

La educación básica en América Central

JUAN ARANCIBIA CÓRDOVA*

Nivel de vida, renta y educación

En América Central, que cuenta con 39,1 millones de habitantes, 6,7% de la población de América Latina, la esperanza de vida al nacer es de más de 70 años. En Costa Rica, es de 79,1, una de las más altas de América Latina. La renta per capita de todos los países es inferior a lo promedio de América Latina, de 5797,8 dólares (2005), aunque casi la alcancen con 5725,3. Ambos valores son algo más de cuatro veces los 1352,5 dólares de Nicaragua y casi cuatro veces los 1575,1 de Honduras.

Cuadro 1 – América Central: PIB *per capita* en dólares, año 2012 (dólares de 2005), población en miles de personas y esperanza de vida al nacer, año 2010

Países	Población en millares	Renta per capita	Esperanza de vida
Costa Rica	4.669	5725.3	79.1
El Salvador	6.218	3023.1	72.3
Guatemala	14.334	2321.9	71.3
Honduras	7.619	1575.1	72.8
Nicaragua	6.236	1352.5	72.7
Brasil	195.153	5638.8	73.2
Chile	17.149	9452.7	78.9
Latinoamérica	580.993	5797.8	76.8

Fuente: CEPAL (2013).

A pesar de la forma parcial y unilateral en la que se mide la pobreza, en los países centroamericanos, excepto en Costa Rica, están los niveles más altos de pobreza e indigencia del continente, solamente superados por Haití. Guatemala posee el récord de país más desigual de América Latina, seguido de Honduras en segundo lugar, empatado con

* Doctor en Economía. Investigador de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL). Investigador y profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F - México/MEX. E-mail: juanc@unam.mx

Brasil. Uruguay es el país menos desigual de la región. Desde 1990, cuando el índice era de 0,438, Costa Rica sufrió un deterioro grave hasta llegar a 0.504, resultado del abandono progresivo de la socialdemocracia por parte del modelo neoliberal. Guatemala sufre el deterioro de la distribución de su renta. El Salvador y Nicaragua han reducido la desigualdad, al igual que Honduras en menor escala.

Cuadro 2 – América Central: pobreza e indigencia urbana y rural y Coeficiente de Gini, años indicados.

Países	Años	Pobreza			Indigencia			Coeficiente de Gini*
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	
Costa Rica	2012	17.8	17.1	19.0	7.3	5.7	9.8	0.504
El Salvador	2012	45.3	41.0	52.6	13.5	10.1	19.3	0.437
Guatemala	2006	54.8	42.0	66.5	29.1	14.8	42.2	0.585
Honduras	2010	67.4	56.3	76.5	42.8	26.0	56.8	0.567
Nicaragua	2009	58.3	52.9	65.4	29.5	20.9	40.9	0.478

Fuente: CEPAL (2013).

* Para comparar, éstas son las cifras de Brasil: 0,567; Chile: 0,516; y Uruguay: 0,379.

Según los datos de la CEPAL de 2013 (*América Central: participación porcentual por decenas de hogares en la renta per capita*), el 40% más pobre de la población representa el 14,1% de la renta en Costa Rica, 19,2% en El Salvador, 12,8% en Guatemala, 11,4% en Honduras y 15,5% en Nicaragua. El 20% más rico representa el 49,3% en Costa Rica, el 41,9% en El Salvador, el 54,8% en Guatemala, el 53,7% en Honduras y el 46% en Nicaragua.

Cuadro 3 – América Central: población bajo la línea de la pobreza según el clima educativo del hogar*

Países	Años	Total	Primaria Incompleta	Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Terciaria** Incompleta	Terciaria Completa
Costa Rica	2012	17.8	28.9	19.3	8.2	3.4	1.8
El Salvador	2012	45.3	57.7	41.9	23.3	8.3	3.4
Guatemala	2006	54.8	66.0	32.4	21.5	6.2	2.0
Honduras	2010	67.4	80.9	58.3	40.5	23.5	4.4
Nicaragua	2009	58.3	69.1	49.1	39.9	20.3	12.9

Fuente: CEPAL (2013).

* Media de años de estudio del jefe de familia y su cónyuge.

** Se trata de la enseñanza técnica.

El cuadro 3 relaciona la pobreza con el clima educativo del hogar, o sea, la media de años de estudio del jefe de familia y su cónyuge. Un aspecto que no queda claro es: ¿Cuántas personas tienen la enseñanza primaria incompleta en cada país? Siguiendo la lógica que se deriva del propio cuadro, estas personas representan un porcentaje más alto en la población de Honduras, Nicaragua y Guatemala, un porcentaje bastante menor en Costa Rica y una situación intermedia en El Salvador.

Hay una relación evidente entre el nivel educativo de los padres de familia y la posibilidad de que la familia, en su conjunto, esté en la pobreza o no. Pero la pregunta que cabe aquí es: ¿Qué viene primero, no ser pobre y poder estudiar o estudiar y gracias a eso no ser pobre? La pregunta es importante porque la respuesta del neoliberalismo es que la educación saca a la persona de la pobreza, y eso se complementa con la afirmación de que los países se desarrollan si su educación mejora y llega a ser de "calidad". Ambas contribuyen a formar parte del mito por medio del cual se mueve la ideología neoliberal. Ideología y mito han servido para que el sistema se exima de su responsabilidad por la pobreza de segmentos mayoritarios de la población también en América Latina y Central. El primer mito es el de que la pobreza es resultado de la falta de educación y no del escaso nivel educativo de los pobres. Según la explicación neoliberal, la pobreza es una cuestión individual y no resultado de un sistema económico-social y político injusto, desigual, explotador y excluyente en que el Estado tendría, como máximo, la responsabilidad de proporcionar educación para todos.

El segundo mito tiene que ver con el lema neoliberal de que el desarrollo se consigue con población educada. Es importante, justo y necesario que la población alcance niveles educativos altos, lo cual no garantiza el desarrollo, aunque pueda ser de ayuda. El mayor índice de desempleo en el mundo es el de los jóvenes, que poseen el mayor nivel educativo en los países. ¿Los jóvenes desempleados en el mundo aparecen en las estadísticas como pobres? No necesariamente, y muchos no lo son, porque pertenecen a familias con rentas por encima de la pobreza.

Observando aún el cuadro 3, vemos que el 80,9% que tiene enseñanza primaria incompleta en Honduras es pobre y el 58,3% de los que tienen enseñanza secundaria incompleta también es pobre. La situación es grave también en Guatemala y en Nicaragua. Según las cifras, educación y pobreza tienen una relación inversa: si hay más educación hay menos pobreza, pero la clásica pregunta se mantiene válida, ¿quién nació primero: el huevo o la gallina? Además, en la relación pobreza/educación, ¿quién es el huevo y quién la gallina?

Las cifras generales en América Central

Tras la crisis de la deuda externa de 1982 en México, los países presionados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), por el Banco Mundial (BM) y otras instituciones

dieron inicio al primer proceso de estabilización económica y de transformaciones estructurales. La obligación de pagar la deuda llevó a ajustes fiscales, lo que deterioró severamente el gasto social y el de educación. Eso derivó en la caída de los salarios de los trabajadores de la educación, en la falta de mantenimiento de las infraestructuras, en la inexistencia de nuevas construcciones y en la escasez de materiales básicos en las escuelas. A partir de los años 2000, aumentó el gasto público en educación, aunque todavía de forma insuficiente. Llama la atención el esfuerzo de Costa Rica y Honduras, ya que en ambos el gasto supera el 7% del PIB, en Nicaragua llega al 6%, mientras que Guatemala y El Salvador mantienen un gasto insuficiente. En números absolutos, hay avances, pero los dos años en dólares de 2005 no dicen nada sobre el poder de compra en los dos periodos. De hecho, era mayor en 1991-1992 que en 2011-2012. De cualquier forma, hay una diferencia muy grande entre Costa Rica, Guatemala y Nicaragua. La primera supera en cinco veces el gasto de la última. El mayor gasto porcentual de Honduras es de casi cuatro veces lo que gasta Costa Rica, lo que se explica por la notable diferencia de renta *per capita* entre ambas.

Cuadro 4 – Gasto Público en educación como porcentaje del PIB total y PIB *per capita* en dólares de 2005

Países/Años	Gasto/PIB		PIB per capita	
	1991-92	2011-12	1991-92	2011-12
Costa Rica	3.9	7.3	129.6	412.3
El Salvador (1)	1.9	3.8	39.6	113.0
Guatemala	1.8	3.2	33.0	73.8
Honduras	3.6	7.8	41.6	119.1
Nicarágua	1.9	6.0	17.4	79.7
Brasil (2)	2.7	5.8	104.9	310.8
Chile	2.3	4.1	106.8	382.2

Fuente: CEPAL (2013).

Notas: (1) 2009-2010; (2) 2009.

Hay diferencias enormes en el gasto público en educación. Costa Rica posee el gasto más alto en primaria y secundaria. A pesar del gasto alto de 1999, en primaria aumentó sólo 50% y se estancó en secundaria. El Salvador duplicó su gasto en ambos niveles. Los otros muestran un crecimiento más lento, destacándose Guatemala, con un gasto mucho menor en secundaria (Cuadro 5).

Cuadro 5 – América Central: gasto del gobierno en primaria y secundaria baja (dólares).

Países/Años	Primaria		Secundaria baja	
	1999	2010-11	1999	2010
Costa Rica	1101.4	1602.1	1570.1	1529.1*
El Salvador	378.7	644.8	326.0	669.9
Guatemala	sd	sd	155.9	195.5
Honduras	234.8	449.9	sd	sd
Nicaragua	194.2**	709.5	96.6**	119.1***
Brasil	725.0	2337.1	668.0	2628.8
Chile	1324.4	2683.1	1327.8	2693.0

Fuente: UIS (2014).

*Año 2009; **Año 2004; ** Año 2006; sd = sin datos.

Aunque las tasas de escolaridad en niños de cinco años hayan aumentado bastante (cuadro 6), continúan insuficientes, teniendo en consideración el discurso oficial sobre la importancia que esa atención tendría para el futuro educativo de la población. Son destacables Guatemala, por la atención de apenas 47,3%, y el estancamiento de Nicaragua en 2010. Hay, todavía, una diferencia inaceptable entre niveles socioeconómicos, que llega a cerca del 100% en 2000, aunque haya disminuido en 2010; y la existente entre lo urbano y lo rural, menos marcada que la diferencia por renta, pero aún así significativa.

Cuadro 6 – América Central: tasa de escolaridad entre la población de 5 años de edad, 2000-2010

Países	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Total	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Total
	Bajo	Alto	Urbana	Rural		Bajo	Alto	Urbana	Rural	
Costa Rica	30.7	64.4	40.6	36.7	38.3	64.1	82.2	77.3	64.9	71.8
El Salvador	35.2	86.5	63.4	36.5	50.9	56.1	89.3	73.0	58.3	66.5
Guatemala	15.5	72.1	37.6	13.7	21.8	38.4	75.6	56.2	40.8	47.3
Honduras	45.8	89.2	63.1	49.2	54.8	62.7	94.3	82.6	66.6	73.2
Nicaragua	50.7	92.1	70.8	49.3	60.5	52.9	77.5	67.8	55.0	62.0

Fuente: SITEAL (2013).

En la educación primaria, la diferencia de escolarización por renta es menor que la encontrada en la edad de cinco años y disminuyó entre 2000 y 2010; la mayor equidad es la de Costa Rica y, la menor, la de Guatemala y Nicaragua. En lo referente a lo urbano y lo rural, la menor equidad es la de Nicaragua y la mayor la de El Salvador

y Costa Rica, pero la última ofrece mayor cobertura. En el año 2012, 7,1% de los niños de esa edad no estaban siendo escolarizados en Costa Rica; 5,3% en El Salvador; 6% en Honduras; y 6,8% en Nicaragua (cuadro 7).

Cuadro 7 – América Central: tasa de escolarización entre la población de 6 a 11 años de edad, 2000-2010

Países	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Total	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Total
	Bajo	Alto	Urbana	Rural		Bajo	Alto	Urbana	Rural	
Costa Rica	92.3	99.4	97.9	95.0	96.3	97.4	99.9	99.5	98.2	98.9
El Salvador	79.9	99.4	91.2	80.1	85.7	92.6	99.5	95.5	94.4	95.0
Guatemala	71.2	97.4	84.7	70.6	75.3	89.6	97.9	93.2	89.9	91.3
Honduras	88.0	98.5	94.4	88.8	91.1	93.0	98.4	96.7	94.3	95.3
Nicaragua	81.2	98.0	91.2	80.2	86.1	84.8	93.2	94.9	84.5	89.7

Fuente: SITEAL (2013).

Entre los 12 y los 14 años (cuadro 8), en el llamado tercer ciclo educativo o secundaria baja, los únicos que avanzaron significativamente en la escolarización son Costa Rica (99%) y El Salvador (91,2%), mientras que en el periodo de los diez años analizados los otros tres países avanzaron de forma muy modesta. En la escolarización, en función de una renta alta o baja, Costa Rica muestra la menor desigualdad (diez puntos porcentuales) y Honduras es el país más injusto, con casi 30 puntos de diferencia. Según la Unesco (2011), en Costa Rica, 12,3% de los niños de esa edad se encontraban fuera del nivel correspondiente en 2012; 8,8% en El Salvador; 20,3% en Guatemala; en Honduras más del 20% y en Nicaragua, 17,7%.

Cuadro 8 – América Central: tasa de escolarización entre la población de 12 a 14 años de edad, 2000-2010

Países	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Ano 2000	Nivel Socioeconómico		Área Geográfica		Ano 2010
	Bajo	Alto	Urbana	Rural	Total	Bajo	Alto	Urbana	Rural	Total
Costa Rica	70.9	97.3	91.5	77.0	83.3	88.9	98.5	96.9	91.2	99.0
El Salvador	76.0	99.7	90.5	76.6	83.8	86.8	98.7	94.0	87.3	91.2
Guatemala	68.0	98.7	83.3	66.5	72.7	78.0	96.3	88.6	68.9	76.8
Honduras	67.4	95.7	87.2	66.0	74.9	67.9	97.2	88.9	68.9	76.8
Nicaragua	76.7	97.9	90.9	72.1	82.6	77.2	92.7	92.2	76.4	84.4

Fuente: SITEAL (2013).

El cuadro 9 muestra cómo la tasa de repetición en primaria disminuyó significativamente en todos los países, con excepción de Nicaragua, pero los datos de ese país corresponden a 2007. En la secundaria baja, al contrario de lo que sucede en la primaria, hubo una repetición significativa, con la excepción de Guatemala, donde ya es baja y continúa bajando aún más.

Cuadro 9 – América Central: tasa de supervivencia al último año escolar en primaria y secundaria baja, años 1999 y 2011

Países/Anos	Primaria		Secundaria baja	
	1999	2010-11	1999	2010-11
Costa Rica	88.6	88.5	71.4	68.7
El Salvador	62.5	83.9	83.1**	85.6
Guatemala	51.8	70.9	86.1	74.3
Honduras	Sd	sd	sd	Sd
Nicaragua	45.9	48.4 *	66.6	64.4 *

Fuente: UIS (2014).

* Año 2007; ** Año 2001.

Como muestra el cuadro 9, persiste un problema serio de retención, expresado en las tasas de supervivencia al último año de la primaria y de la secundaria baja. Costa Rica y Nicaragua presentan un estancamiento en primaria, con la diferencia de que el primero posee una tasa de 88,5%, y Nicaragua, de 48,5%, aunque ese dato puede no ser veraz, pues corresponde a 2007. En cambio, Guatemala y el Salvador muestran mejoras significativas de aproximadamente 20 puntos porcentuales. Por otro lado, lo que ocurre en la secundaria baja es una situación más de estancamiento y de retrocesos menores, con la excepción de Guatemala, que retrocede 12 puntos porcentuales. La situación se agrava al constatar que la transición entre primaria y secundaria conlleva, igualmente, pérdidas. En 2010, la pérdida fue de 7% en Costa Rica; de 4% en El Salvador; de 10% en Guatemala; y de 31% en Honduras.

En lo que respecta a la propiedad de las escuelas que ofrecen educación en 2010, en la mayoría de los países centroamericanos existe un crecimiento significativo de la educación privada en nivel primario (cuadro 10). La excepción es Guatemala, donde esa presencia disminuyó. En Nicaragua permaneció estable en 2010 con relación a 1970 y 2000, pero, al mismo tiempo, es donde más existe, algo superior al 15%.

Cuadro 10 – América Central: porcentaje de matrículas de nivel primario en el sector privado

Años	1970	1980	1990	2000	2010
Costa Rica	3.5	2.6	4.7	6.9	8.1
El Salvador	4.8	sd	Sd	11.2	9.7
Guatemala	15.5	14.2	16.2	12.8	10.2
Honduras	5.9	5.3	5.8	6.1	9.3
Nicaragua	15.1	11.8	12.6	16.0 *	15.6

Fuente: Itzcovich (2013).

* Valor estimado UNESCO.

Además, hay que referirse al sector privado en secundaria. Costa Rica vivió un crecimiento en su porcentaje, del 5% en 1990 al 7% en 2000, y a casi el 9% en 2010; en El Salvador disminuyó del 16% en 1990 al 10% en 2010; en Honduras, creció del 5% en 1990 al 9% en 2010; en Nicaragua pasó del 13% en 1990 al 16% en 2010. De ese modo, en Nicaragua hay más educación privada en nivel secundario. No se contó con datos sobre Guatemala.

Políticas públicas y situación docente

Las políticas educativas de los países centroamericanos se vienen encuadrando a las recomendaciones de los organismos internacionales y a la perspectiva neoliberal. Sin embargo, con la llegada a ciertos países de gobernantes con tendencias políticas progresistas (en Nicaragua y el Salvador), unida a la lucha de los trabajadores de la educación organizados, hubo una moderación, impedimento y/o una reversión de los aspectos más regresivos de las políticas neoliberales. Por eso, es importante que se haya revertido en Nicaragua la llamada "autonomía escolar", un proceso radical de descentralización de la escuela y un impulso rumbo a la privatización por la vía de la financiación compartida, con la involucración de los padres de familia para suplir carencias de la financiación pública. El gobierno Sandinista derogó la autonomía escolar, concebida y ejecutada por los neoliberales, de autoría del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La llegada al gobierno del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) en El Salvador conllevó más atención para la educación y mejores relaciones con los sindicatos. E incorporó los procesos regulares del sistema al Programa de Educación Comunitaria (EDUCO), creado por el neoliberalismo de manera informal y que antes ponía en riesgo las relaciones laborales, a los trabajadores en condiciones precarias, con pocas posibilidades de organizarse debido al control y a la represión por parte

del gobierno y por las comunidades que los contrataban con los fondos del Estado, que de esa forma conseguía importantes reservas presupuestarias. El programa tuvo inicio en 1991 en las áreas rurales.

La financiación y la asistencia técnica del BID sirvieron de pilar para una reforma educativa en El Salvador, que incluyó el mencionado EDUCO. El equipo a cargo del proyecto ganó en 1997 el Premio al Logro de Excelencia del Banco Mundial (BIRD). Tomando como base la experiencia de El Salvador, los gobiernos de Guatemala y Honduras implementaron el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) en Guatemala en 1995; y el Programa Hondureño de Participación Comunitaria (PROHECO) en Honduras en 1999. En 2003, los tres programas habían conseguido matricular a más de 800.000 niños en 8.000 escuelas, con 22.000 profesores contratados por las comunidades y más de 50.000 padres como miembros participantes de las asociaciones que dirigían los procesos. Una de las varias perversiones del modelo fue la utilización de los padres de familia como educadores, contratados de forma precaria, a los que se mantenía bajo vigilancia y/o se les impedía organizarse.

La vasta tradición educativa de Costa Rica, desde una perspectiva socialdemócrata, y la lucha de las organizaciones no permitieron el desarrollo educativo neoliberal pleno en el país. En el caso de Honduras sucedió algo parecido, pero en ese caso fue la fuerza sindical, social y política de los trabajadores de la educación lo que lo mantuvo a distancia. Eso cambió con el golpe de estado contra el presidente Manuel Zelaya, cuando el neoliberalismo trató de avanzar a pasos gigantes. En Guatemala, la lucha del Sindicato de Trabajadores de la Educación (STEG) y de las asambleas magistrales han venido impidiendo el avance neoliberal, permitiendo la implantación del Pacto Colectivo de Trabajo entre el gobierno y el sindicato.

El cuerpo docente en Costa Rica

La formación docente se institucionaliza como responsabilidad del Estado en el artículo 86 de la Constitución Política vigente. La Ley Fundamental de Educación (1957) reitera, en su capítulo III, artículo 23, que el Estado es el que forma a los profesionales docentes por medio de institutos especiales y de la Universidad de Costa Rica.

La Ley de Carrera Docente, de 10 de junio de 1953, traza el perfil del docente para el ejercicio profesional. A pesar de todo, el país no cuenta con un sistema nacional de formación docente que oriente, planifique y coordine las acciones. Una paradoja que no se ha estudiado en el país. El Ministerio de Educación Pública (MEP) no realiza cambios en la formación docente porque eso le corresponde a las universidades, que tienen autonomía.

La Ley Fundamental de Educación de 1957 sobre la formación docente en Costa Rica está a cargo de las universidades públicas, pero no se cumple, ya que la realizan las

privadas. Las públicas son la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad Nacional (UNA), la Universidad Estatal a Distancia (UNED) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). La formación de profesores para la educación técnica es una atribución de la Universidad Técnica Nacional y sus instituciones.

Las universidades privadas ofrecen el programa de bachiller en educación en tres años y la universidad pública, en cuatro años. Por eso, se acentúa el número de candidatos interesados en las instituciones privadas, que buscan obtener un diploma que les acredite para trabajar en un tiempo menor, aún más cuando no cuentan con la formación básica necesaria. Esas universidades las prefieren una parte de los estudiantes por las facilidades de horarios y por la dificultad de matricularse en las públicas. Las privadas tienen un coste elevado, pero ofrecen facilidades de renta y de pago de la matrícula.

El sistema costarricense está propiciando una formación universitaria, pero las personas no encuentran trabajo en su área de formación, lo que afecta especialmente a los titulados en educación; así, queda muy en entredicho la creencia nacional de la movilidad social ascendente por medio de la educación, lo que serviría para enfrentar la “inseguridad y la precariedad laboral”. Los educadores recién titulados buscan otras alternativas y abandonan el programa de estudios, porque muchos, titulados en universidades privadas, tienen que pagar el préstamo de la Comisión Nacional de Préstamos para la Educación (CONAPE). De esa forma van abriéndose otros caminos que los alejan de su plan inicial. La inversión personal, familiar y estatal se pierde en forma de estafa intelectual y laboral, que dentro de ese modelo se presenta como sistémica y no apenas exclusiva de una profesión.

Los sistemas de selección de los estudiantes de educación son difusos, poco rigurosos o inexistentes. Solamente la Universidad Nacional posee un sistema formal para evaluar al interesado en estudiar educación. Se admite a cualquier persona con un diploma de enseñanza media en el programa, sin medir su potencial, capacidades genéricas o específicas y sin considerar los resultados finales de los exámenes de la enseñanza media.

En 1970 se promulga la Ley de Carrera Docente, que busca eliminar la intromisión política en el cargo de docente y establecer una relación basada en el régimen de meritocracia. Pero, en 2007, con el apoyo de la página web del Servicio Civil, se adopta un nuevo proceso de reclutamiento, con cuatro etapas: a) *preselección* bajo evaluación integral con aplicación y cualificación de criterios definidos; b) *examen* que da valor a aspectos técnicos, condiciones académicas y experiencia; c) *corrección* del examen mediante lector óptico para analizar los resultados; y d) *selección* a partir del registro único de los candidatos, actualizado como reclutamiento permanente.

En lo que respecta a los docentes, se indica que.

[...] las mejoras en sus condiciones salariales y en su perfil profesional coexisten con puntos débiles en materia de reclutamiento, sobrecarga laboral y problemas que se extienden a la enseñanza secundaria. Además, una mayor titulación

profesional no conlleva necesariamente a una mayor cualificación: buena parte de la oferta académica universitaria sigue sin estar certificada y posee serios problemas de calidad. (COSTA RICA, 2013, p. 138).

En 2009, el nombramiento del cuerpo docente en preescolar y primaria era del 65,9%; en la secundaria académica, del 43,2%; y en la secundaria técnica del 42,3%. Cerca del 50% de los docentes eran interinos, sufriendo el riesgo de quedarse sin empleo a cada año lectivo.

Las condiciones salariales de los docentes las determinan los títulos universitarios. Con eso, se sitúan en un *ranking* particular si tienen el nivel de bachiller, licenciatura, maestría o doctorado; se le suma a eso las anualidades (valor por año trabajado), los aumentos anuales decretados por el gobierno para los funcionarios públicos y lo que se paga por trabajar 200 días al año.

La selección del cuerpo docente y su reclutamiento los realiza el Departamento de Selección Docente de la Dirección General del Servicio Civil. La Dirección de Recursos Humanos del MEP es la instancia técnica responsable por coordinar y articular, en conformidad con el ordenamiento jurídico, todos los procesos relacionados a la planificación, reclutamiento, selección, nombramiento, promoción, capacitación y evaluación de los recursos humanos del MEP en los centros educativos, oficinas centrales y regionales.

Hasta ahora, Costa Rica no ha establecido un sistema de evaluación docente por medio de exámenes estandarizados y no existe exactamente una evaluación en servicio.

El cuerpo docente en El Salvador

La Ley General de Educación, Decreto Legislativo n° 917, de 19 de diciembre de 1996, determina los fundamentos, principios, características y objetivos generales de la educación y regula la organización y funcionamiento del sistema educativo. La Ley General de Educación ha sufrido modificaciones en varias ocasiones (1990, 1994, 1996 y 2005) en respuesta a las demandas y a los procesos de la reforma educativa.

La Ley de Carrera Docente, Decreto Legislativo n° 665, de 7 de marzo de 1996, y su reforma de 2006 regulan las relaciones del Estado y de la comunidad educativa con los educadores a servicio del primero, de las instituciones autónomas, de las municipales y de las privadas y también garantizan que la docencia la ejerzan educadores inscritos en el Registro de Clasificación del Ministerio de Educación.

Por medio de la Ley de Formación Profesional, Decreto Legislativo n° 554, de 29 de julio de 1993, se creó el Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP), con responsabilidad en la dirección y coordinación del sistema de formación profesional. En 2003 se impulsó el sistema de formación, evaluación y desarrollo profesional para mejorar la calidad de los docentes, con el apoyo: a) de los Centros Regionales de

Desarrollo Profesional Docente; b) del Sistema de Asesoría Pedagógica; c) de la Dirección de Desarrollo Curricular; y d) de la formación inicial docente. Hay un proceso descentralizado de formación y actualización permanente de directores y docentes en servicio.

En 2006, la formación inicial se realizaba en ocho instituciones de educación superior autorizadas por el Ministerio de Educación. A nivel universitario, los planes de estudio para la obtención del título de profesor tienen una duración mínima de tres años. Los programas de licenciatura en educación duran cinco años. Con base en la Ley de Educación Superior, los planes de estudio para formar profesores y licenciados en Ciencias de la Educación, para el ejercicio de la docencia en los niveles de educación infantil, básica y media, y los planes para habilitar el ejercicio de la docencia en esos niveles los determina el Ministerio de Educación con la opinión del Consejo de Educación Superior. El Ministerio de Educación determina, además, las exigencias académicas de los docentes formadores, la forma de evaluación, requisitos de renta y egreso de los estudiantes y los requisitos mínimos de las instituciones que ejecutan los planes y los programas. "Ninguna institución de educación superior puede ofrecer planes y programas oficiales de formación sin la autorización del Ministerio de Educación." (art. 64).

El cuerpo docente en Guatemala

La formación de profesores para el nivel preescolar y primario se realiza en el ciclo diversificado del nivel medio (tres años de duración, escuelas pedagógicas). La formación de profesores para la enseñanza media es de nivel superior intermedio en las universidades, como carrera de pregrado con alguna especialización científica o humanística y duración de tres años.

Por medio del Acuerdo Ministerial nº 004, de 4 de enero de 2007, se aprobó el Currículo Nacional Base para la formación inicial de docentes de nivel de educación primaria, que incluye las especializaciones de magisterio de primaria bilingüe intercultural. Las áreas curriculares obligatorias son Pedagogía, Filosofía, Comunicación e Idioma, Práctica Docente e Investigación.

La cualificación de los docentes para entrar a la profesión se comprueba con el respectivo diploma en el sector público. La carga de trabajo en el sector público es de cinco horas diarias, lo que abre la posibilidad de trabajar en otro turno de trabajo en la docencia. No existe ninguna prohibición legal para que los docentes trabajen dos o tres turnos.

Sobre reclutamiento y contratación, en el periodo de 2000-2004 se dejó de utilizar, en la práctica, el mecanismo de jurados municipales y departamentales. Se estableció un mecanismo por oposición, tanto para los profesores interinos como para los contratados, que incluyó por primera vez el examen de conocimientos básicos en las áreas de matemáticas e idioma. Hay un Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo y el Convenio de 26 de febrero de 2010, suscrito entre el MINED, representantes del gobierno y organizaciones sindicales, que rige las relaciones de trabajo, especialmente los salarios.

En los años 2000, se impulsó un plan de profesionalización para docentes en servicio. En junio de 2002, empezó con 63.000 inscritos (75% del cuerpo docente) para participar en un programa de cuatro semestres dirigido a directores de escuelas y al magisterio de preescolar y primaria. Al final del programa, los docentes obtienen un diploma de profesorado técnico, con acreditación universitaria.

El cuerpo docente en Honduras

En Honduras no había procesos de evaluación docente hasta 2013, excepto para entrar en las plazas de trabajo. En el artículo 17 del Estatuto del Docente Hondureño para ingresar a la docencia hay concursos de méritos, que incluirán por lo menos: “Calificación de créditos para el puesto, examen de conocimientos y aptitudes profesionales, examen psicotécnico, calificación de méritos profesionales.” El artículo 18 establece que los concursos generales se realizarán cada año (hay que suponer que una vez por año) y para las plazas específicas o al criarse una nueva. Según el artículo 19, a partir del concurso general, se obtiene una lista en el orden descendiente de lo promedio y, con base en ésta, se obtiene otra lista de candidatos que aceptan cubrir interinatos mientras no puedan acceder a un puesto por contrato.

La nueva Ley Fundamental de Educación, de 2011, establece para la carrera docente la renta, la promoción y la permanencia en el cargo. Regulado por ésta y por el Estatuto del Docente Hondureño, el acceso a la carrera se debe al diploma profesional de docencia en licenciatura. La licenciatura será obligatoria y exigible a partir del año 2018; el gobierno se compromete a desarrollar un plan para cumplir la ley. Según su artículo 72, la evaluación del docente es:

[...] el proceso sistemático de obtención de datos válidos y confiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los educandos la demostración de sus capacidades pedagógicas, su efectividad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con la comunidad educativa [...] Debe realizarse por medio del correspondiente sistema nacional de evaluación, sus resultados servirán como criterio fundamental para un plan de incentivos, para la promoción de la carrera docente, para un plan de mejora del desempeño bajo la supervisión de la autoridad inmediata que corresponda [...].

En 2013, la Dirección General de Evaluación de la Calidad de la Educación (DIGECE) realizó la primera evaluación de conocimientos con 55.000 docentes del sistema público de manera informatizada. Los docentes obtuvieron una nota media de 68 sobre 100, según la DIGECE (EL HERALDO, 2013), y 22% suspendieron (9.898). De ese porcentaje, la dirección proporciona solamente la información sobre 45.532, y no sobre los 55.000. Además, se seleccionó a más de 8.000 docentes, que hicieron parte de una muestra a nivel internacional, departamental y municipal. A parte de esa muestra se le revió el

porfolio, respondió a algunos exámenes escritos de conocimiento y se le observó en clases con la metodología stallings. El resto se hizo de forma digital. Al sumar la nota de 68% que obtuvieron los profesores en el examen de desempeño con esos dos parámetros, se alcanzó un resultado general de 77%. Para la DIGECE, el problema de los docentes es el dominio del conocimiento que deben impartir y no la metodología o didáctica aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El informe de 2011 - Quiénes serán los futuros docentes de 2013 (CÁCERES, 2011) -, concluyó que el rendimiento de los aspirantes a docentes no superó el 40%. Según el informe:

[...] se demuestra que los alumnos que procedían de instituciones privadas tenían mejor rendimiento que los del sistema oficial, por lo tanto, aquellos que se quedaban fuera del *ranking* y no ingresarían en las escuelas normales, eran los que procedían **del sistema oficial, venían de familias pobres, estudiaron en el área rural y su bagaje cultural era muy escaso**. Si la esperanza para salir de la pobreza era la carrera de magisterio, ese sueño terminaba con esa selección, ya que, por no tener los conocimientos adecuados y no ser competitivo, su proyecto de vida se frustraba. (p. 4, énfasis nuestros).

Según la argumentación del informe de 2013, los docentes tendrían una “responsabilidad” inferior al 30% de los resultados obtenidos por los estudiantes bajo su responsabilidad, ya que el porcentaje corresponde a la escuela y al docente. En otro momento, afirma: “la inversión del Estado en la escuela oficial es bajo, las distancias no se reducen.” (CÁCERES, 2013, p. 5). Y continúa la explicación:

Los departamentos con un desempeño docente bajo tienen alumnos con bajo rendimiento académico. Además, la región donde viven los alumnos y los docentes tiene un Índice de Desarrollo Humano bajo. **En otras palabras, donde hay pobreza, impera la baja calidad educativa debido a la cual los alumnos y los docentes no obtienen buenos resultados**. Bajo desempeño docente, bajo rendimiento académico y bajo desarrollo humano. (CÁCERES, 2013, p. 11, énfasis nuestros).

Resulta evidente que el bajo rendimiento de estudiantes y docentes en los exámenes estandarizados están vinculados a la pobreza, al escaso bagaje cultural y al bajo índice de desarrollo humano, factores que complementan o explican la pobreza. Bajo esa argumentación, los informes de las autoridades son bastante razonables para explicar los bajos resultados académicos. Pero, entonces, **¿cómo explicar la actitud de las autoridades contra los docentes y sus organizaciones?** Tal vez la respuesta se encuentre en el estudio del BID - *Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras* -, de 2010, del cual citaremos algunos párrafos clave:

Actualmente el salario magisterial está regulado por el Programa de Ajuste Social y Calidad Educativa (PASCE), firmado en el mes de agosto de 2006 y que finalizó en 2009. Este convenio, que reforma el Estatuto del Docente firmado en 1997, aumenta el salario educativo en un porcentaje tan alto que pone en peligro el

cumplimiento de los acuerdos del gobierno con el Fondo Monetario Internacional en cuanto al manejo del déficit fiscal. (p. 2).

Los salarios se consideran altos, pero lo más grave para el BID es que ponen en riesgo los acuerdos con el FMI. Y el análisis continúa:

Por muchos años el gobierno ha enfrentado paros esporádicos y huelgas prolongadas en el magisterio por no poder resolver algunos problemas estructurales. La existencia de un Estatuto del Docente y un PASCE que promete salarios y compensaciones financieramente insostenibles a corto plazo para el Gobierno. Bajo esta realidad, el atraso en el pago de los salarios viene a ser un problema **crónico**. (p. 31).

Además, los problemas de atraso en el pago y el incumplimiento por parte de las autoridades, el cual conformaría una deuda histórica con los docentes, no podrían ser resueltos, pues, para el BID, la dirección gremial enfrenta un conflicto de interés y no quiere una solución definitiva, ya que “[...] la solución permanente al problema salarial les traería peso político, poder de candidatura y posibilidades de avance en el terreno político nacional.” (p. 31).

Para resolver estos problemas, el BID sugiere a las autoridades un conjunto de medidas:

- » **Cumplimiento de los compromisos salariales de corto plazo mientras se prepara una estrategia salarial de largo plazo.**
- » **Cumplimiento de reglas existentes.** Para poder llevar a cabo esta tarea es necesario que la SE inicie el mejoramiento de la calidad educativa a través de un consenso sobre indicadores de calidad entre el gremio y el gobierno.
- » **Revisión de la Ley Retributiva** para derogar la excepción de que goza el magisterio. La aprobación en 2003 de la Ley de Ordenamiento del Sistema Retributivo del Gobierno Central tiene como objetivo ordenar el régimen salarial del Gobierno Central y las instituciones desconcentradas del Estado. Esta ley elimina todos los pagos por colaterales y transforma el concepto de sueldo base en un salario total.
- » **Eliminación del requerimiento de pertenecer a un gremio para ser maestro.**
- » **Fortalecer el funcionamiento del Siarhd.** A pesar de sus debilidades actuales, el SIARHD es un buen comienzo para eliminar las irregularidades existentes en el sistema de personal y comenzar a mejorar la eficiencia administrativa de la SE.
- » **Eliminar el conflicto de interés en negociaciones con los gremios.** La formación de comisiones permanentes de negociación de salarios en que no haya personas afines a los gremios, miembros de los gremios o con conflicto de interés personal, es una de las varias maneras de abordar este tema.

- » **Competir con los gremios en el mejoramiento de los beneficios no salariales**, que sirven de punto de contacto entre los gremios y la membresía: mejores paquetes de seguros de salud y de vida, mejoramiento del acceso a fuentes de financiamiento personal o a través de la creación de cooperativas de ahorro y préstamo en colaboración con la banca privada.
- » **Promover activamente una mayor participación de las juntas de padres de familia en el manejo del centro escolar**. Esto equivale, en cierto modo, a tomar del modelo PROHECO la participación más intensiva de las juntas de padres de familia, que incluya la regularización y ejecución periódica de las auditorías sociales.
- » **Medir el aprendizaje y publicar los resultados**. Esta acción ya está contemplada en el acuerdo PASCE.
- » **Establecer un sistema de información comparativo a nivel de centro vs. Municipio, Departamento y País**. Ésta es una forma sencilla de pedir cuentas al magisterio, pues les da armas a los padres de familia con que protestar a nivel de centro escolar, diluyendo así el poder de los gremios de ignorar a los clientes del sistema.
- » **Promover la transformación de los sindicatos** de una modalidad tipo industrial a otra de tipo académico, mejorando los canales de participación y realizando frecuentes consultas.
- » **Descentralizar la gerencia de personal**, apoyado por el SIARHD, a fin de evitar la concentración de peticiones/reclamos a nivel central. (p. 32-35).

Añade aún un punto que revela las intenciones del BID para con los sindicatos:

Es importante que en las negociaciones se deje claro que la administración pública **no es anti-maestros, o anti-sindicatos. Se debe entender** [la opinión pública debe entender] **que los sindicatos defienden un interés privado, no un interés público y que por ello ponen en peligro el interés público. Hay países en la región donde los gremios fueron prácticamente desmantelados, una vez que el gobierno entendió cómo montar alternativas abiertas a los maestros que eran más atractivas que la oferta gremial.** (p. 35, énfasis nuestros).

Y sigue:

La experiencia en Chile y Perú indica que, individualmente, los maestros no se oponen a la idea de atar los salarios al desempeño en términos de calidad educativa, mientras que los líderes gremiales prefieren separar el salario de cualquier medición del desempeño, ya que, así mantienen la dependencia de la membresía de la negociación colectiva en vez de la negociación individual. Por lo tanto, si la Ley de Educación elimina la cuota de poder automática que privilegia a los

gremios y el Congreso apoya al ejecutivo en la inclusión de la calidad educativa en las negociaciones salariales, el problema gremial irá disminuyendo. (p. 35, énfasis nuestros).

En resumen, el BID pretende hacer ver a la población que los sindicatos son enemigos del interés público; que deben transformarse de sindicatos de tipo industrial a sindicatos de tipo académico (léase sin reivindicaciones laborales); que se deben disminuir los salarios bajo el argumento de que son impagables; que se debe eliminar el requisito de pertenecer a un gremio para ser profesor; que se deben **medir los resultados** por medio de exámenes estandarizados **y publicarlos para** que los padres, como “clientes” que son, puedan pedir cuentas a los profesores; dismantelar los sindicatos como se hizo en otros países; vincular el salario al desempeño (obviamente medirlo con los exámenes estandarizados), siguiendo el ejemplo chileno y peruano; que se debe alejar al sindicato de las negociaciones salariales y laborales.

En otras palabras, el BID está proponiendo destruir los sindicatos para continuar con las políticas de precarización laboral y, seguramente, de privatización. Parte de lo sugerido es lo que el gobierno viene haciendo, y, así:

- » La parte de la cuota que pagaban los afiliados a los servicios sociales se la apropió el Estado. Con las reformas en la Ley del Instituto de Previsión del Magisterio (INPREMA), los docentes deberán contribuir con 3,5% de su salario al instituto de plan de pensiones privado, y 0,5% a los colegios. Antes de esa normativa, 4% iba a los colegios profesionales, realizaba obras sociales y financiaba actividades sindicales. Es evidente que la medida sigue la premisa sugerida por el BID de hacer las organizaciones menos atractivas para los docentes y debilitarlas económica y políticamente. En resumen, para “dismantelarlas”.
- » Se prohibió que los docentes pudiesen pertenecer a más de un colegio o sindicato.
- » Se despidió a varios dirigentes sindicales.
- » La imposición de la jornada escolar doble programada para este año en cerca de 10 mil centros básicos se convirtió en un problema para la Secretaría de Educación, por la oposición de padres de familia y profesores. El único efecto claro es el perjuicio a los profesores, que poseen un doble vínculo laboral en el sistema público. Con la jornada extendida, los estudiantes van a la escuela de las 8 alas 11 y de las 13 a las 15 .
- » La nueva ley de educación eliminó el requisito de ser afiliado a un Colegio de Magisterio para tener un puesto como docente.
- » El BID sugiere la negociación individual de las condiciones salariales de los docentes, refiriéndose a los supuestos casos de Chile y Perú.

El cuerpo docente en Nicaragua

La formación de los docentes de la enseñanza primaria está a cargo del Ministerio de Educación a través de las escuelas pedagógicas, que ofrecen programas de tres años de estudios generales y dos años de especialización para el diploma de profesor de educación primaria, equivalente a la enseñanza media completa. La universidad se encarga de la formación de los docentes de enseñanza media, técnicos superiores y licenciados en educación. La profesionalización de los docentes de educación primaria se realiza a través de los núcleos de profesionalización coordinados por las escuelas pedagógicas y ubicados, en su mayoría, en los propios centros educativos.

No existe, legalmente, una edad mínima para que una persona ingrese en el magisterio. El título de profesor de educación primaria es suficiente. El número mínimo de años de trabajo para la jubilación es de 30 años y 55 años de edad. En todos los niveles, los docentes acceden a la carrera por nombramiento. Los estudiantes de magisterio acceden con tres años de enseñanza media y estudian otros tres años para obtener el diploma de profesor de educación primaria. La otra forma de acceso es con la enseñanza media aprobada (otros dos años para obtener el diploma de profesor de primaria).

La ley estipula una política de promoción para los docentes, basándose en el nivel de escolaridad (licenciatura o posgrado, cursos de formación y actualización), experiencia (se puede hacer oposición para cargos superiores al cumplir de tres a siete años de servicio, lo que favorece a aquellos con amplia experiencia en el campo educativo), e historial laboral (sin amonestaciones o sanciones). Hay incentivos económicos para perfeccionarse en servicio: según el sistema del *ranking* vigente, antigüedad, cursos de capacitación y región. Los incentivos están condicionados a los resultados del aprendizaje de los alumnos. Existe un estímulo económico para los docentes que consiguen alcanzar el máximo de retención y aprobación, principalmente en las zonas rurales.

Otros aspectos sobre el cuerpo docente

La información del cuadro 11 muestra que en América Central no se contempla a todo el cuerpo docente capacitado. El problema es más agudo en secundaria que en primaria, principalmente en Honduras y Nicaragua. No obstante, en la primaria la situación tampoco es adecuada en esos países. En Guatemala, no se contó con datos. El problema tiene antecedentes históricos de carácter empírico, que se fueron superando a lo largo del tiempo, pero puede agudizarse de nuevo, a medida que otros países permitan que profesionales no docentes puedan opositar y ocupar puestos para, después, hacer su formación pedagógica en servicio.

Cuadro 11 – América Central: porcentaje de profesores capacitados en primaria y en secundaria baja

Países/Años	Primaria		Secundaria baja	
	1999	2011	1999	2011
Costa Rica	87.2	91.4	80.4	89.8
El Salvador	96.2 *	95.6	94.2	92.9
Guatemala	Sd	sd	sd	sd
Honduras	87.2**	86.4***	sd	65.4 **
Nicaragua	79.2	74.9	47.8	57.2***

Fuente: UIS (2014).

* Año 2003; ** Año 2004; *** Año 2008; sd = sin datos.

La situación laboral también sufrió un deterioro, ya que el calendario escolar se extendió hasta 200 días. En Honduras, se instaló la jornada doble: los estudiantes asisten a horas en los turnos matutino y vespertino. El cambio de horario y la menor duración no se complementaron con el aumento de los salarios, lo que impidió que los docentes tengan una jornada doble para aumentar su renta, como venían haciendo históricamente.

No fue posible tener información para comparar los salarios en América Central. Hay datos que no muestran completamente la situación salarial:

según un sondeo realizado por el Ministerio de Educación de El Salvador con sus homólogos de América Central, los profesores salvadoreños son los mejor remunerados, en comparación con los de Honduras, Guatemala y Costa Rica. Se detalla que los profesores salvadoreños de nivel I ganan cerca de 372 dólares, mientras que en Guatemala ganan 188 dólares; en Honduras, 174; y en Costa Rica, 234,50. (GARCÍA, 2014).

Lo significativo sería observar el poder adquisitivo del dinero en cada país. Con los datos presentados por el ministro salvadoreño no se puede determinar cuál es la mejor renta en los países, lo que depende de la capacidad de compra del dinero. Además, es importante considerar los niveles de salario, la cantidad de docentes en cada nivel, el tiempo necesario para poder ascender de nivel, el montante del aumento de renta de un nivel a otro, etc.

Conclusiones

- » Con diferencias entre sus países, América Central fue expuesta a las políticas educativas neoliberales y a las reformas que las impulsaran. Esa tendencia la pudo resistir, moderar e, incluso, revertir la lucha de los trabajadores de la educación organizados y la llegada a los gobiernos de tendencias políticas progresistas en el sector.

- » Se hicieron presentes en la región instituciones financieras internacionales como el Banco Mundial (BIRD) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esa influencia dio lugar a la “autonomía escolar” en Nicaragua, a las reformas actuales en Honduras, a proyectos educativos como el EDUCO en El Salvador y otros semejantes en Guatemala y Honduras. Van más allá de la influencia económica en la “ayuda” con préstamos para realizar reformas, y están vinculados significativamente a la capacidad de veto del sistema financiero internacional.
- » Toda la información estadística corrobora que las condiciones y los resultados educativos están íntimamente relacionados a las condiciones económicas de los países y de las personas, con sus mayores o menores niveles de desigualdad e inequidad, y que el desarrollo no es un asunto tan solo económico, sino que tiende a ser integral.
- » La información disponible indica que una cosa es meter a niños y adolescentes en la escuela y, otra, retenerlos. La capacidad de retención tiene que ver, en definitiva, con los temas económicos de la pobreza y de la distribución desigual de la renta. Pero habría que explorar, aún, el nivel de atractivo de la escuela actual en relación a las demandas de niños y adolescentes.
- » La formación de los docentes se va escapando progresivamente del control de los estados al pasar a las universidades públicas y privadas, ambas autónomas. Las privadas son negocios con fines lucrativos, lo que vuelve muy difícil establecer perfiles de renta y egresos de los futuros docentes, aún más en un tipo de Estado neoliberal. Eso conlleva que no haya sistemas integrales de formación docente. El problema se agrava en la formación en servicio, en la cual la presencia de lo privado y del lucro se unen a las ONG.
- » En América Central, como en toda América Latina y en el mundo, se mantiene el mito de que la educación acaba con la pobreza y genera desarrollo. Rechazar este mito no significa que no se considere la educación muy importante para el desarrollo de las personas.
- » Todos los procesos educativos centroamericanos incorporaron las competencias como el objetivo de la educación. Sólo esa cuestión ya hace imposible una educación de calidad, ya que la vuelve unilateral y la transforma en adiestramiento, particularmente con evaluaciones estandarizadas, centradas en la formación de “capital humano”, negándole su carácter de proceso integral de formación de la persona con la participación preferente de la escuela. La evaluación por resultados pone a la educación en el callejón sin salida de la globalización neoliberal.

Recibido en janeiro y aprobado en abril de 2014

Referencias

ARCIA, Gustavo; GARGIULO, Carlos. **Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras**. Washington: BID, 2010.

CÁCERES, Denis. ¿Quiénes serán los futuros docentes a partir del 2013? **Informe sobre Datos de Admisión de las Escuelas Normales**. Tegucigalpa, 2011.

_____. Primera evaluación del desempeño docente en Honduras. **Informe**, Tegucigalpa, 2013.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). **Panorama social de América Latina 2013**. Santiago: CEPAL, 2013.

COSTA RICA. Programa Estado de la Nación (PEN). **Cuarto informe estado de la educación**. San José: PEN, 2013.

EL HERALDO. Mal desempeño docente refleja pésimo rendimiento de alumnos. **El Herald**o, 6 ago. 2013. Disponible en: <<http://www.elheraldo.hn/csp/mediapool/sites/ElHeraldo/AlFrente/story.csp?cid=566284&sid=300&fid=209>>. Acceso: 10 mayo 2014.

GARCÍA, Jaime. Profesores salvadoreños con mejor salario en C.A. **El Diario de Hoy**, 6 jul. 2014. Disponible en: <<http://www.elsalvador.com/noticias/EDICIONESANTERIORES/julio26/NACIONAL/nacio15.html>>. Acceso: 6 jul. 2014.

ITZCOVICH, Gabriela. **La expansión educativa en el nivel primario**: tensiones entre educación inclusiva y segmentación social. Buenos Aires: SITEAL, 2013. (Cuaderno, n. 18).

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (OIE) DE LA UNESCO. **Datos mundiales de educación**. 7. ed. Ginebra: OIE, 2011.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). **Escolarización en América Latina 200-2010**. Buenos Aires: SITEAL, 2013. (Resumen Estadístico Comentado, n. 2).

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). **Data centre**. Disponible en: <<http://data.uis.unesco.org>>. Acceso: 15 jun. 2014.