplo en la Tabla 40 se muestran las comparaciones entre las personas que tendrían edad para estar en la escuela y las personas matriculadas en el sistema, ahí se muestra que hay más de 22,000 personas que están fuera de la escuela en la cohorte de 10 a 14 años y más de 34,000 en la de 5 a 9, pero al hacer el cálculo de cobertura por tasa no coinciden, por lo que o las tasas son incorrectas o la información proporcionada por el SACE sobre la matrícula es incorrecta. Lo que sí queda claro es que una cantidad inaceptable de niños y niñas no están en la escuela. Habría que revisar qué se entiende por cobertura, probablemente sea una medición geográfica, es decir, se mida la existencia de escuelas en la cercanía, no su ingreso efectivo.

Tabla 38: Tasa bruta de cobertura Distrito Central

Nivel educativo	Tasa bruta de cobertura	
	2015	2016
Ciclo I y II	92%	91%
Ciclo III	98%	95%

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Educación, 2016a, p. 11).

Tabla 39: Matrícula del nivel básico del Distrito Central

Años	Administración		
	Gubernamental	No-gubernamental	total
2016	138,126	61,057	199,183
2015	140,340	62,358	204,713
2014	139,222	63,674	202,896

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Educación, 2018d).

Tabla 40: Proyección de titulares fuera del sistema educativo

Rango	Censo 2013	Proyección 2016	Matrícula reportada ²¹	Titulares probablemente fuera del sistema
5 a 9	111,423	115,450	81,153	34,297
10 a 14	116,738	115,438	92,562	22,876
total	228,161	230,888	173,715	57,173

Fuente: Elaboración propia en base a (Instituto Nacional de Estadística, 2013) y

(Secretaría de Educación, 2018d).

4.2 Compromiso presupuestario del Estado

El Estado hondureño no ha definido proporciones obligatorias del presupuesto nacional para el sector educación²² (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 52), lo que significa que cada gobierno puede decidir de manera arbitraria la prioridad del gasto en educación.

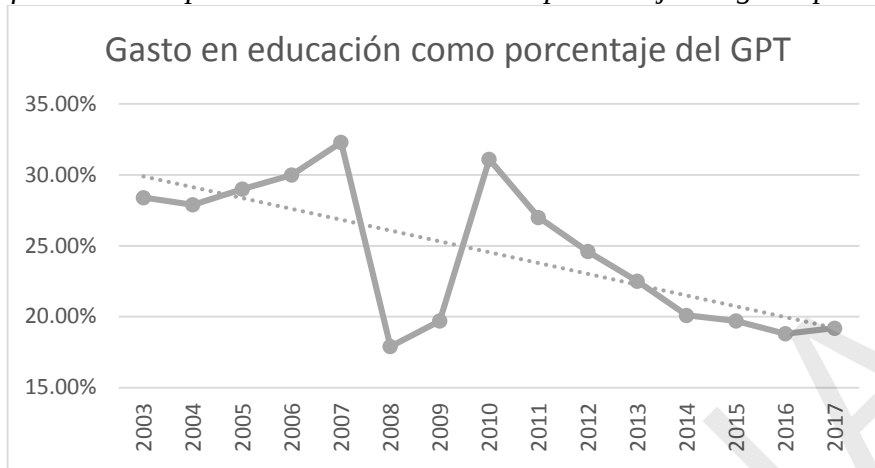
Gasto bruto en educación y porcentaje del gasto público total. El Gráfico 2 muestra la tendencia del gasto bruto en educación, y esta es claramente ascendente, pero cuando se equipara con el gasto comparado con otros aspectos del presupuesto como el servicio de deuda la tendencia se invierte, como lo muestra el

4.2.1 Gráfico 1 al respecto del gasto público total. Así, ningún indicador financiero es explicativo por sí mismo, deben necesariamente compararse para poder afinar el análisis.

²¹ 25,468 personas están matriculadas en nivel básico que superan los 15 años, por lo que el total del nivel para ese año es 199,183.

²² Salvo para el nivel superior, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

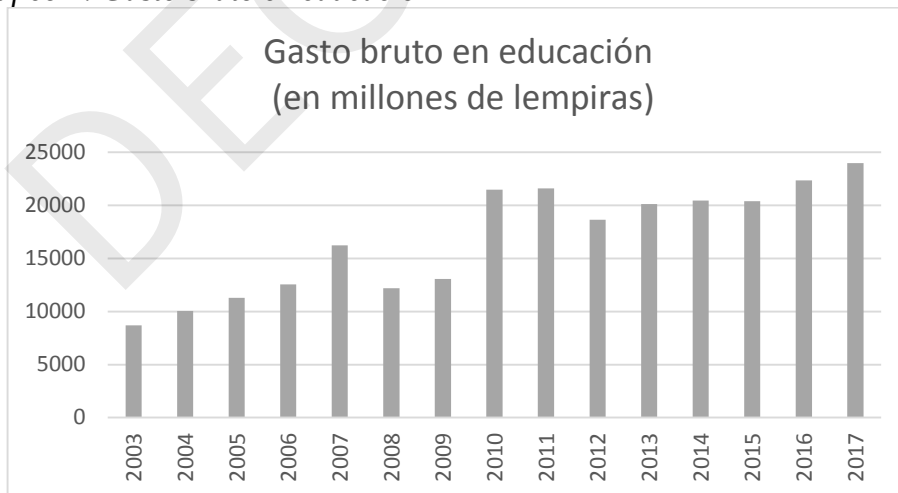
Gráfico 1: Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2, que muestra el gasto en educación visto de manera bruta, esto es, incluyendo los gastos de nivel superior, expone una tendencia ascendente. Visto solo tendencialmente el Gobierno, en efecto, es progresivo, pero como se ve tiene dos valles, entre 2008-2009, y 2012, es decir que el Gobierno se reserva definir las partidas correspondientes en el sector.

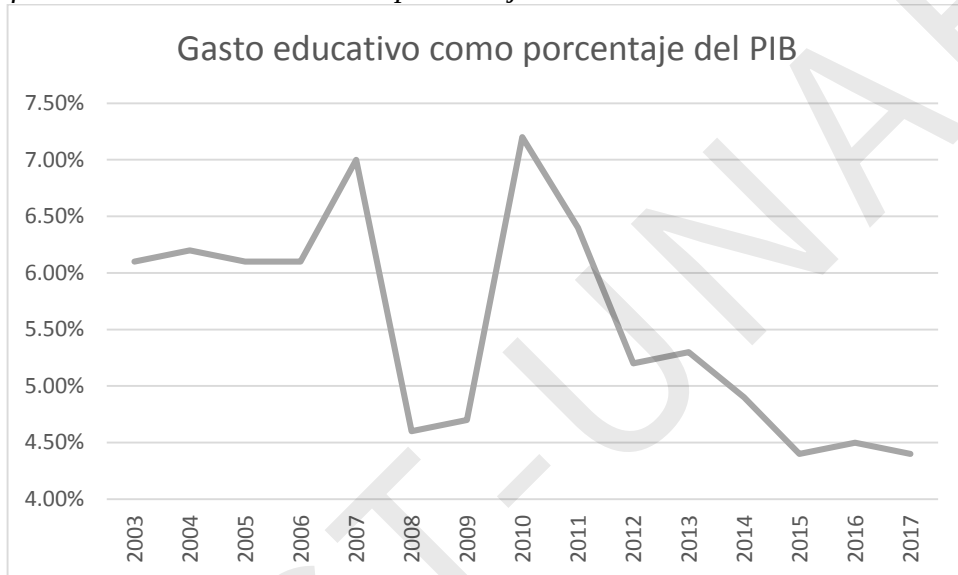
Gráfico 2: Gasto bruto en educación



Fuente: elaboración propia

4.2.2 Proporción del gasto respecto al PIB y del presupuesto nacional. El gasto en educación no es materia fácil de abordar, en tanto que incluye diferentes aspectos, dimensiones y por lo tanto configuraciones, eso hace que solamente se vean las tendencias o los aspectos específicos, pero no ambos, perdiendo de vista las relaciones y las implicaciones. Gasto Público en educación con respecto al PIB

Gráfico 3: Gasto educativo como porcentaje del PIB

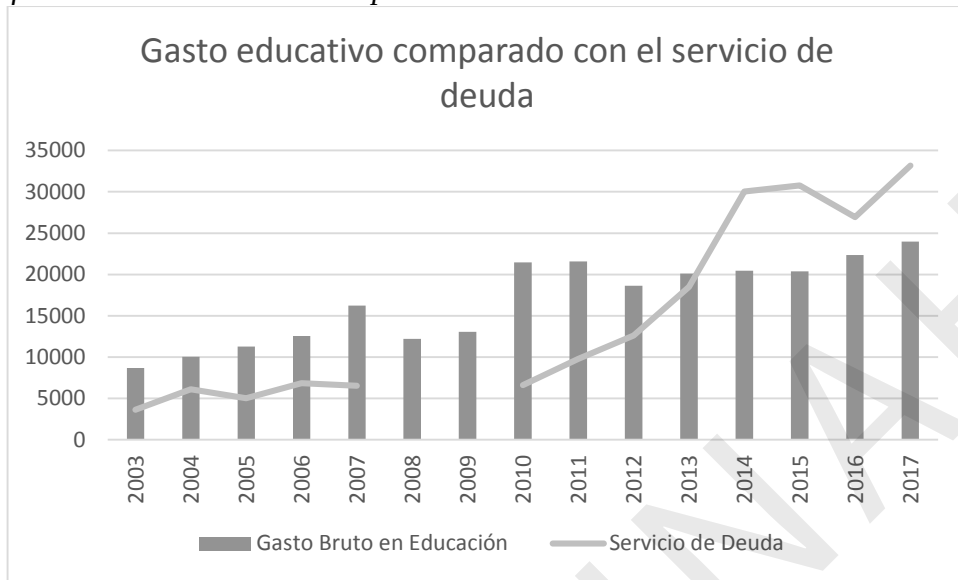


Fuente: elaboración propia

Es esperable que el gasto en educación se comporte según las tendencias del PIB, asumiendo que esto limitará la capacidad fiscal del Estado, el asunto es que además de los cambios del PIB y su impacto fiscal, la proporción del gasto también se movió a la baja con respecto del PIB (ver *Tabla 43*), es decir, se recogen menos recursos por el comportamiento del mercado, y también por las decisiones del gobierno, el resultado es menos recursos por partida doble.

4.2.3 Gasto educativo y servicio de deuda.

Gráfico 4: Gasto educativo comparado con el servicio de deuda



Fuente: elaboración propia

Aunque el gasto bruto en educación efectivamente ha ido en aumento, ya se presentó que esta tendencia se invierte cuando se compara con el gasto relativo al PIB o al GPT. Además de esto, en el Gráfico 4 se muestra el comportamiento con respecto al servicio de deuda, que se mantenía alrededor de la mitad del gasto con respecto a la educación, es decir, la educación era prioridad con respecto a la deuda, pero desde 2010 la tendencia cambia, hasta que en 2013 se igualan y a partir de ahí la supera, al punto que para 2017 el gasto educativo representó 72.3% del pago de deuda, la prioridad ahora es la deuda.

4.2.4 Gasto en educación y exoneraciones fiscales. Las exoneraciones fiscales tienen también impacto directo en el presupuesto nacional y, en consecuencia, en la capacidad financiera del sistema educativo, independientemente de las justificaciones liberales al respecto de aumentar la disponibilidad de recursos de las familias o de las empresas²³, limita la obligación del Estado de responder al derecho. En Honduras, según declaraciones del BID y Wilfredo Cerrato (secretario de Finanzas), en 2016 las exoneraciones fiscales representaron el 7% del PIB, lo que representa alrededor de L 34,400 millones, esto es el 38.7% de los ingresos tributarios de ese año (FOSDEH, 2017, p. 8), a eso hay que agregar que los impuestos son regresivos, es decir, la base tributaria son los impuestos indirectos al consumo (45%) y no los directos a la renta (33%) (FOSDEH, 2017, p. 3), lo que hace que no se pueda recolectar más de los que más tienen, por tanto, no se establecen mecanismos de equidad a través de los impuestos.

4.2.5 Aspectos del gasto en educación. Visto el presupuesto llano del sector educativo no dice nada al respecto de la dinámica presupuestaria propia. Es importante identificar dos aspectos: los gastos de capital y los gastos corrientes, el primero abarca los equipos, instalaciones y gasto en materiales educativos y el segundo es representado por los salarios. La Tabla 44 muestra el comportamiento de estas dos grandes dimensiones en perspectiva histórica de los últimos ocho años.

A partir de la Tabla 44 se pueden construir la Tabla 41 y la Tabla 42, la primera representa el porcentaje que absorben los salarios docentes con respecto al presupuesto de educación y la segunda la proporción de bienes capitalizables.

Los salarios docentes representan entre el 76 y 83% del mismo, la tabla solo incluye los salarios del personal docente, no del personal administrativo de la Secretaría ni los servicios

personales y no personales, además es el gasto de todos los niveles no superiores. Definir el gasto específico del sector requiere otra metodología e información no disponible para el autor. Lo importante a interpretar es el hecho de que la gran mayoría del presupuesto se utiliza en pagar docentes, esto no significa nada por sí mismo si no se compara con otros aspectos, como los bienes capitalizables, los servicios personales y los gastos en materiales y suministros que se muestran en la Tabla 44, donde se puede ver la baja prioridad de este aspecto: construcciones escolares, computadoras y libros no son prioritarios –de hecho, se gasta más en materiales y suministros administrativos–, dejando a responsabilidad privada la calidad de las infraestructuras y el acceso a recursos materiales, se concentra solamente en la cobertura, independientemente de las capacidades financieras reales de los centros.

Tabla 41: Proporción de salarios docentes con respecto al presupuesto educativo

Año	Presupuesto neto educación no superior	Salarios docentes	Porcentaje presupuesto/salario docente
2011	17,200,821,568	14,090,557,443	82%
2012	18,140,518,597	15,139,786,251	83%
2013	16,676,342,053	12,656,671,942	76%
2014	18,201,106,084	14,597,719,507	80%
2015	18,073,035,496	14,579,791,832	81%
2016	19,862,706,985	15,212,039,639	77%
2017	20,276,759,609	15,663,921,502	77%
2018	22,494,471,345	17,292,869,640	77%

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Finanzas, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a, 2015a, 2016, 2017a, 2018a).

La disminución del gasto en profesores en los últimos años responde probablemente a la mora en contratación docente, la cual establece solo el cupo en forma provisional y a discreción de los directores departamentales, en especial del Secretario de Educación. Y a pesar de que para 2018 se convocó a concurso, esto no se muestra en un aumento sustancial del presupuesto como sería esperable.

Tabla 42: Proporción de gasto en bienes capitalizables con respecto al presupuesto educativo

Año	Presupuesto neto		Porcentaje
	educación no superior	Bienes capitalizables	
2011	17,200,821,568	98,842,640	0.57%
2012	18,140,518,597	84,886,868	0.47%
2013	16,676,342,053	96,031,850	0.58%
2014	18,201,106,084	40,796,697	0.22%
2015	18,073,035,496	47,356,913	0.26%
2016	19,862,706,985	239,932,256	1.21%
2017	20,276,759,609	106,666,383	0.53%
2018	22,494,471,345	47,008,799	0.21%

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Finanzas, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a, 2015a, 2016, 2017a, 2018a).

Claramente, la estrategia del Estado basada en su discurso es la ampliación de la oferta –cosa necesaria e impostergable– pero no se encuentra el sentido de ampliar oferta educativa sin aumentar la proporción del gasto en construcciones de las propias escuelas, además de olvidar otras formas de gasto capitalizable que podría ser transporte público, pero que no está considerado.

Tabla 43: Gasto en Educación de 2003 a 2017 ²⁴ ²⁵

Año	Gasto bruto en educación ²⁶	PIB constante	Gasto público total	Gasto educativo como porcentaje del PIB	Gasto en educación como porcentaje del GPT	Servicio de deuda	Porcentaje gasto educativo respecto servicio de deuda
2003	8,699.6	142,818.0	30,681.3	6.1%	28.4%	3,632.3	239.5%
2004	10,050.2	161,518.0	36,032.4	6.2%	27.9%	6,122.9	164.1%
2005	11,279.1	183,747.0	38,956.3	6.1%	29.0%	5,043.5	223.6%
2006	12,536.4	206,288.0	41,760.9	6.1%	30.0%	6,851.9	183.0%
2007	16,233.6	233,567.0	50,212.0	7.0%	32.3%	6,519.7	249.0%
2008	12,192.0	262,417.0	68,122.0	4.6%	17.9%		
2009	13,072.0	275,632.0	66,513.0	4.7%	19.7%		
2010	21,459.1	299,286.0	68,902.3	7.2%	31.1%	6,622.2	324.0%
2011	21,585.9	335,028.0	80,016.3	6.4%	27.0%	9,802.4	220.2%
2012	18,640.5	361,349.0	75,780.4	5.2%	24.6%	12,602.4	147.9%
2013	20,097.1	376,539.0	89,327.2	5.3%	22.5%	18,503.9	108.6%
2014	20,443.9	414,634.0	101,602.9	4.9%	20.1%	30,024.8	68.1%
2015	20,370.6	460,405.0	103,380.7	4.4%	19.7%	30,777.2	66.2%
2016	22,351.4	494,239.0	118,806.7	4.5%	18.8%	26,954.1	82.9%
2017	23,972.7	539,699.0	124,760.8	4.4%	19.2%	33,172.4	72.3%

Fuente: Elaboración propia en base a (Perdomo, Vásquez, Gallegos, Martell y Zavala,

2016, p. 7), (Banco Central de Honduras, 2018), (Secretaría de Finanzas, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a, 2014a, 2015a, 2016, 2017a, 2018a).

La *Tabla 43* hace un consolidado de los indicadores macro más importantes, el gasto bruto del sector, el comportamiento del PIB y algunas combinaciones.

²⁴ En millones de lempiras.

²⁵ Calculado en base a los egresos efectivamente realizados, no el presupuestado ya que no necesariamente es ejecutado.

²⁶ Todo lo ejecutado en el sector educativo, incluyendo nivel superior.

Tabla 44: Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación, ejercicios 2011-2018

Objeto de gasto										
Año	Servicios personales	Servicios no personales	Materiales y suministros	Bienes capitalizables		Libros y revistas	Construcción	Transferencias	MDRI ²⁷	Total
				Equipo						
				Muebles y equipos educativos	Equipo cómputo					
	Salarios docentes									
2011	14,090,557,443	408,743,559	282,015,654	16,347,500	55,103,411	4,736,514	22,655,215	4,548,113,889	943,000,000	21,748,935,457
2012	15,139,786,251	252,147,523	205,562,598	17,634,260	41,613,843	2,500,000	23,138,765	5,065,013,444	578,300,000	23,205,532,041
2013	2,656,671,942	322,337,862	164,214,711	18,069,600	17,083,166	4,666,185	56,212,899	4,916,313,415	866,200,000	21,592,655,468
2014	14,597,719,507	233,692,514	154,938,091	20,861,250	13,030,621	1,100,000	5,804,826	4,868,370,931	1,028,300,000	23,069,477,015
2015	14,579,791,832	200,593,538	38,182,683	16,542,800	18,751,974	1,000,000	11,062,139	4,372,985,933	1,089,200,000	22,446,021,429
2016	15,212,039,639	296,621,336	348,787,396	106,490,205	19,278,987		114,163,064	4,808,329,392	1,030,234,637	24,671,036,377
2017	15,663,921,502	356,933,942	117,934,426	15,214,511	12,841,264		78,610,608	5,409,027,933	1,120,118,971	25,685,787,542
2018	17,292,869,640	433,888,785	120,267,389	12,675,333	11,942,622	300,000	22,090,844	5,406,263,227	1,179,699,999	27,900,734,572

Fuente: Elaboración propia con base a (Secretaría de Finanzas, 2011b, 2012b, 2013b, 2014b, 2015b, 2017b, 2018b).

²⁷ Intercambio de deuda externa.

4.2.6 Planes gubernamentales para el sostenimiento financiero del sistema. No

se encontró evidencia específica para esto, es decir, planes de universalización, los cuales fueron solicitados pero no entregados por parte de la Secretaría de Educación. Si bien la (Secretaría de Educación, 2017, p. 166) muestra estimaciones de la demanda educativa a 2020, no así mecanismos para cumplir con esta de manera oportuna y con calidad.

4.2.7 Inversión promedio anual por estudiante. La (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 71) reporta que el Estado de Honduras gastó por estudiante en el año 2016 en el nivel básico L 10,078.00 en primer y segundo ciclo, y 7,238.00 en tercer ciclo. Por su parte (UNESCO, 2018), reporta datos, solo para el año 2013, por un monto de USD 332.41, o en lempiras de 2018, L 7,962.64, pero no especifica si es para primaria –primer y segundo ciclo– o para toda la educación básica. Lo anterior debe contrastarse con la Tabla 44, Tabla 45 y Tabla 46, que presentan cálculos que se acercan más a los presentados por la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 71) que a los de (UNESCO, 2018).

Tabla 45: Matrícula inicial general y nivel básico, sector público

	Estudiantes totales	Nivel básico
2104	1701675	1,356,290
2015	1714772	1,351,976
2016	1718616	1,341,862

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Educación, 2017, p. 19, 2017, p. 167).

Tabla 46: Gasto por estudiante (todos los niveles)

	Estudiantes totales	Gasto público neto ²⁸	Gasto por estudiante
2104	1,701,675	18,201,106,084	10,696
2015	1,714,772	18,073,035,496	10,540
2016	1,718,616	19,862,706,985	11,557

Fuente: Elaboración propia en base a (Secretaría de Educación, 2017, p. 19, 2017, p. 167), (Secretaría de Finanzas, 2011b, 2012b, 2013b, 2014b, 2015b, 2017b, 2018b).

Lo progresivo sin planes significa que nunca se realizará, no se puede interpretar compromisos cuando no se establecen planes ni se definen partidas amplias para cumplir esos compromisos.

El artículo 12 numeral b del (Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación, 2014) establece que debe darse prioridad a los centros de zonas de mayor exclusión, pero no hay evidencia que de hecho se esté priorizando el gasto en estas zonas.

4.3 Capacidades institucionales

En esta sección se presenta lo que respecta a la capacidad del Estado de hacer frente a su obligación, desde el punto de vista estructural y operativo, habiendo ya abordado los temas financieros en la sección anterior.

4.3.1 Oficinas responsables de cumplir con el derecho

4.3.1.1 Oficina existente con nombre. Hay que comenzar diciendo que la Secretaría de Educación no tiene una oficina específica que tenga como función el seguimiento y armonización de las medidas estatales para cumplir con el derecho, lo que sí tiene es un punto focal, encargado de presentar los informes del Estado de Honduras ante el Sistema

²⁸ Al gasto bruto debe restarse las transferencias ya que estas corresponden a nivel superior.

Universal de Protección de Derechos Humanos (Secretaría de Educación, 2018c). Es decir, aunque presenta informes, no tiene capacidad operativa ni funcional para investigar nada a profundidad ni actuar siquiera de consultivo.

4.3.1.2 Personal disponible por aspecto. No se encontró un documento que presentara de manera explícita este dato, a nivel central ni descentralizado. Lo que sí puede decirse en base a su organigrama (Secretaría de Educación, 2018a) es que, mientras en nivel central hay oficinas diferenciadas para aspectos específicos, como ser educación especial o educación intercultural, en las direcciones departamentales lo que se encuentra son contrapartes que proporcionan información sobre varios aspectos, y en el caso de las direcciones distritales –que tienen aún menos personal– cumplen funciones más administrativas que operativas. En lo que respecta a nivel micro, es decir, en el centro educativo, son los directores y directoras los que deben responder por cada aspecto. Puede decirse que es una pirámide invertida, donde en los niveles superiores tienen una base más amplia de personal que va disminuyendo –relativamente– en la medida que descienden niveles.

4.3.1.3 Elementos de evaluación de la calidad. La Secretaría cuenta con una Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa que debe garantizar “la calidad de los aprendizajes, el desempeño docente, el desarrollo curricular, la ejecución de programas y proyectos en las instituciones educativas” (Secretaría de Educación, 2018b), pero el portal no muestra informes a los que pueda accederse de manera libre. Eso no significa que no exista ningún documento, de hecho hay una serie anual de informes de evaluaciones a los estudiantes que realizó el Proyecto MIDEH y que editó la Secretaría de Educación de los cuales pueden, al menos, referirse seis de ellos (Secretaría de Educación,

2010, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016b), aunque debe mencionarse que estas pruebas se limitan a medir ciertos aspectos del desempeño en dos asignaturas nada más, Español y Matemáticas, y su función no es investigar las causas del buen o mal rendimiento, solamente medir el desempeño.

4.3.2 Mecanismos de reclamo.

4.3.2.1 Jurisprudencia. Según la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 59) no hay sistemas de información que hayan sistematizado en materia de educación acciones constitucionales (amparos, acciones de protección, tutela) u otras garantías en educación por parte de la Corte Suprema de Justicia.

Hay que agregar que (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, pp. 59-60) reporta no contar con información sobre capacitaciones a los jueces al respecto del derecho a la educación, salvo algunos cursos de derechos humanos en el sentido.

4.3.2.2 Oficinas de la defensoría. La Secretaría de Educación tiene instancias administrativas para recibir denuncias en materia de incumplimiento de obligaciones vinculadas al derecho a la educación, la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 59) reporta el siguiente link: <http://181.189.228.195:81/denuncias/> para enviar denuncias vía web, pero ese enlace no funciona, en algún momento lo actualizaron y al momento de escribir esta obra el link válido es <http://denuncias.se.gob.hn/denuncias/open.php>. En la práctica lo que hace este enlace es derivar las denuncias a las direcciones municipales y distritales correspondientes para que sean estas las que resuelvan a través de las direcciones de los centros educativos,

los cuales suelen resolver eficientemente las denuncias (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 79) . No hay una oficina específica para dar seguimiento a las denuncias.

En lo que respecta al Comisionado Nacional de los Humanos de Honduras (CONADEH), entre el período de 2010-2016 atendió un total de 1,312 quejas concernientes con el derecho a la educación, estas tuvieron que ver con permanencia en la escuela, “cobros ilegales o indebidos por servicios educativos gratuitos en centros públicos; negación de matrícula; negligencia o incompetencia de maestros, profesores en centros públicos de enseñanza y obstaculización del proceso enseñanza-aprendizaje; así como malos comportamientos dentro de los centros de enseñanza” (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 59).

4.3.3 Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables.

La Secretaría de Educación tiene un mecanismo de información llamado Sistema de Administración de Centros Escolares (SACE)²⁹ en donde los directores y profesores vacían información sobre la matrícula y las calificaciones de manera periódica, la información que recolecta según (Secretaría de Educación, 2017, p. 158) es la siguiente:

- Matrícula inicial y final.
- Matrícula de pueblos étnicos.
- Número de centros educativos.
- Docentes con clases asignadas.

²⁹ La información generada por este se puede consultar en <https://sace.se.gob.hn/reportes/sace/matricula/>.

- Necesidades de electricidad y alcantarillado de centros educativos.
- Aprobación, reprobación y graduación.

Con la información anterior generan otras estadísticas secundarias como ser:

- Deserción y repitencia.
- Proyecciones de necesidades por crecimiento demográfico.
- Relación estudiante profesor.

Para completar los vacíos de información que pueden ser útiles para la labor escolar, la Secretaría de Educación ha diseñado encuestas³⁰ que recopilan datos sobre los siguientes temas:

- Abandono escolar por trabajo infantil.
- Acceso a internet.
- Embarazo adolescente.
- Estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Abandono escolar a causa de embarazos (Secretaría de Educación, 2017, p. 157).

Además del SACE, la Secretaría de Educación tiene también un portal de estadísticas producto de una serie de recolección de datos mediante el uso de una boleta que se repartió

³⁰ Los encargados de aplicar estas encuestas son los directores y directoras de los centros por lo que presentan datos perdidos, pero que aun así se puede sacar tendencias a partir de ellas. Secretaría de Educación (2017, p. 157).

entre 2009 y 2012, estos resultados y las boletas de cada centro participante se encuentran en <http://estadisticas.se.gob.hn/see/>.

4.3.4 Integración de los padres en los asuntos escolares. La Tabla 47 muestra los resultados de las listas de cotejo que trataron el tema de en qué aspectos la junta de padres tenía algún tipo de función o incidencia reconocida en el centro educativo. Como puede notarse estas funciones son solo de apoyo financiero y mantenimiento, pero en la generalidad no incluye aspectos académicos y en ningún caso administrativos, políticos o curriculares.

Tabla 47: Integración de los padres en los asuntos escolares

Nombre del centro	Aspectos de integración				
	Celeb.	Acad.	Mante.	Vigil.	Aseo
José Cecilio del Valle	Sí		Sí	Sí	Sí
Rómulo E. Durón	Sí		Sí		Sí
Sotero Barahona	Sí	Sí	Sí		Sí
Marcos Carías Reyes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Francisco Morazán	Sí		Sí	Sí	
República de Paraguay		Sí	Sí	Sí	Sí
República de Honduras					
República de Nicaragua	Sí		Sí		
José Trinidad Reyes					
Ricardo E. Maduro Andreu					
Enmanuel	Sí		Sí		
Herman Herrera Molina	Sí			Sí	
José Raúl Castro	Sí		Sí		
Rep. Federal de Alemania	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 51) interpreta que los Consejos Distritales de Desarrollo Educativo (CODDE), Consejos Municipales de Desarrollo Educativo (COMDE) y los Consejos Escolares de Desarrollo (CED) son organizaciones de sociedad civil y, aunque en

el caso del CED es presidido por un padre de familia, el CODDE es presidido por la Dirección Municipal/Distrital (Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria, 2011), que son funcionarios públicos, y hay que considerar también que administrativamente los centros educativos están subordinados a las Direcciones Municipales/Distritales (Ley Fundamental de Educación, 2012), además – según los resultados de las visitas a los centros educativos– son figuras más bien formales que operativas o con poder real, e incluso la propia Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización (SDHJGD) no puede proporcionar datos de casos donde efectivamente dichas organizaciones participen de forma integrada en el diseño de la educación (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 58).

4.3.5 Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación.

4.3.5.1 Mecanismos de obligatoriedad de la educación. La (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 53) reporta que están trabajando para desarrollar mecanismos de obligatoriedad, entendida como medidas coactivas si son necesarias para obligar a los padres a enviar a sus hijos e hijas a la escuela, en conjunción con la Fiscalía de la Niñez. La Secretaría de Educación no tiene protocolos³¹.

4.3.5.2 Instrumentos internacionales. La Tabla 48 muestra los instrumentos internacionales de los que Honduras es parte y que sirven de base al derecho.

³¹ Hay otros mecanismos utilizados por otras instituciones como las municipalidades, como sucede con la Alcaldía de San Lorenzo, que aprobó en 2018 una ordenanza para obligar a los padres de familia a enviar sus hijos e hijas a la escuela so pena de ser obligados a hacer trabajo comunitario, haciendo uso de la Ley de Policía y Convivencia Social Municipalidad de San Lorenzo (29 mayo de 2018).

Tabla 48: Instrumentos internacionales en los que Honduras es parte sobre el tema

Instrumento	Adhesión ³²	Fecha	Observaciones
PIDESC	Sí	1980	
Protocolo facultativo del PIDESC	No		
Convención sobre las personas con discapacidad	Sí	2008	
Protocolo facultativo CPD	Sí	2009	
Convención sobre la discriminación de la mujer	Sí	1979	
Protocolo facultativo CDM	No		
Convención de los derechos del niño	Sí	1990	
Pacto de San Salvador	Sí	2009	Sin depósito ³³

Fuente: Elaboración propia.

Ante la ausencia de mecanismos de reclamo judicial producto de los vacíos en materia legal, debido a que el Estado de Honduras no ha firmado precisamente los protocolos facultativos que le permitirían a los titulares el reclamo ante instancias internacionales ni los ha incluido en su legislación nacional, el único mecanismo que queda para *reclamar* es el Examen Periódico Universal (EPU). Pero como menciona (Villán Durán, 2016, p. 139)

Es un ejercicio altamente político, pues confía la evaluación de la situación de los derechos humanos en cada país a sus pares y no –como sería deseable– a un mecanismo de expertos independientes. Supone regresar a un procedimiento similar al establecido en los años setenta por el ECOSOC, que fue abandonado al poco tiempo por obsoleto. Lo que significa un retroceso neto en los estándares de protección que había alcanzado la antigua Comisión DH, sin efectos positivos evidentes en el Estado examinado.

³² 10. Depósito: Cuando un tratado ha sido concertado, los instrumentos escritos que aportan la prueba formal del consentimiento en obligarse por el tratado, así como las reservas y las declaraciones se ponen bajo la custodia del depositario [Art. 16, 76 y 77, Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados de 1969].

³³ 3. Adhesión: La «adhesión» es el acto por el cual un Estado acepta la oferta o la posibilidad de formar parte de un tratado ya negociado y firmado por otros Estados. Tiene los mismos efectos jurídicos que la ratificación [Art. 2, párr. 1, ap. b) y art. 15, Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados de 1969].

Esto se ve reflejado en el hecho de que a lo único que responde en sus informes el gobierno hondureño es a las observaciones del comité (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017).

4.3.5.3 Instrumentos nacionales

4.3.5.3.1 Constitución de la República. El Título III, en su capítulo VIII, del artículo 151 al artículo 177, desarrolla las obligaciones del Estado con respecto a la educación en todos los niveles, pero no la trata como derecho, sino como servicio público. Así como en los artículos 123 (que trata sobre los beneficios que deben gozar los niños) y 141 (relativo a las obligaciones patronales al respecto de la educación de sus empleados) (Asamblea Nacional Constituyente, 1982).

4.3.5.3.2 Ley Fundamental de Educación y sus reglamentos. La (Ley Fundamental de Educación, 2012) establece la obligatoriedad y los rangos de edad de los niveles educativos, además de la gratuidad de la misma. En el artículo 27 trata sobre las modalidades educativas, que incluye diferentes aspectos que deben considerarse, como la educación física, las artes, educación especial, etc., para cumplir con la integralidad de la educación.

4.3.5.3.3 Planes de acción. En lo que respecta a la Universalidad, la (Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización, 2017, p. 53) reporta que en “Educación Básica se está trabajando en una propuesta de universalización del Tercer Ciclo de la Educación Básica, la cual estará lista para final del presente año”, y se hace publicidad en el despacho ministerial del mismo, pero el autor de esta obra solicitó dicho plan y no fue proporcionado, por lo que no se pudo verificar su existencia y diseño.

5 Conclusiones

1. El Estado no puede abstraerse de su responsabilidad de sostenimiento del sistema educativo, en tanto que es a través de este que se realiza el derecho a la educación, el cual, por ser parte de la Convención de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del sistema de Naciones Unidas y el Protocolo de San Salvador de la Organización de Estados Americanos, acepta. Y aunque en principio las convenciones no definen una forma unívoca de cumplir con este derecho, se ha concluido que es la escolarización la ruta más efectiva para asegurarlo, no solo por el aprendizaje –que se puede entender como la forma más simple del derecho–, sino por los otros derechos sociales que son ejercidos a través del sistema escolar, como ser la equidad y la integración de las minorías y otros grupos socialmente excluidos, además del acceso a los beneficios de la ciencia y la cultura.

2. Las convenciones internacionales desde la Convención de Derechos Humanos caracterizan los derechos como no subordinados y no regresivos, lo que significa que su cumplimiento debe ser: primero, necesariamente integral, es decir, no se pueden restringir derechos aduciendo otros derechos, no se puede, por ejemplo, limitar el ingreso de los y las estudiantes a la escuela debido a la apariencia –que es otro derecho protegido– argumentando que deben respetar el reglamento escolar, o en el caso de los profesores que se les ha sometido y negado sus derechos sindicales –también protegidos– con el argumento de que violan el derecho a la educación de los niños y niñas; en segundo lugar, no se puede limitar o negar otro derecho ya adquirido sin ser muy bien justificado, como es el caso del bono de transporte que tenía como objetivo cerrar las barreras y que se eliminó sin ser sustituido.

3. En tanto que la perspectiva de derechos humanos no tolera en lo más mínimo la ausencia del goce del derecho por parte de los titulares y el derecho se concreta en el centro educativo, el monitoreo de la realización del mismo no puede limitarse a los datos macro, pues aunque estos son necesarios no son suficientes. Debe estudiarse continuamente la situación real en los centros básicos porque los datos micro y macro no necesariamente coinciden, además las violaciones y realizaciones del derecho son concretas, no abstracciones estadísticas.

4. Los centros educativos no son homogéneos, cada uno presentará desafíos específicos producto de su contexto, de su demanda social, de su trayectoria, de su planta docente, etc., lo que justifica aún más la necesidad de darle poder a los centros, de descentralizar la autoridad, pero esto no tiene ningún efecto cuando los presupuestos no se construyen en base a las necesidades reales de los mismos sino en la inercia interanual, la política macroeconómica y las expectativas de los organismos financieros internacionales.

5. El Estado asume que cumple con el derecho con la mera existencia de escuelas y con el pago de profesores, tomando como indicadores los 200 días de clase y la presentación a tiempo de los profesores de sus obligaciones administrativas y académicas, y aunque estos son aspectos que deben medirse y verificar su cumplimiento, no son suficientes, pues si bien se cumplen las metas de cobertura la calidad queda muy lejos de lo que sería aceptable, como lo muestran las constantes evaluaciones –independientemente de lo reducidas que son y las objeciones metodológicas que se les pueden hacer–. También la falta de recursos materiales de los centros básicos hace que los niños y niñas no tengan más que la pizarra y la voz del docente para cumplir con su propósito. No es razonable esperar que se obtenga una educación de calidad sin libros y otros materiales educativos, ni sería equitativo que solamente los que tengan recursos puedan adquirir los medios de

aprendizaje, más en una sociedad donde la información y las competencias computacionales son cada vez más valoradas. Sin presupuestos suficientes, las escuelas están desprovistas y el derecho es vacío.

6. Aunque hay leyes que reconocen el derecho de la sociedad de participar en los aspectos escolares, no se han construido estructuras que las promuevan y las potencien más allá del mero discurso, no es esperable que en una sociedad con poca participación el mero reconocimiento legal se concrete en mayor participación, además los poderes reales que estas organizaciones tienen es meramente simbólico, ya que estos no contratan ni definen currículo ni pueden tomar ninguna decisión que cuestione a las estructuras oficiales; en ese sentido, sirven más para legitimar el sistema que para realmente influir en el mismo.

7. Los profesores son posiblemente el elemento estructural más importante del sistema educativo por la calidad de su formación y su compromiso, tanto por los conocimientos facticos que transmiten como por las competencias que tienen para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje y, en última instancia, para asegurarse –en la medida de sus posibilidades– de realizar el derecho o al menos ser los sujetos que lo violan. El caso es que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que es la formadora oficial de profesores en el país, no tiene cursos abiertos de formación en derechos humanos para que todo profesor sea formado, la maestría en el tema no tiene impacto evidente en el sistema ni la Secretaría de Educación tiene oferta de formación en el tema. Por otro lado, a pesar de que el conocimiento avanza a ritmos vertiginosos y la economía cada vez se basa más en el conocimiento, la formación inicial y continua docente no se mueve al mismo ritmo, los profesores no tienen incentivos para aumentar su curva cultural o actualizar sus perfiles: las maestrías de la Universidad Pedagógica Nacional son costosas y el título no tiene reconocimiento económico por parte del Estado, la carrera docente depende de la

antigüedad, no del perfil y –aunque se estima el número de profesores en decenas de miles– la capacidad de la Secretaría para ofrecer cursos se cuenta en cientos y la diversidad tampoco es amplia, así es que, estructuralmente, los profesores no tienen oferta de formación y si la hay es un asunto de compromiso personal, no de estímulo estatal.

8. No puede hablarse de compromiso con el derecho a la educación cuando no se proporcionan los recursos económicos para su realización, el gobierno argumenta que lo hace, pero prioriza el pago de deuda y las exoneraciones fiscales sobre el sector educativo, además que no se libra de los recortes presupuestarios producto de las exigencias de los organismos acreedores como el FMI. El derecho a la educación puede ser de cumplimiento progresivo, debido a las obvias limitaciones financieras del país, pero para que sea creíble esta progresividad deben haber planes y presupuestos, debe haber mejora sostenida comprobable, pero los recursos del sector son sensibles de discrecionalidad. El presupuesto de educación debería ser cada año mayor que el mero crecimiento de la inflación, simplemente para ampliar la oferta, sin considerar todas las demás necesidades materiales que se requieren para mejorar la calidad (contratación de profesores especialistas, compra de equipo, edición y publicación de libros de texto, dotación de libros de lectura, etc.), el mantener los presupuestos –sin disminuirlos pero tampoco aumentarlos– va en contra de la progresividad del derecho y el gobierno hondureño no ha presentado planes creíbles para conseguir el apoyo decidido de la cooperación internacional.

9. Cuando se habla de derecho a la educación se asume que se habla de educación de calidad como un fin en sí mismo, como una forma de humanidad, esto no significa que no se deba considerar la utilidad económica de la misma o que no deba medirse, todo lo contrario, la educación es también una oportunidad para superar la pobreza, es una forma de ecualizar las desigualdades sociales, en ese sentido es una buena inversión, tanto desde

el punto de vista privado como público. La educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para el cambio y el bienestar social y, por lo tanto, para el mejoramiento de todos los demás aspectos, por eso se le llama derecho habilitante, porque permite el conocimiento y el reclamo de derechos y de dignidad, a largo plazo es una mejor inversión que la seguridad pública o la deuda.

10. Es muy difícil construir indicadores simples para medir la educación, por eso se realizan mediciones de aspectos próximos o necesarios, porque aún la más exhaustiva prueba de conocimientos y competencias no define a la educación, hay elementos que no pueden ser medidos desde el punto de vista de su goce sino de su disponibilidad, como los aspectos lúdicos y la capacidad de buscar por sí mismo el conocimiento, los cuales ni siquiera se consideran en las evaluaciones, pero que forman parte de la integralidad humana.

11. La escuela no puede controlar todas las variables que tienen que ver con el desarrollo educativo de los niños y niñas, hay elementos de contexto que dependen de la salud económica de la sociedad, por lo tanto, para mejorar la educación hay que mejorar las condiciones socioeconómicas, sean a través del Mercado, mejorando las condiciones laborales y de distribución del ingreso o del Estado, ofreciendo servicios de calidad.

12. El Estado hondureño parece firmar y adherirse a cualquier convención que no le cause obligaciones financieras y que le permita la soberanía completa al respecto de la interpretación de lo que el tratado se ocupa, así Honduras no ha firmado los protocolos facultativos de ningún instrumento, precisamente los cuales le darían poder de reclamo y judicialización a las personas ante organismos nacionales o internacionales. Honduras solamente presenta el Examen Periódico Universal, pero este no es un órgano técnico, sino político de Naciones Unidas, por lo que no está en condiciones de hacer evaluaciones

certeras o científicas sobre la problemática nacional, además el Estado se limita a cumplir las observaciones, es decir que si algún aspecto no se observa por parte de la comisión, no es considerado por las autoridades hondureñas.

13. El discurso del derecho a la educación parece haber sido abanderado por el gobierno solamente para tener un mecanismo legal efectivo contra las movilizaciones magisteriales, en tanto que su estructura organizacional no presenta los elementos que serían esperables de un sistema basado sobre los parámetros del derecho, es decir, la estructura organizativa del sistema educativo responde a formas tradicionales de administración y no parece estar diseñada para responder a una estructura integral de derechos humanos, no tiene una política nacional que unifique el sistema bajo esta sombrilla, tiene solamente una figura llamada enlace, que es el encargado de proporcionar información para los informes internacionales, no para construir política pública. La estructura del sistema responde a una pirámide invertida, es decir, en los niveles más bajos, menos capacidad operativa se tiene, en otras palabras, los centros educativos y las Direcciones Distritales/Municipales tienen menos capacidad que las Direcciones Departamentales y nivel central para hacer frente a sus tareas, tanto en forma de personal como de su capacitación o disponibilidad de tiempo, y aun así el personal se ocupa más de asuntos normativos que operativos. Hay marco legal pero no condiciones para su realización concreta ni mecanismos de judicialización, es un derecho que no puede reclamarse y su realización depende de la voluntad de los gobiernos y no de la racionalidad legal.

14. Ante los vacíos institucionales la única alternativa es la participación de la sociedad civil, pero esta tiene pocas capacidades organizativas y financieras para investigar y reclamar el derecho de los titulares, además de la ausencia de empresas privadas que apoyen de manera más masiva a las escuelas, aunque hay que reconocer el esfuerzo de

varias fundaciones por apoyar centros específicos, pero en la mayoría de los casos este apoyo es solamente tangencial cuando es más o menos masivo o restringido a muy pocos centros.

DEGT-UNAH

6 Recomendaciones

1. Impulsar el proceso de descentralización real del sistema educativo, que le dé poder de decisiones a las direcciones de centro y juntas de padres, para permitir a los actores sociales participar de manera más amplia y efectiva, para aumentar la confianza, incentivándolos a poner mayores recursos financieros y colaborar con sus capacidades organizativas y conocimiento a las funciones escolares.

2. El Gobierno deberá establecer proporciones irreductibles del presupuesto para asegurar el financiamiento del sector educación, dándole especial importancia a los gastos de capital. Con respecto al sacrificio fiscal, el gobierno debe reducirlo para mejorar el financiamiento educativo; ante la falta de evidencia de la efectividad de los estímulos fiscales, deben reducirse, pues es más importante la equidad que la ganancia empresarial.

3. El Estado hondureño debe adherirse a los protocolos facultativos para demostrar realmente compromiso y conciliar las leyes y la acción judicial para permitir la judicialización del derecho ante los tribunales nacionales e internacionales.

4. Construir un sistema interinstitucional de investigación del estado de los derechos humanos en el sistema educativo, esto para mejorar la calidad de los indicadores, en tanto que las perspectivas educativas tradicionales están incluidas en la perspectiva de derechos humanos, impulsar esta última puede dar mejores resultados que la acción focalizada. Además poder tener la oportunidad de crear indicadores compuestos que hagan una visión sintética de realidades complejas. Otro aspecto en el que esto podría ayudar es para investigaciones académicas o de sociedad civil, al tener disponible información abierta que evite malgastar recursos en recolectar varias veces la misma información.

5. El Estado debería establecer montos anuales suficientes para diseñar e implementar procesos tradicionales de formación docente, becar profesores o financiar directamente los programas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán para mejorar el perfil, especialmente, de los profesores más jóvenes que pueden aprovechar durante más tiempo el grado. Por otro lado, debería implementar también formas más innovadoras y horizontales de formación para aprovechar la experiencia de los docentes más antiguos, además de para masificar la formación y no hacerla exclusiva para las personas que viven en Tegucigalpa.

6. Para futuras investigaciones, procurar realizarlas a partir de trabajos anteriores, tratando de replicar la metodología para identificar fallas y ampliar la base de información, esto para mejorar incrementalmente la experiencia colectiva.

7. La Universidad Nacional Autónoma de Honduras debería impulsar la creación de un Observatorio de Políticas Públicas que permita no solo las investigaciones académicas, sino la construcción de un repositorio digital que permita el intercambio libre de información y de los resultados de las investigaciones de la universidad, ya que hay temas de política pública que deben estudiarse mientras ocurren, debido a que su reconstrucción a veces puede no ser posible. Además de para proveer de instrumentos objetivos para la toma de decisiones. Es importante construir indicadores precisos y de amplio espectro geográfico para comparar y extraer experiencias útiles.

8. A las organizaciones de sociedad civil y organismos interesados en el tema, deberían colaborar más financiando investigaciones que permitan un mayor conocimiento de la realidad para hacer mejores intervenciones.

7 Referencias

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361–389.
- ActionAid y Education International. (2009). *Toolkit on Education Financing*. Bruselas.
- Adorno, T. W. y Kadelbach, G. (1998). *Educación para la emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Alemán Cáceres, N. y Flores, H. E. (2016). *Honduras: educación pública de calidad como derecho*. El Progreso: San Ignacio.
- Asamblea Nacional Constituyente (1982). Constitución de la República de Honduras, (Decreto No. 131 del 11 de enero de 1982.
- Banco Central de Honduras. (2018). *PIB 2000 constante*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Banco Central de Honduras: http://www.bch.hn/pib_base2000.php
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (1ª ed.). Barcelona: Gedisa.
- Calcagno, A. E. (1997). El financiamiento de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Mayo-Agosto(14).
- Calero, J. (2003). Eficiencia y eficacia del gasto sectorial. En A. Morduchowicz (Ed.), *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2010). *El financiamiento de la educación desde una perspectiva de derechos*.

- Castro-Gómez, S. (2003). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- CEPAL. (2010). *La hora de la igualdad: Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL. (2014). *Panorama Social de América Latina 2014. Panorama Social de América Latina*. s.l.: CEPAL.
- CEPAL y OEI. (2010). *Metas educativas 2021: estudio de costos* (Colección Documentos de proyectos). Santiago de Chile. Recuperado de la página web de CEPAL; OEI.
- Cisternas, M. S. (2011). Derecho a la educación: marco jurídico y justiciabilidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2).
- Civil Society Joint Statement. (2013). *The human right to education in the post - 2015 development agenda*.
- Colegio de Pedagogos de Honduras. (2016). *Estado de la Educación en Honduras*. Tegucigalpa: Guardabarranco.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990).
- Ley de fortalecimiento a la educación pública y la participación comunitaria *La Gaceta*. Congreso Nacional de la República 2011.
- Ley Fundamental de Educación *La Gaceta*. Congreso Nacional de la República 2012.
- Consejo Económico y Social y ONU. (1983). *Observación general N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)*. Recuperado de la página web de Organización de las Naciones Unidas.

- Consejo Económico y Social y ONU. (1999). *Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observaciones generales 13. El derecho a la educación*. Recuperado de la página web de Consejo Económico y Social; ONU.
- Consejo Económico y Social y ONU. (2001). *Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, 2000: Asamblea general* (núm. 3). Recuperado de la página web de Naciones Unidas.
- Consejo Económico y Social y ONU. (2014). *Segundos informes periódicos que los Estados partes debían presentar en 2006 Honduras*. Recuperado de la página web de Organización de las Naciones Unidas.
- Consejo Económico y Social y ONU. (2016a). *Observaciones finales sobre el segundo informe periódico de Honduras*.
- Consejo Económico y Social y ONU. (2016b). *Observaciones finales sobre el segundo informe periódico de Honduras*.
- Coronil, F. (2003). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- De Mello e Souza, Alberto. (2003). Financiamiento de la educación en América Latina: enseñanzas de la experiencia. En A. Morduchowicz (Ed.), *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina* (pp. 23–50). Buenos Aires.
- Defensoría del Pueblo. Colombia. (2004). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Bogotá.
- Right to Education Project (Ed.). *International Instruments Right to Education*.

- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación* ([5 ed.]). *Manuales: Vol. 11*. Bogotá: Nueva América.
- Eichelbaum de Babini, Ana María. (2001). La medición de la educación de las unidades sociales. En Eichelbaum de Babini, Ana María, R. E. Gibaja y É. Leibovich de Gueventter (Eds.), *La investigación en el área educativa: Tres perspectivas* (pp. 19–117). Buenos Aires: Santillana.
- Enríquez Guerrero, C. L., Segura Cardona, Á. M. y Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654–666.
- Espino Román, P. y Otaguez Torres, E. (2017). *Factores que afectan el rezago educativo en la organización escolar*. Recuperado de http://sistemanodalsinaloa.gob.mx/archivoscomprobatorios/_29_articulosdivulgacion/167.pdf
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*; 2000. Francia. Recuperado de la página web de UNESCO.
- FOSDEH. (2017). *Equidad tributaria geográfica*. Tegucigalpa. Recuperado de <http://www.fosdeh.com/wp-content/uploads/2017/11/3.-Equidad-Tributaria-geogr%C3%A1fica.pdf>
- Freire, P. (1996). *Política y educación* (1. ed. en español). *Educación*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (1ª ed., ed. rev). Madrid, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gutiérrez, D. (2009). La construcción de indicadores como problema epistemológico. *Cinta de moebio*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100002>
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Heyneman, S. P. y Loxley, W. A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries:: A re-analysis of IEA data. *Sociology of Education*, 55(1), 13–21.
- INEE. (2010). *El derecho a la educación en México: Informe 2009* (1a ed.). México: Inee.
- INEE. (2013). *Factores determinantes del rendimiento educativo internacional*.
- Instituto Nacional de Estadística. (2013). *XVII Censo de Población y VI de Vivienda: Frecuencia de edades del Distrito Central*. Recuperado de <http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=MUNDEP08&lang=ESP>
- Llamas Huitrón, I. (2003). Equidad en la asignación de recursos en educación. En A. Morduchowicz (Ed.), *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires.
- Lyotard, J.-F. y Antolín Rato, M. A. (1989). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber* (4. ed.). *Colección Teorema Serie mayor*. Madrid: Ed. Cátedra.
- McEwan, P. (2003). Propuestas alternativas a la asignación estatal de recursos. En A. Morduchowicz (Ed.), *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires.

- Mejía Rivera, J. A. (2010). Aspectos teóricos y normativos de la justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. *IIDH*, 51.
- Mejía Rivera, J. A. (2011). *La exigibilidad de los DESC en el ámbito convencional de la ONU*. Tegucigalpa, Honduras: Editorial Casa San Ignacio.
- Morduchowicz, A. (Ed.). (2003a). *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires.
- Morduchowicz, A. (2003b). Intervención estatal, incentivos y desempeño educativo. En A. Morduchowicz (Ed.), *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Buenos Aires.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo* (1ª). Barcelona (España): Gedisa.
- Municipalidad de San Lorenzo (29 mayo de 2018). Llamado para enviar a los hijos a la escuela.
- Naciones Unidas. (2011). *Desafíos para una educación con equidad en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires.
- OEA. (2015). *Indicadores de progreso para la medición de derechos contemplados en el Protocolo de San Salvador* (Segunda). Washington.
- OEA y CIDH. (2008). *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales*. Washington.
- OECD. (1998). *Education at a glance* (Education at a glance). Francia. Recuperado de la página web de OECD.
- OECD. (2003). *Education at a glance*. Francia. Recuperado de la página web de OECD.
- OECD. (2007). *Education at a glance*. Recuperado de la página web de OECD.

- OECD. (2008). *Education at a glance*. Francia. Recuperado de la página web de OECD.
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Indicadores de Derechos Humanos: Guía para la medición y la aplicación*. Nueva York, Ginebra.
- Parkin, M. (2014). *Economía* (11a ed.). México, D.F.: Pearson.
- Perdomo, R., Vásquez, G., Gallegos, B., Martell, R. y Zavala, H. (2016). *La eficiencia del gasto público en Educación y Salud en Honduras, 2003 - 2013*: Inter-American Development Bank.
- PREAL. (2005). *Cantidad sin calidad, 2006: Un informe del progreso educativo en América Latina*. Washington, D.C.: PREAL.
- Richards, S. (1987). *Filosofía y sociología de la ciencia. Ciencia y técnica*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347–356. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603319>
- Ruiz Muñoz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica*, 43. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a6.pdf>
- Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización. (2017). *Informe de Honduras sobre la aplicación del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador): Primer Agrupamiento de Derechos*. Tegucigalpa. Recuperado de http://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/Informe_Nacional_Anexos.pdf

- Secretaría de Educación. (2010). *Informe nacional de rendimiento escolar 2010: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://www.desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/1-Informe_Nacional_Rendimiento_Escolar_2010.pdf
- Secretaría de Educación. (2012). *Informe nacional de rendimiento académico: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe_Nacional_2012.pdf
- Secretaría de Educación. (2013). *Informe nacional de rendimiento académico 2013: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe_Nacional_2013.pdf
- Secretaría de Educación. (2014). *Informe nacional de rendimiento académico 2014: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe_Nacional_2014.pdf
- Reglamento de centros educativos *La Gaceta No. 33,533*. Secretaría de Educación 2014.
- Reglamento general de la Ley Fundamental de Educación *La Gaceta No. 33,533*. Secretaría de Educación 2014.
- Secretaría de Educación. (2015). *Informe nacional de rendimiento académico 2015: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://www.desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/Informe_nacional_2015_18_03_2016.pdf

- Secretaría de Educación. (2016a). *Estadísticas Educativas del departamento de Francisco Morazán*. Recuperado de <https://www.se.gob.hn/se-informes/>
- Secretaría de Educación. (2016b). *Informe nacional de desempeño académico 2016: Español y matemáticas de 1ro a 9no*. Tegucigalpa. Recuperado de http://desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2017/06/Informe_nacional_2016_DesempenoAcademico.pdf
- Secretaría de Educación. (2017). *Sistema educativo hondureño en cifras periodo académico 2014-2016*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Educación: https://www.se.gob.hn/media/files/articles/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016_hbha1lq.pdf
- Secretaría de Educación. (2018a). *Organigrama*. Recuperado de <http://transparencia.se.gob.hn/estructura-organica/organigrama/>
- Secretaría de Educación. (2018b). *Portal de Transparencia*. Recuperado de <http://transparencia.se.gob.hn/estructura-organica/atribuciones/nivel-central/direccion-general-de-evaluacion-de-la-calidad-educativa/>
- Secretaría de Educación. (2018c). *Remisión N. 0012-AM-ACZ-2018: Respuesta a oficio N. SI-242-UT-2018*.
- Secretaría de Educación. (2018d). *Reportes estadísticos del SACE*. Recuperado de <https://sace.se.gob.hn/reportes/sace/matricula/>
- Secretaría de Finanzas. (2004). *Informe de la liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal año 2003*. Tegucigalpa. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2003/12/Liquidacion-Presupuestaria-2003.pdf>

- Secretaría de Finanzas. (2005). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2004*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2004/12/Liquidacion-Presupuestaria-2004.pdf>
- Secretaría de Finanzas. (2006). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2005*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2005/12/Liquidacion-Presupuestaria-2005.pdf>
- Secretaría de Finanzas. (2007). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2006*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2006/12/Liquidacion-Presupuestaria-2006.pdf>
- Secretaría de Finanzas. (2008). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2007*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2007/12/Liquidacion-Presupuestaria-2007.pdf>
- Secretaría de Finanzas. (2011a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2010*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2011/04/Liquidacion_2010.pdf
- Secretaría de Finanzas. (2011b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2011*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/data/2011/DGP/PresupuestoAprobado2011/egresos.html>

Secretaría de Finanzas. (2012a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2011*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2012/04/Informe-de-Liquidacion-2012.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2012b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2012*. Recuperado de http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2012/01/Presupuesto_Aprobado/egresos.html

Secretaría de Finanzas. (2013a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2012*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2013/informes/liquidadgp2012/Informe%20Consolidado%202012%20-%20Liquidaci%C3%B3n.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2013b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2013*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2013/presupuesto2013/egresos%20secretarias%20de%20estado.html>

Secretaría de Finanzas. (2014a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2013*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2014/liquidacion2013/Informe%20Consolidado%202013%20-%20Liquidaci%C3%B3n.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2014b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2014*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/2014/presupuesto2014/Egresos.html>

Secretaría de Finanzas. (2015a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2014*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2014/liquidacion/Liquidaci%C3%B3n%202014.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2015b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: Ejercicio 2015*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2015/aprobado/21.html>

Secretaría de Finanzas. (2016). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2015*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2015/liquidacion/Liquidaci%C3%B3n%202015.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2017a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República y de las Instituciones Descentralizadas: Ejercicio Fiscal 2016*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2016/liquidacion/Liquidaci%C3%B3n%202016.pdf>

Secretaría de Finanzas. (2017b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2017*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2017/aprobado/21.html>

Secretaría de Finanzas. (2018a). *Informe de la Liquidación del Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República: Ejercicio Fiscal 2017*. Tegucigalpa. Recuperado de la página web de Secretaría de Finanzas: <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2017/liquidacion/Liquidaci%C3%B3n%202017.pdf>

- Secretaría de Finanzas. (2018b). *Presupuesto de egresos, Secretaría de Educación: ejercicio 2018*. Recuperado de <http://www.sefin.gob.hn/wp-content/uploads/Presupuesto/2018/aprobado/21.html>
- Sutherland, D. y Price, R. (2007). *Linkages between performance and institutions in the primary and secondary education sector* (OECD Economics Department Working Papers núm. 558). París. Recuperado de la página web de OECD.
- Tomasevski, K. (2001a). *Removing obstacles in the way of the right to education. Right to education primers: Vol. 1*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2001b). *Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. Right to education primers: Vol. 2*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2001c). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Right to education primers: Vol. 3*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2001d). *Human rights in education as prerequisite for human rights education. Right to education primers: Vol. 4*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2004). *Experiences with legal enforcement of the right to education as food-for-thought in exploring models for an optional protocol to the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*. Recuperado de la página web de Organización de las Naciones Unidas.
- Tomasevski, K. (2016). *Indicadores del derecho a la educación*.
- UNESCO. (2004). *Education for all: The quality imperative. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. París: UNESCO.

UNESCO. (2018). *UIS.Stat*. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>

UNICEF. (2000). *Definig quality in education* (Working Papers). Nueva York. Recuperado de la página web de UNICEF.

Universidad de Limburg y Universidad de Cincinnati (Eds.). *Los Principios de Limburg sobre la Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos.doc*.

Vásquez, D. (2015). *La perspectiva de derechos humanos en políticas públicas*.

Villán Durán, C. (2016). *Manual sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos Manual sobre el sistema universal de protección de los derechos humanos*.

8 Anexos

8.1 Instrumento de Recepción del derecho a la educación en el centro educativo

Sección I. Datos generales			
Nombre del centro			
Dirección física			
Dirección distrital	Rural	Urbana	Periurbana
Categoría	CEB de 6 grados	CEB de 9 grados	CE 3 ciclo
Número estudiantes	Niños	Niñas	

Sección II. Disponibilidad de materiales de aprendizaje		
Indicador	Ítem	Opciones
Libros	Cantidad de libros	Ninguno
		1-100
		101-250
		251-1,000
		Más de 1,000
	Cantidad de libros de texto	Ninguno
		1-100
		101-250
		251-1,000
		Más de 1,000
	Asignaturas con libros de texto	Español
		Matemáticas
		Estudios Sociales
		Ciencias Naturales
		Otros
	Horas semanales de lectura incluidas en el currículo	0
		2-3
		4-5
		6-7
		Más de 7
Cantidad de computadoras		0

Tecnologías de Información y Comunicación		1-30
		31-100
		Más de 100
	Horas de uso de computadoras	0
		2-3
		4-5
		6-7
		Más de 7
	Disponibilidad de internet	Ninguno
		Laboratorio de Computación
		Dirección
		Campus
	Horas de uso de internet de los estudiantes	0
		2-3
		4-5
		6-7
		Más de 7
Pizarras	Tipo de pizarra	Cemento
		Madera
		Formica
	Estado de la pizarra	Sin daños
		Daños menores
		Daños mayores
	Soporte de la pizarra	Fija a la pared
		Sin fijar a la pared
	Provisión de marcadores o tiza	Estado
		Sociedad de Padres
		Profesores
		Otros

Sección III. Condición de la infraestructura		
Indicador	Ítem	Opciones
Sillas	Déficit de sillas o mobiliario similar	0
		1-30
		Más de 30
	Estado general	Excelente

Estado físico	Muro perimetral	Bueno
		Malo
		Excelente
		Bueno
		Malo
		Excelente
	Techo	Bueno
		Malo
		Excelente
	Paredes	Bueno
		Malo
		Excelente
	Piso	Bueno
		Malo
		Excelente
	Ventanas	Bueno
		Malo
		Excelente
Espacios lúdicos	Número de canchas o campos de juego	0
		1
		2
		Otro
	Estado físico de las canchas o campos de juego	Excelente
		Bueno
		Malo
	Actividades deportivas para niñas	0
		1
		2
		Otro
	Número de jardines	0
		1
		2
		Otro
	Estado físico del jardín	Excelente
		Bueno
		Malo
Espacios pedagógicos	Espacio específico para biblioteca	Sí
		No
	Estado físico de la biblioteca	Excelente
		Bueno
		Malo
	Espacio específico para sala de computación	Sí
		No
	Estado físico de la sala de sala de computación	Excelente
		Bueno

	Malo
Espacio específico para sala multimedia	Sí
	No

Sección IV. Profesores		
Indicador	Ítem	Opciones
Formación	Especializaciones	Educación Básica
		Educación Especial
		Educación Artística
		Educación Física
		Otras
	Titulación	Bachillerato
		Licenciatura
		Maestría
		Otro
	Cursos	Actualización
		Formación en DD HH
		Otros
Proporción estudiante/profesor	Total profesores	
	Total de grados	
Remuneración	Salario por jornada	

Sección V. Atención a la diversidad		
Indicador	Ítem	Opciones
Centros de Educación Especial	CEE más cercano	
	Distancia al CEE más cercano	Menos de 5 km
		5-10 km
		Más de 10 km
	Experiencias de trabajo con CEE	Trabajo conjunto
		Cursos
		Campañas
Programas internos	Mecanismos de atención	Horas complementarias

	Profesores capacitados en temas de EE	Asistencia a CEE
		Cognición
		LESHO
	Recursos especiales	Braille
		Materiales AV
		Materiales táctiles
		Aula Recurso
	Movilidad	Adecuaciones físicas para facilitar la movilidad
		Rampas
		Pasamanos
		Rótulos

Sección VI. Derechos humanos en el sistema educativo		
Indicador	Ítem	Observaciones
Integración curricular	Educación en derechos humanos	Conferencias
		Clases
		Tema
		Publicidad
	Educación sexual	Conferencias
		Clases
		Tema
		Publicidad
Participación estudiantil	Capacidad de los estudiantes de decidir los reglamentos internos	Gobierno estudiantil participa en el CEC
		Consulta en asamblea anual
	Razones de negación de ingreso, suspensión, expulsión o traslado	Apariencia
		Uniforme
		Embarazo
		Llegada tarde
		Rendimiento
		Otra

Sección VII. Integración de los padres en los asuntos escolares		
Indicador	Ítem	Opciones

Estado de la junta de padres	Está organizada	Sí	No
	Aspectos de integración	Celebraciones	
		Aspectos académicos	
		Mantenimiento	
Estado del Consejo de Centro	Está organizado	Sí	No
	PEC	Sí	No

8.2 Guía para recolectar información para definir la capacidad institucional de cumplir con el derecho

Oficinas públicas		
Indicador	Ítem	Observaciones
Oficina existente con nombre	Ubicación de la oficina	
	Dependencia a la que pertenece	
Personal disponible por aspecto	Personal de la Secretaría de Educación	
	Personal de la Dirección Departamental	
	Personal de la Dirección Distrital	
Elementos de evaluación de la calidad	Oficina de evaluación	
	Protocolos de evaluación	

Mecanismos de reclamo		
Indicador	Ítem	Observaciones
Jurisprudencia	Casos de tutela o cautelar	
	Litigios	
Oficinas de la defensoría	Mecanismos de divulgación	
	Protocolos internos	

Manejo estadístico de la información de grupos vulnerables		
Indicador	Ítem	Observaciones
Recolección de la información	Niñas	
	Etnia	
	Necesidades especiales	
Divulgación	Automatizados	
	Solicitud	
	Redes institucionales	

Políticas públicas y leyes específicas al tema de derecho a la educación		
Indicador	Ítem	Observaciones

Mecanismos de obligatoriedad de la educación	Sanciones a los padres
	Monitoreo de asistencia
Instrumentos internacionales	Adheridos
	Ratificados
Instrumentos legales nacionales	Leyes nacionales
Planes de acción	Planes de universalización
	Acuerdos con otras organizaciones