

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN: POLÍTICAS
PÚBLICAS Y PROFESIÓN DOCENTE



Tesis Doctoral

La inversión pública como herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación de la primera infancia en Honduras. Un enfoque desde la justicia social educativa.

Tesista

Vivian Arelly Rodríguez Pérez

Asesor

Doctor Luis Eduardo Alvarenga Aguilera

Tegucigalpa, M.D.C. Octubre de 2022

**LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA
GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA
INFANCIA EN HONDURAS. UN ENFOQUE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL
EDUCATIVA.**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FRANCISCO MORAZÁN

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y

Profesión Docente



La inversión pública como herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación de la primera infancia en Honduras. Un enfoque desde la justicia social educativa.

Tesis Doctoral para obtener el título de
Doctora en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente

Tesista

Vivian Arelly Rodríguez Pérez

Asesor de Tesis

Doctor Luis Eduardo Alvarenga Aguilera

Tegucigalpa, M.D.C. Octubre de 2022

AUTORIDADES

Dr. HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA

Rector

M.Sc. BARTOLOMÉ CHINCHILLA CHINCHILLA

Vicerrector Académico

M.Sc. JOSÉ DARÍO CRUZ ZELAYA

Vicerrector Administrativo

Dr. JOSÉ HERNÁN MONTÚFAR CHINCHILLA

Vicerrector de Investigación y Postgrado

Dra. JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS

Vicerrectora del CUED

M.Sc. JOSÉ WILMER GODOY ZEPEDA

Secretario General

Dr. ROGERS DANIEL SOLENO

Director de Postgrado

DEDICATORIA

A mis Padres de quienes he recibido las mejores enseñanzas y un amor incondicional.

A mis hermanos: por su apoyo y consideración en todas las circunstancias de mi vida.

A mis alumnos : quienes renuevan año con año el deseo de ser mejor y me permiten formar parte de sus primeras experiencias de aprendizaje, mostrándome que existen siempre maneras diferentes de aplicar el conocimiento.

A mis colegas y compañeras de trabajo por ser ejemplo de perseverancia y tenacidad.

A todos aquellos a quienes desde edades tempranas se les violenta su derecho a la educación y cuyas vidas han sido marcadas por la injusticia y la desesperanza.

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por su infinita bondad y misericordia la cual se manifiesta en mi vida, día con día, para él siempre la gloria.

A mi familia por sus incalculables muestras de comprensión, amor y compañía.

A mi asesor de tesis: Doctor Luis Eduardo Alvarenga Aguilar por siempre hacerme ver todo desde una óptica más precisa y práctica, brindándome sus conocimientos, tiempo y consejos de forma oportuna y sincera. Mi admiración y respeto.

A la Doctora María Luisa Rendón, por sus valiosos consejos y colaboración.

A la Doctora Eloísa Rodríguez y al Doctor Mario Alas por cada una de las recomendaciones brindadas.

A la Doctora Judith Morel por su dinamismo, dirección profesional y calidad humana.

A mis maestros y compañeros en todo este trayecto de estudio, gracias por todas sus enseñanzas e invaluable apoyo durante este proceso de formación académica.

RESUMEN

En la presente tesis se analizó de qué manera la inversión pública constituye una herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación de primera infancia en Honduras desde un enfoque en la justicia social educativa, basándose en la metodología cualitativa y aplicando las técnicas de entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión de actores claves en relación con la educación inicial y Pre básica, así como análisis de contenido de planes estratégicos y normativa legal relacionada.

Fundamentalmente, se obtuvo una aproximación de los resultados de los indicadores educativos en la educación de la primera infancia durante los años 2014 al 2019 producto de la implementación de planes estratégicos y políticas educativas a través de la inversión pública y el financiamiento otorgado para este efecto mediante Gestión por Resultados (GxR), y su contraste con los dispuesto en las metas propuestas por la Secretaría de Educación (SEDUC) y lo establecido en la normativa legal aplicable.

Como conclusión principal se determinó la afectación al derecho a la educación en la primera infancia y la importancia de su protección desde edades tempranas debido a las implicaciones en la dignidad humana, aprendizaje oportuno de los niños y las repercusiones socioeconómicas en el país, entre otros aspectos de interés.

Al hacer un abordaje, desde la justicia social educativa en esta tesis se propone la aplicación de las dimensiones de redistribución, reconocimiento, representación y/o participación a fin de comprender el derecho a la educación y erradicar prácticas sociales e individuales injustas, partiendo del ámbito familiar y educativo en la primera infancia.

ÍNDICES

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
INTRODUCCIÓN	15
PARTE I.- MARCO METODOLÓGICO	17
CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	18
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	24
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	24
1.4. CONTEXTUALIZACIÓN	25
1.4.1. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	26
1.5. JUSTIFICACIÓN	26
1.5.1. RELEVANCIA TEÓRICA.....	26
1.5.2. RELEVANCIA SOCIAL	28
1.5.3. RELEVANCIA PRÁCTICA.....	29
1.5.4. RELEVANCIA METODOLÓGICA	29
CAPITULO 2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
2.1. VISIÓN EPISTEMOLÓGICA	30
2.2. ENFOQUE	31
2.3. TIPO DE DISEÑO	32

2.4. MATRIZ DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	33
2.5 . POBLACIÓN Y MUESTRA	35
2.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	35
2.6.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS:.....	36
2.6.2 GRUPO DE DISCUSIÓN:.....	37
2.6.3 ANÁLISIS DE CONTENIDO:	39
2.7 VALIDEZ Y FIABILIDAD.....	40
2.8 PLAN DE ANÁLISIS	40
PARTE II.....	42
FUNDAMENTACION TEÓRICA	42
CAPÍTULO 1. LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN. UN ENFOQUE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.	43
ESTADO DEL ARTE.....	43
1.1. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA. 43	
1.1.1 PANORAMA INTERNACIONAL DE LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA PRIMERA INFANCIA, EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.	44
1.1.2. TESIS RELACIONADAS CON ESTA INVESTIGACIÓN	48
1. 2 LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA.....	52
1.2.1. INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.....	52
1.2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.....	55

1.2.3	COMPORTAMIENTO DEL GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA	68
1.2.4	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA INVERSIÓN PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS.....	91
CAPÍTULO 2. DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN.....		102
2.1.	DEFINICIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.....	102
2.2.	TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LOS DERECHOS HUMANOS	103
2.2.1.	TEORÍA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.....	104
2.2.2.	TEORÍA DEL GARANTISMO	105
2.2.3.	TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA.....	106
2.3.	NORMATIVA INTERNACIONAL Y NACIONAL	107
2.3.1.	LEGISLACIÓN INTERNACIONAL:.....	107
2.3.2.	LEGISLACIÓN NACIONAL.....	112
2.4.	GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	113
2.5.	GRATUIDAD Y LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN	114
2.6.	POLÍTICAS PÚBLICAS EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS	115
2.6.1.	REFORMAS EDUCATIVAS.....	115
2.6.1.2	Política Pública Para El Desarrollo Integral De La Primera Infancia. (PAIPI)	116
2.7.	JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.....	118
2.7.1.	ORÍGENES EN IBEROAMÉRICA. APORTES DE JESÚS AGUILAR NERY.	118
2.7.2.	CONSTRUCCIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE VELEDA, RIVAS Y MEZZADRA. PRINCIPIOS Y CONCEPTO.	119

2.7.3.	TEORÍAS DE LA JUSTICIA.....	121
2.7.4.	CORRIENTES CLÁSICAS DE LA JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN..	122
2.7.5.	TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA JUSTICIA EDUCATIVA.....	125
2.7.6.	RELACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN	126
2.7.7.	DIMENSIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL	128
2.8.	IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS.....	131
2.8.1.	DESARROLLO HUMANO.....	132
2.8.2.	INDICADORES EDUCATIVOS	132
	CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL.....	147
3.1.	EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS	147
3.1.1.	DEFINICIÓN DE PRIMERA INFANCIA.....	147
	PARTE III.ANÁLISIS DE RESULTADOS	151
	CAPÍTULO 1. LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS: UN ENFOQUE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.	152
1.1.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	152
1.1.1.	CATEGORÍA DE ANÁLISIS: INVERSIÓN PÚBLICA	152
1.1.2.	CATEGORÍA: DERECHO A LA EDUCACIÓN	182
1.2	DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO A LA LUZ DE LOS HALLAZGOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS, DESDE UN ENFOQUE EN LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.	213
	CONCLUSIONES	239

SUGERENCIAS	242
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
ANEXOS	266
Anexo 1	266
Anexo 2	268
Anexo 3	270
Anexo 4	277
Anexo 5	279
Anexo 6	282
LISTA DE ABREVIATURAS	285
ÍNDICE DE FIGURAS	288
ÍNDICE DE TABLAS	290

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación doctoral se analizó como la inversión pública constituye una herramienta estratégica para que el Estado garantice el Derecho Humano a la Educación de la Primera Infancia en Honduras en función al cumplimiento de lo preceptuado en los instrumentos legales en donde se determina el deber de los gobiernos de brindar los recursos necesarios o compulsar los mecanismos idóneos para que este derecho se materialice.

En este sentido y en el marco de las políticas educativas se abordó esta temática bajo el enfoque de la justicia social educativa a fin de que se promueva el diseño de una política pública encaminada a que todos estos elementos sean fortalecidos y se logre contribuir con el aprendizaje de los niños en espacios de justicia, respeto y mayor comprensión de sus derechos desde edades tempranas.

En el primer capítulo se desarrolla la Construcción del Objeto de estudio, en donde se plantea la problemática que devela la situación de las inversiones que realiza el Estado en favor de la educación en la primera infancia y otros aspectos que son considerados dentro de la esfera de los derechos humanos y la justicia social educativa.

De igual manera, se exponen, las Preguntas, los Objetivos y la Justificación de esta investigación, como alternativas para que se suscite un efectivo fortalecimiento de la educación nacional, de manera particular de la educación de la primera infancia vista desde una perspectiva, económica, jurídica y social.

En el segundo capítulo, se da a conocer la Metodología de la Investigación en donde se presentan aspectos como la visión epistemológica y el enfoque de la investigación, el primero en función de sustentar el paradigma interpretativo propuesto como fundamento epistemológico y el segundo en razón de demostrar un conocimiento sistemático de la realidad mediante los métodos y técnicas utilizados en el proceso investigativo de este trabajo de tesis.

En el tercer capítulo, se abordan los fundamentos teóricos que sustentan el contenido de este estudio considerando diferentes enfoques, conceptos y particularidades como referentes que nos permiten analizar y comprender el origen y desarrollo de muchos de los aspectos que constituyen parte esencial de este abordaje científico.

El en capítulo cuarto se muestran los resultados y hallazgos de la investigación en función de las preguntas y objetivos planteados y en atención a las categorías de análisis propuestas, explicándolos y comparándolos con los datos teóricos fundamentados, los antecedentes brindados así como también con otros estudios relacionados.

Finalmente, se propocionan las conclusiones de este estudio y se brindan sugerencias como aporte esencial para ser consideradas en la actualidad como elementos de base para futuras investigaciones en donde se busque comprender y promover el derecho a la educación a través de practicas de justicia social educativa, partiendo del ámbito escolar y con apertura hacia las familias, comunidad y vecinos insitucionales.

PARTE I.-

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1.- CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inversión pública y el financiamiento de la educación forman parte de los desafíos más importantes que enfrentan diversos países a nivel mundial, y en el caso de Honduras constituye una problemática que permanece vigente pese a los esfuerzos realizados por el Estado al tratar de dar cumplimiento a la normativa aplicable para garantizar este derecho mediante la implementación de políticas educativas bajo presupuestos orientados a favorecer los indicadores educativos de la primera infancia.

No obstante, el derecho a la educación continua siendo violentado por acciones y prácticas que promueven injusticias tanto dentro del entorno social como en el educativo, en contraposición al hecho de que la educación constituye un pilar esencial para el desarrollo, la reducción de la pobreza y las mejoras en la salud de las poblaciones entre otros múltiples beneficios en términos de ingreso (Figueroa, 2018).

Esta situación, que se ha producido en los sistemas formales y no formales a nivel nacional, pone en entredicho la forma en que el gobierno, los entes asociados al desarrollo y las comunidades gestionan y apoyan al sistema educativo por lo que se sostiene: “el conjunto convencional de insumos educativos no está mejorando los resultados del aprendizaje” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019, p. 4).

Por consiguiente, prevalece en los compromisos internacionales el llamado a los gobiernos a invertir en la educación durante todas las etapas de la vida, dando prioridad a la educación temprana ante los grandes beneficios en el desarrollo del aprendizaje infantil, así como el retorno socioeconómico que se puede generar a través de la misma (Heckman, 2008).

Adicionalmente, se destaca como un medio para propiciar el desarrollo de las habilidades del siglo XXI : Aprender a aprender y de las capacidades propias de los primeros años de vida, las cuales conducirían a la disminución de las brechas que se suscitan desde la primera infancia (Santillana, 2020).

Ante esta realidad, Hansen (2016) expresa que muchos países en el mundo han realizado grandes esfuerzos por aumentar la inversión pública y el financiamiento educativo para la primera infancia, propiciándose que en los últimos años la misma sea el foco de

atención de los programas y políticas sociales integrales, tanto por los múltiples beneficios que conlleva en diversos contextos (económicos, sociales, de la neurociencia, aprendizaje temprano, etc), pero también debido a los cuestionamientos de prácticas de injusticia en estas etapas y a las desigualdades que se inician desde el nacimiento, por lo que además afirma:

Lamentablemente, los primeros años también pueden retrasar a generaciones enteras y repetir el círculo vicioso de la pobreza y la desigualdad. Sabemos que los niños que durante los primeros años no reciben nutrición, estimulación y cuidados adecuados sufrirán las consecuencias durante el resto de su vida. Serán más proclives a aprender menos en la escuela, a ganar menos dinero de adultos y a permanecer en la trampa de la pobreza. (párr. 4)

De igual manera, este autor sostiene que a través de la atención y educación de la primera infancia se favorece no solamente a los niños sino que también a sus familias, a la sociedad en general y a las economías en crecimiento.

Bajo esta perspectiva, UNICEF (2019), reportó que la mitad de los niños en edad preescolar a nivel mundial es decir, al menos 175 millones no están matriculados durante estos años cruciales, siendo los más afectados aquellos niños que viven en los países donde se perciben bajos ingresos en donde el 78% no cuentan con la oportunidad de acceder a una educación en la primera infancia.

Por otro lado, cabe recalcar que el tema de invertir en la primera infancia y favorecer el acceso a una educación inicial temprana con el fin de reducir las desigualdades, también ha sido una recomendación recurrente en la región Latinoamericana y del Caribe en los últimos veinte años, sobresaliendo lo abordado en X Cumbre Iberoamericana de Panamá (2000), cuyo tema central se denominó “Unidos por la Niñez y la Adolescencia, Base de la Justicia y la Equidad en el Nuevo Milenio”.

En dicha cumbre, se propuso asignar mayores recursos al gasto social a fin de impulsar políticas y programas en educación, salud, ciencia, tecnología, con el fin de promover la equidad y justicia social en la región, empero como lo sostiene Ancheta (2018), aún es un

desafío pendiente, principalmente en lo que respecta a la equidad en la provisión del gasto social y en la calidad educativa.

Bajo esta perspectiva, históricamente el Sistema Educativo en Honduras ha sido objeto de marcadas desigualdades apreciables tanto en las zonas urbanas como rurales y que se asocian al reto por alcanzar mejores niveles de cobertura e insumos en la cantidad y con calidad requerida para los centros educativos (Alas y Moncada, 2010), que aunado con la situación de pobreza del país, ha alcanzado altos y alarmantes niveles de la misma en comparación con otros países de Centroamérica con un total de un 70% de la población en condiciones de pobreza, un 48% en pobreza extrema y un 36% en pobreza crónica (Fundación para la Educación Ricardo Maduro Andreu [FEREMA, 2017]).

Con base a lo anterior, el Estado en conjunto con entes de gobierno y con el apoyo de UNICEF, vió la necesidad de invertir en cada uno de los grupos de derechos enunciados en la Convención de Derechos del Niño (supervivencia, desarrollo, protección y participación) mediante el Comité de la Inversión Pública dirigida a la Niñez y la Adolescencia (IPNA¹), cuyos datos durante al período (2013-2017) mostraron que la inversión social en el país pese a su decrecimiento, se concentró en mayor proporción en la Secretaría de Educación (SEDUC), aumentando en un 6.9%, es decir pasó de un 60.4% a un 67.3%, (Alas et al., 2020), no obstante resultando insuficiente ante la demanda educativa.

Es así que, en el caso particular de la inversión en la educación de la primera infancia en Honduras (0-6 años de edad) tanto bajo el componente No Formal (Educación Inicial 0-3 años de edad) como el Formal: (Educación Prebásica 4- 6 años de edad) esta se ha visto afectada principalmente por la siguiente problemática:

- a) El financiamiento asignado a la educación inicial se encuentra inmerso dentro del presupuesto de otros grupos etarios a través de los fondos que se asignan a las políticas sociales en donde el Estado de Honduras, en comparación con otros países

¹ La inversión pública dirigida a la Niñez y la Adolescencia es una medición que es realizada mediante un Comité Interinstitucional constituido por la Dirección de Niñez, de Desarrollo e Inclusión Social (SEDIS), la Secretaría de Estado en el Despacho de Finanzas (SEFIN) y la Secretaría de Estado en el Despacho de Coordinación General de Gobierno (SCGG), con el apoyo del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

de América Latina ha invertido un valor relativamente alto de 1.6% del PIB en relación con el 0.5% a 1.6% del PIB respectivamente. “Sin embargo, en promedio per cápita anual de inversión, este porcentaje se traduce en US\$ 316.9, uno de los montos de menor proporción en la región, los cuales varían entre US\$ 2,995 y US\$ 299” (Fundación para la Educación Ricardo Maduro Andreu y la Asistencia Técnica del Diálogo Interamericano, [FEREMA–IAD], 2019 p.6).

- b) La información de la inversión en la Educación Pre básica, se concentra junto con otros niveles del sistema educativo nacional a través de fondos otorgados a la Secretaría de Educación (SEDUC), por lo que se incluye en los datos generalizados y en donde se ha evidenciado una trayectoria bastante fluctuante con una tendencia decreciente, en los años 2003 al 2009, (encontrándose en vigencia el Plan Educación para Todos [EFA-FTI]), con porcentaje del 6.4 % al 8% del PIB, sin embargo a partir del año 2008 hasta el 2015, se reduce el presupuesto del PIB a un 5.4% (Informe Sombra Dakar, 2016, p.4).
- c) La disminución de la participación de las fuentes externas de financiamiento en la asignación del presupuesto del Gobierno Central a partir de 2014, influyó en la disminución de este porcentaje en relación con el gasto público en la educación formal entre los años 2012 y 2016 (Plan Estratégico del Sector Educación [PESE], 2018, p.33).
- d) El gasto público en este sector, se concentra particularmente en el pago de salarios docentes, lo cual tiene efectos negativos en relación con las inversiones orientadas a la compra de materiales, sumistros y capital, representando un porcentaje bastante alto del presupuesto destinado a la masa salarial del sector educación, entre un 87% y 93% del total del presupuesto en comparación con el resto de Centroamérica (75.6%).(Secretaría de Finanzas [SEFIN], 2008-2017), (World Bank, 2015).

- e) Las consecuencias de la ineficiencia en la distribución de recursos económicos se percibe principalmente en los sectores con mayores desventajas sociales tanto de zonas urbanas como rurales, hecho que dificulta que se logren alcanzar mejoras sustanciales en las condiciones y calidad de vida de estas poblaciones, evidenciándose la brecha que por razones de pobreza, género, acceso, entre otros factores han dado como resultado la desigualdad en educación (Espino, 2015, p.19).

- f) La falta de información en la población y el desconocimiento de los padres de acceder a la educación inicial, a la estimulación temprana y a la edad oportuna para el ingreso a la Educación Pre básica principalmente en el área rural, ha contribuido a ampliar las brechas de desigualdad en esta etapa de la vida y con miras a que se reproduzca a futuro (UNICEF, 2018).

Todos estos factores, señalan una situación crítica y de desventaja para la primera infancia en Honduras, en donde se ha tenido que considerar otras fuentes de financiamiento para que de manera conjunta o separadamente con el Estado contribuyan con la educación de los niños, como ser: la inversión de los padres de familia, las empresas, cooperación externa, organismos sin fines de lucro entre otros, mismos que si bien constituyen elementos importantes en cuanto al financiamiento de la educación pública en Honduras, también son proclives a sacrificios monetarios y no monetarios (SEDUC, 2004).

Por consiguiente, los problemas provenientes de la falta de eficiencia en la asignación de recursos a favor de la educación pública, ha conllevado a que de alguna manera existan repercusiones en los indicadores educativos nacionales, conforme a lo establecido en el Informe del Progreso Educativo (2017) que concluye: “el mayor desafío que tiene el país es disponer de más recursos para reducir la deuda social de baja cobertura y de mejora de la calidad educativa” (p. 35).

Se esperaría entonces, que a través de dichos recursos se lograra un avance más significativo en estos indicadores, principalmente en favor de los más desposeídos, como lo enuncia Ramos (2010): “La mayor asignación de recursos financieros al sector educativo debería traducirse en un incremento significativo del acceso de oportunidades por parte de los pobres y en el mejoramiento de la calidad de la educación” (p.140).

En otros términos, pese a la expansión en la escolaridad y a los avances en el derecho a la educación durante el siglo XX como lo plantean Veleda et al. (2011), quienes son promotores de la justicia social educativa, nuevas desigualdades educativas se han sumado a las históricas, siendo los alumnos de las zonas postergadas y del nivel inicial los más afectados en relación al acceso y con mayores probabilidades de repetir de grado y abandonar la escuela a futuro en comparación con los de sectores de mayores recursos.

Aspecto que en Honduras, ha mostrado una notable afectación a razón de cómo se ha venido desarrollando la distribución de la inversión pública en la educación y su incidencia en la asignación de recursos financieros, siendo considerado como el país con peor distribución de ingreso de la región y de más rápido aumento de la desigualdad educativa (Espino, 2015, p. 3).

Como consecuencia, se denota una clara violación al derecho a la educación como derecho humano, evitando que este se garantice de manera universal y gratuita tal como lo prescribe la legislación aplicable nacional e internacional, conduciendo a la afectación de otros derechos considerados Económicos, Sociales y Culturales, pese a los esfuerzos realizados por el gobierno a través de diversas estrategias y programas.

De lo que surge la siguiente interrogante: ¿De qué manera la inversión pública constituye una herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación de primera infancia en Honduras, desde un enfoque en la justicia social educativa?

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- a) ¿Cómo ha sido el comportamiento que ha mostrado la distribución del gasto público y el financiamiento de la inversión en la educación de la primera infancia en Honduras durante el período correspondiente del año 2014-2019?

- b) ¿Cuáles son los principales planes estratégicos y políticas en la educación de la primera infancia Honduras y sus resultados en los indicadores educativos?
- c) ¿Cómo es el marco legal que regula el derecho humano a la educación y lo referente a inversión pública a favor de la educación de la primera infancia en Honduras?
- d) ¿Desde las dimensiones del enfoque de la justicia social educativa de qué manera la inversión pública ha sido un medio para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia en Honduras?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar si la inversión pública constituye una herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación de primera infancia en Honduras, desde un enfoque en la justicia social educativa.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Describir el comportamiento que ha mostrado la distribución del gasto público y el financiamiento de la inversión pública en la educación de la Primera Infancia en el período comprendido del año 2014-2019.
- b) Identificar los principales planes estratégicos y políticas en la educación de la primera infancia y sus resultados en los indicadores educativos.
- c) Analizar el marco legal que regula el derecho humano a la educación y lo referente a la inversión pública a favor de la educación de la primera infancia en Honduras.
- d) Analizar desde las dimensiones del enfoque de la justicia social educativa, si por medio de la inversión pública se ha garantizado el derecho a la educación en la primera infancia en Honduras.

1.4. CONTEXTUALIZACIÓN

El abordaje de esta investigación se ubica dentro del marco del Sistema Educativo Nacional, delimitándose espacialmente en los niveles oficiales de la Educación Inicial (0-3 años de edad) y Prebásica (4-6 años de edad), así como temporalmente en el período comprendido entre los años 2014-2019, en donde se investigó acerca de la inversión pública en la educación de la primera infancia en Honduras como referente para analizar el derecho que les corresponde a los niños a adquirir una educación bajo contextos y prácticas idóneas de justicia educativa.

Al tenor de la literatura consultada, se resalta una connotación muy particular en relación con la atención y educación de la primera infancia como una de las recomendaciones más frecuentes por parte de la comunidad nacional e internacional para centrar acciones en propiciar aprendizajes desde el vientre materno y extensivo a los primeros seis años de vida, en donde el desarrollo de factores físicos, neurológicos, emocionales, ambientales, económicos entre otros, producen retornos a largo plazo que resultan más efectivos para el desarrollo integral del niño y de la sociedad (Heckman, 2008).

De ahí que, se han tomado en consideración para el desarrollo de esta tesis, algunos de los esfuerzos más significativos por parte del Estado para tratar de resolver esta problemática, como ser la implementación de políticas educativas y planes estratégicos de los entes correspondientes como parte de lo establecido en la Visión de País (2010-2038), Plan de Nación (2010-2022) y de algunos compromisos internacionales para el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño (1989).

El enfoque de justicia social educativa, más que una novedad dentro del contexto educativo y social a nivel nacional, constituye una alternativa para comprender que solo a través del cumplimiento y respeto de los derechos humanos se puede suscitar la misma, (Heredia y Martínez, 2014), y se considera como otro medio en el intento de buscar soluciones a esta problemática que continua latente en el país a consecuencia de la desigualdad, la exclusión y la discriminación de los niños de las diferentes etnias de estos niveles.

Asimismo, esta tesis se desarrolló en concordancia con el Sistema del Líneas de Investigación Institucional (2020-2022) que la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco

Morazán” (UPNFM), ha establecido con respecto a la Calidad y Equidad de la Educación la cual se sustenta en el derecho ineludible a la educación que posee todo ser humano, sin importar su condición de género, raza, cultura, credo, o nivel socioeconómico y en lo relativo a la justicia social lo cual implica comprender que el derecho a la educación requiere asumir tres perspectivas: a) Distribución, b) Reconocimiento y c) Participación.

De igual manera, se vincula con el Área temática prioritaria 3 que contempla la Justicia Social e Inclusión que en el ámbito educativo tienen como objetivo brindar respuestas apropiadas a la variabilidad humana en el proceso de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Temas que dentro este contexto investigativo serán abordados junto con otros aspectos relacionados.

1.4.1. VIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Al analizar los niveles iniciales y prebásicos oficiales del Sistema Educativo Nacional, se obtuvo la información documental que se desprende de diversidad de fuentes tanto primarias como secundarias, nacionales e internacionales, así como el aporte de actores claves que resultaron idóneos en la sustentación de este estudio y en concordancia con las características del enfoque cualitativo bajo el cual se realizó esta investigación .

Por lo tanto se dispuso de los recursos económicos y medios apropiados para llevar a cabo este abordaje en un tiempo estipulado, resultando factible y viable la recopilación de toda la información y en general de todo el desarrollo del proceso investigativo.

1.5. JUSTIFICACIÓN

1.5.1. RELEVANCIA TEÓRICA

Esta tesis se considera relevante desde el ámbito teórico, ya que permitió analizar aspectos tan diferenciados y complejos en relación con el estudio de la inversión pública y el derecho a la educación de la primera infancia en Honduras, los cuales convergieron y fueron abordados a través las dimensiones de la justicia social aplicadas al ámbito educativo, constituyendo una novedosa forma de estudiar esta temática tan heterogénea.

En razón de lo anterior, se destacaron teóricamente los planteamientos de la inversión y educación en la primera infancia de James Heckman (2008), los enfoques teóricos de la inversión social (Guillen et al., 2018), de la política social (Pieruzzini et al., 2019), del desarrollo social (Friere, et al., 2018), economía de la educación (Samuelson, 1955), los derechos humanos (Scioscioli, 2014; Ferrajoli, 2004; Romero, 2019) y lo concerniente a la justicia social educativa (Fraser y Honnet, 2005; Veleza et al., 2011; Tedesco, 2016; Heredia 2014; Aguilar, 2015, 2016, 2017), como algunos de los referentes en los que se sustenta esta tesis.

Desde esta perspectiva, el abordaje de esta investigación resultó muy valioso porque permitió conocer los fundamentos teóricos bajo los cuales se subsume este estudio a fin de analizar desde las ciencias económicas, jurídicas y sociales, los desafíos y repercusiones que han conllevado a la violación del derecho a la educación de los niños en edades tempranas en el país, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad a través de acciones conducentes a propiciar injusticias desde el seno familiar, escolar y social.

En este sentido, se dieron a conocer las afectaciones que se han producido ante la ineficiencia en la distribución del gasto público y del financiamiento en la educación inicial y Pre básica en Honduras, exteriorizados por informes nacionales: (FEREMA, 2017, 2019), Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (OUDENI, 2018), Sistema Educativo Hondureño en Cifras (2014-2016) e internacionales: UNICEF (2011, 2015, 2017, 2018, 2019, 2021), UNESCO (2007, 2011, 2015), Banco Mundial, (2018-2020) entre otros.

De igual forma, este proceso investigativo resultó muy importante porque consideró el accionar del Estado sobre la base propuesta en la Visión de País (2010-2038) y Plan de Nación (2010-2022) como ejes fundamentales de las políticas educativas y planes estratégicos analizados para efectos de esta tesis como ser: el Plan Estratégico Institucional PEI (2014-2018) de la SEDUC; el Plan Estratégico del Sector Educación (PESE, 2018-2030) y el Plan Estratégico de la Política de Atención Integral a la Primera Infancia (PE-PAIPI 2014-2025) en relación a los recursos que se destinan en la educación, sus resultados en los indicadores educativos y cumplimiento del derecho a la educación.

1.5.2. RELEVANCIA SOCIAL

La relevancia social de este estudio está en función de resaltar la importancia de la educación desde edades tempranas como base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo humano y social, teniendo como fin favorecer a la niñez del país que ha resultado afectada por prácticas y condiciones socialmente injustas, por lo tanto se busca ir más allá de los discursos en los que se enuncia que se garantiza el derecho a la educación cuando la realidad apunta a lo contrario o a su reconocimiento parcial.

De forma que por medio de esta tesis se pretende dar a conocer la realidad que se produce en la educación de la primera infancia en Honduras como un aporte que permita mostrar el efecto que se ocasiona en ésta ante la ineficacia de la inversión pública, políticas y planes estratégicos y de todas aquellas acciones tendientes a generar situaciones de injusticia en el ámbito escolar y social.

Lo anterior, ante la falta de una adecuada distribución (redistribución) de recursos simbólicos y materiales, el no reconocimiento de la dignidad humana, la cultura, raza, étnia y la escasa representación o participación que permita la posibilidad de reorientar políticas educativas para que se promueva la justicia social desde las primeras etapas de la niñez, en consideración a estas dimensiones y su relación con el derecho a la educación, brindándose por lo tanto, un análisis normativo del derecho a la educación de la primera infancia en Honduras en relación con la inversión pública, como una contribución para la comprensión de este derecho y su real aplicación.

De igual forma, el reconocimiento del marco legal en función de garantizar el derecho humano a la educación de la primera infancia, constituye un punto esencial en el desarrollo de esta tesis, permitiendo obtener una aproximación jurídica de la regulación del mismo desde el ámbito internacional al nacional, pero principalmente de generar conciencia en su acatamiento y garantía, por consiguiente se tomaron en cuenta algunas de las disposiciones legales aplicables así como ciertos acuerdos y convenios suscritos o ratificados por el Estado de Honduras, la Constitución de la República, la Ley Fundamental de Educación y sus respectivos reglamentos en correspondencia con la educación del nivel inicial y pre básico.

1.5.3. RELEVANCIA PRÁCTICA

La relevancia práctica de la presente tesis, radica en presentar información que permitió conocer la situación de la educación de la primera infancia en el país de manera más precisa y concentrada desde el nivel inicial y pre básico, y de esta manera poder obtener una perspectiva más clara sobre como ha sido comportamiento de la inversión pública para estos niveles para así tratar de comprender los resultados en los indicadores educativos producto de la implementación de políticas públicas y planes estratégicos.

Es así que, se presenta información existente y precisa sobre los criterios investigados especialmente del nivel inicial que no cuenta con muchos estudios que den a conocer su realidad desde el ámbito educativo, y del nivel pre básico cuya información aparece inmersa dentro de otros niveles del sistema educativo a nivel nacional.

Esta conveniencia radica, en analizar las acciones ejecutadas y sus repercusiones de manera que permitan redireccionar esfuerzos para los tomadores de decisiones, de forma que posibiliten el cumplimiento del derecho humano a la educación como generador de otros derechos y que esto conlleve a promover prácticas de justicia social en el ámbito educativo, lo que tendría también un impacto muy importante dentro de la sociedad.

1.5.4. RELEVANCIA METODOLÓGICA

Metodológicamente esta tesis, se subsume en el enfoque cualitativo y paradigma interpretativo bajo un diseño fenomenológico, lo cual permitió adentrarse en el conocimiento de la realidad educativa de la primera infancia del país como un escenario socioeducativo, propio para la realización de prácticas interpretativas y para la comprensión de fenómenos en este contexto, utilizando al efecto técnicas propias para este tipo de investigación, como la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y el análisis de contenido.

En este sentido, a través de esta metodología se desarrolló un proceso de interrelación mutua entre cada una de las técnicas como elementos constituyentes, participativos y dialógicos a fin de comprender la realidad y brindar mayor importancia a la peculiaridad del fenómeno estudiado que la generalización de las conclusiones (Ruedas et al., 2009).

CAPITULO 2.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos por medio de los cuales se ha realizado este proceso de investigación. Se inicia con la visión epistemológica del estudio, el tipo de enfoque y diseño, las categorías de análisis, población, muestra y técnicas para la recogida de la información a fin de dar a conocer posteriormente los hallazgos de la investigación.

2.1. VISIÓN EPISTEMOLÓGICA

En este estudio se asumió una postura epistemológica basada en el paradigma interpretativo que se conoce también como hermenéutico, etnográfico y cualitativo, y que según Orozco (2018) se caracteriza porque: “defiende la realidad como construida por el hombre sujeto-social, y considera a éste ya su vivencia subjetiva como preceptores y creadores de la realidad” (párr. 8).

En este sentido, fueron los actores claves quienes interpretaron y dieron a conocer la realidad mediante sus construcciones lingüísticas e interpretaciones culturales (Patton, 2015) orientadas a profundizar en las categorías de análisis propuestas. Por lo tanto, se construyó esta realidad a través de la interpretación de las percepciones y conocimientos de los individuos sobre esta temática, a medida que se interactuó y discutió con ellos en un entorno social y en un contexto dado, contrastando aspectos provenientes de la información documental obtenida.

De este modo, se consideró este paradigma interpretativo en virtud de que se basa en el relativismo, en donde se sostiene que las interpretaciones personales de los fenómenos sociales son múltiples; por lo que no existe una sola realidad objetiva a la que todos deban llegar por esa razón (Lincoln y Guba, 2011). Así también que el conocimiento está en función de cómo las personas crean significados a partir de sus propias experiencias, lo cual conlleva a comprender esa realidad social siendo esta subjetiva y en donde el lenguaje juega un papel vital por la interacción y diálogos entre los participantes e investigador quienes manifestaron

diferentes aspectos sobre la temática de esta investigación dentro del ámbito educativo en los niveles inicial y pre básico del Sistema Educativo Nacional.

2.2. ENFOQUE

El enfoque por medio del cual se desarrolla esta investigación es de tipo cualitativo que tal como lo describe Sandín (2003) “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad en fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123).

También es conocida como el conjunto de prácticas interpretativas, que son utilizadas por los investigadores sociales, mediante la cual se privilegia el uso de las palabras, las descripciones, los relatos, constituyéndose en un recurso de primer nivel en el acercamiento a una realidad (Ruiz, 2012) de ahí que por ser un estudio de índole cualitativo se fundamenta en cuanto a la explicación de los significados, en la interpretación de las informaciones y los datos (Erickson, 1986).

Aunado a lo anterior y como lo enuncia Miranda y Ortíz (2020) este enfoque se caracteriza porque busca promover un análisis de la situación del fenómeno, posibilitando el desarrollo de metodologías para tratar de entender y darle significado a la realidad de distintos escenarios sociales.

Bajo este contexto, se analizó la participación del gobierno, padres de familia, empresa privada y otros organismos nacionales e internacionales, en el ámbito de la educación pública del nivel inicial y pre básico, por lo tanto se precisó de realizar una investigación integrada en el estudio científico de las ciencias sociales por el cuestionamiento que se realiza del derecho humano a la educación y de aquellas políticas y estrategias educativas que se han ido implementando en el país a fin de garantizar el respeto a este derecho así como su interpretación desde el ámbito en la justicia social educativa.

2.3. TIPO DE DISEÑO

El diseño de este estudio, es fenomenológico en donde conforme a Salgado (2007):

Estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes (p.73).

Y, en donde las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales (Creswell, et al. como se citó en Hernández et al., 2006), a razón de lo cual se realizaron entrevistas semiestructuradas a expertos (actores claves) del ámbito educativo y de la primera infancia, así como grupos de discusión de docentes y directivos del nivel pre básico para la obtención de información conforme a su experiencia y conocimiento de la temática de esta investigación.

Adicionalmente, y en consonancia con el proceso cualitativo multimetódico (Branda y Pereira,2016), se realizó el análisis de contenido de diferentes planes estratégicos y de la legislación del sector educación en relación con las inversiones y el derecho a la Educación Inicial y Pre básica tomando como referencia los años correspondientes a este estudio (2014 al 2019), mismo que resulta apropiado para el abordaje de temas educativos desde una perspectiva legal y sus interrelaciones con otros ámbitos como ser el económico y social y que se considera un procedimiento que posibilita precisar lo que la norma jurídica determina y su correspondencia con la realidad humana (Villabela, 2015).

En función de lo anterior, se planteó el reconocimiento y análisis de la normativa aplicable a la primera infancia en Honduras en función del derecho a la educación partiendo de la legislación internacional a la nacional para finalmente analizar toda la información de estas técnicas desde el enfoque en la justicia social educativa.

2.4. MATRIZ DE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Tabla 1

Matriz de Categorías de Análisis

Categoría / Concepto	Dimensiones	Indicadores	Criterios investigados
1. Inversión pública: Gasto de recursos destinado a incrementar, mejorar o reponer las existencias de capital físico de dominio público y / o capital humano, con el objetivo de ampliar la capacidad del país para la prestación de servicios o de bienes. (Rosa, 2015 p.8)	1.1. Distribución del gasto público en la educación		
	1.1.1. Inicial	1.1.1.1. Estrategias Implementadas a través de:	a) CONEANFO b) SEDIS
	1.1.2. Pre básica	1.1.2.1. Sueldos y Salarios	a) Masa Salarial b) Cumplimiento del Estatuto Docente c) Incentivos a docentes
		1.1.2.2. Costo por estudiante	a) Incentivos a estudiantes: b) Programa de Bonos c) Programa de Becas d) Programa de Merienda escolar
		1.1.2.3. Materiales Educativos	a) Herramientas curriculares b) Cuadernos de trabajo c) Material didáctico
		1.1.2.4. Infraestructura	a) Planteles Educativos b) Servicios de agua potable y energía c) Acceso a internet
	1.2. Financiamiento	1.2.1. Municipales	• Transferencias municipales
		1.2.2. Ingresos Propios	• Bolsillo de los hogares
		1.2.3. Donaciones	• Empresa privada/ ONG's
		1.2.4. Fondos externos	• Cooperación externa
1.3. Planes Estratégicos	1.3.1. Gestión con base a resultados	a) Plan estratégico Institucional de la Secretaría de Educación (PEI)	

<p>2. Derecho a la educación:</p> <p>Se encuentra entre los principales derechos sociales; sus estándares, cumplimientos y exigibilidades se enmarcan en las agendas públicas de los países que se diferencian por los enfoques y prioridades de los actores que en ella intervienen y se plasman en la política educativa y en la proporción presupuestal. (Hobart & Gracia 2016, p.171</p>	2.1. Marco Legal	2.1.1. Normativa internacional y nacional	b) Plan Estratégico de la Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia PAIPI (2014 -2022) c) Plan Estratégico del Sector Educación (PESE)
	2.1.2. Garantía del derecho a la educación	a) Tratados y Convenciones b) Compromisos internacionales c) Marco jurídico internacional d) Legislación Nacional	
2.2. Justicia social educativa	2.1.3. Políticas Educativas	2.2.1. Dimensiones	a) Obligatoriedad b) Gratuidad
	2.2.2. Igualdad de oportunidades	a) Reformas Educativas b) Ley Fundamental de Educación c) Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia Sistema Criando con amor	
		a) Redistribución b) Reconocimiento c) Representación	
		a) Desarrollo Humano b) Indicadores educativos: c) Cobertura d) Equidad en el acceso e) Equidad de género f) Calidad educativa g) Inclusión educativa	

2.5 . POBLACIÓN Y MUESTRA

En esta investigación el objeto de estudio es el Sistema Educativo Nacional oficial en el nivel inicial y pre básico, por lo cual la población son aquellos actores claves que participan en la aplicación de políticas educativas y de los planes estratégicos en estos dos niveles.

Es así que, debido a las características particulares de este estudio, se utilizó una muestra por expertos, que es aquella en que la selección de los participantes está caracterizada por el conocimiento y aptitud para informar en un tema en concreto.

(Izcará,2007).

Por consiguiente, la muestra fue tomada después de la inmersión inicial y de la comprensión documental. El tipo de informantes fue de expertos relacionados con el campo de la educación en la primera infancia en Honduras, en este sentido se tomaron las experiencias de los participantes exclusivos constituidos por actores claves de la SEDUC, CONEANFO, SCcA, Organismos internacionales y Directoras y Docentes del nivel Pre básico.

Es por ello, que para la selección efectiva de esta muestra se buscó la obtención de una aproximación adyacente lo que permitió determinar la población más representativa conforme a la lógica del investigador y a los requerimientos idóneos para llevar a cabo la misma, es decir que se consideraron las categorías de análisis, tomando la conveniencia de las personas y situaciones conforme al mayor acceso de la información y experiencia con el tema planteado.

2.6. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Por medio de las técnicas de recolección de información se conduce a la verificación del problema planteado, de aquí que conforme al tipo de investigación se efectuó la determinación de aquellas más pertinentes para esta tesis.

Sobre la base de lo referido, se debe recabar la información aprovechando los elementos que faciliten la percepción de los fenómenos o hechos que se investigan, valiéndose

de los instrumentos más confiables para la obtención de resultados fidedignos y en proporción a las exigencias científicas establecidas para tal efecto (Piza, 2019).

En ese sentido, se hizo uso de las siguientes técnicas de información que son propias y muy utilizadas en la investigación cualitativa.

2.6.1 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS:

Según Mendieta, et al., (2015), la realización de las entrevistas semiestructuradas debe ser apoyada por una guía temática con preguntas abiertas sobre los aspectos generales en torno al tema a investigar, bajo esta consideración las mismas se desarrollaron de conformidad a los aspectos de interés y en función a los criterios a investigar. (Veáse anexo N° 1).

Por su parte Begoña (2012), enuncia al respecto “Las entrevistas son uno de los métodos dominantes en la investigación cualitativa. Toman un especial interés las vivencias, conocimientos y experiencias de los sujetos entrevistados, porque ayudan a construir una argumentación, una situación, una interpretación de la realidad” (p.12).

Bajo esta perspectiva, se seleccionaron de manera rigurosa los actores claves que se muestran en la tabla 2 ,conforme a lo dispuesto por Izcara (2014) en el sentido de que al investigador le compete elegirlos fundamentado a priori en el marco teórico y a posteriori en el objetivo de saturación teórica,por lo que conforme a su área de expertíz se realizaron las preguntas pertinentes, tal como se detallan en la sección de anexos(Veáse anexo N° 2).

Tabla 2

Descripción de la muestra de estudio y expertos (actores claves) . Técnica: Entrevista semiestructurada (E01-013)

Código	Cargo o función del entrevistado	Institución
E-01	Subdirectora de Educación Pre básica (2018 - 2020)	SEDUC
E-02	Ex subdirectora de Educación Pre básica (2012-2017)	SEDUC
E-03	Gerente de Descentralización y Desarrollo Municipal	AHMON

E-04	Especialista en Educación en Honduras	BID
E-05	Sub-Gerente Educación	Fundación FICOHSA
E-06	Coordinadora del Proyecto Prepa +10	FEREMA
E-07	Ex jefe de la Unidad de Planificación	SEDUC
E-08	Ex Jefe de Presupuesto	SEDUC
E-09	Gerente de Proyecto de la Educación Pre básica en Honduras	Banco Mundial
E-10	Subdirectora	Construcciones Escolares SEDUC
E-11	Oficial de Educación	UNICEF
E-12	Coordinador de Proyecto Educativo	CONEANFO
E-13	Directora de la Unidad de Primera Infancia .Sistema Criando con Amor (SCcA)	SEDIS

Nota. Fuente: Elaboración propia, a partir de Entrevistas semiestructuradas, 2020

2.6.2 GRUPO DE DISCUSIÓN:

A través de esta técnica se busca adquirir diversos puntos de vista acerca de la realidad, con el fin de conocer como estos se relacionan y a su vez obtener los argumentos que se pueden suscitar en torno a ésta. “El análisis del discurso de los informantes ofrece una visión muy amplia del tema, con todas las posibles aristas, lo cual garantiza el conocimiento del tema en gran profundidad” (Begoña, 2012. p.15). En este sentido se realizaron dos grupos de discusión compuesto uno por Directoras y el otro por docentes y educadoras de centros pre básicos a fin de obtener información sobre la realidad educativa en este nivel en atención a sus características y particularidades sobre el tema de estudio (Veáse Tabla 3 y Tabla 4) .

De igual manera se hicieron las preguntas que se incluyen en la sección de anexos. (Veáse también anexo No 2).

Tabla 3

Participantes grupos de discusión. Directoras Docentes (PD)

Centro de Educación		Años
Pre básico	Lugar	laborados
Gubernamental		
	Aldea Guanábano, cerca del crematorio	
1. Julián López Pineda	municipal, Km 7, carretera Olancho, Francisco Morazán	26
2. Dolores R. Fiallos	Jesús de Otoro, Intibucá	30
3. Reina Cálix de Miralda	Juticalpa, Olancho	
4. Abogado Ramón Cálix Figueroa	Ocotepeque, Ocotepeque	38
5. Espíritu del Siglo	La Masica, Atlántida	24
6. Carmen Varela	Aldea El Piliguín, Francisco Morazán	22
7. Julia Lizeth Pineda	Aldea La Cumbre, San Pedro de Tutule, La Paz	18
8. 15 de septiembre	Santa Cruz de Yojoa, Cortés	37
9. Norma Fúnez Donaire	Col. Flor del Campo No. 1, Comayagüela, Francisco Morazán	29

Nota. Fuente: Elaboración propia, 2021

Tabla 4

Participantes grupos de discusión. Maestras y Educadoras (PME)

Centro de Educación		Años
Prebásico	Lugar	laborados
Gubernamental		

a) 15 de septiembre	Santa Cruz de Yojoa, Cortés	26
b) Reina Cálix de Miralda	Juticalpa, Olancho	7
c) Centroamérica Este	Comayagüela, Francisco Morazán	38
d) María Teresa Zúniga	Tegucigalpa, Francisco Morazán	24
e) Enma Romero de Callejas	Guaimaca, Francisco Morazán	22
f) Graciela Bográn	Comayagüela, Francisco Morazán	18
g) Espíritu del Siglo	La Masica, Atlántida	11

Nota. Fuente: Elaboración propia, 2021

2.6.3 ANÁLISIS DE CONTENIDO:

Mediante esta técnica se buscó profundizar en el análisis de la información documental seleccionada, en vista de que: “El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida” (Abela, 2018 p. 2).

En este sentido, se examinaron tres planes estratégicos en relación con la temática de estudio como ser el Plan Estratégico Institucional Orientado a resultados de Valor Público de la SEDUC (PEI) (2014-2018), el Plan Estratégico Política Pública para la Atención de la Primera Infancia (PE-PAIPI) (2014-2025) y el Plan Estratégico del Sector Educación (PESE) (2018-2030) mediante un esquema de codificación y síntesis de la información en relación con las categorías de análisis (Véase anexo No. 3) y en segundo lugar un análisis de contenido referente al marco normativo que regula el derecho humano a la educación desde el ámbito

internacional al nacional, propio también para el estudio de las leyes (Villabela, 2015, Kriger, 2021). (Veáse anexo No 4)

2.7 VALIDEZ Y FIABILIDAD

Para verificar los criterios de rigor propios de una investigación cualitativa se requiere de la realización de juicios de valor sobre la validez, confiabilidad y credibilidad de la información (Corral, 2017), en este sentido, las guías temáticas de las entrevistas a profundidad (semiestructuradas) y grupos de discusión fueron sometidas a juicio de tres expertos tomando en consideración el área de experiencia y conocimientos de los entrevistados (actores claves), en tal sentido estos jueces, analizaron cada una de las preguntas y previa aprobación, verificaron los siguientes aspectos:

a) Credibilidad, (validez interna), es decir que las preguntas estuviesen orientadas a obtener información pertinente, relevante, real y a la conducción de hallazgos creíbles.

b) Validez externa, de manera que se ofrecieran descripciones detalladas sobre los temas de investigación y que dicha información representara fidedignamente y en todas sus dimensiones el contexto analizado.

c) La ausencia de sesgos, que obstruyeran la auditabilidad (fidelidad o fiabilidad) de la información.

Del análisis expuesto, se procedió a realizar las adecuaciones sugeridas a fin de que se hicieran las preguntas pertinentes debidamente alineadas con los criterios a investigar.

2.8 PLAN DE ANÁLISIS

Tal como se mencionó, el desarrollo de esta investigación se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, en este sentido, el plan de análisis constó de las siguientes fases:

a) **Fase descriptiva:** misma que se desarrolla con base a la información obtenida conforme a los criterios investigados a través de la aplicación de las técnicas de recolección de

información como ser las guías temáticas de las entrevistas a profundidad y de los grupos de discusión; la matriz del análisis de contenido de los planes estratégicos, y lo referente al marco legal en atención al derecho a la educación de la primera infancia.

b) Fase interpretativa: conducente a la descripción e interpretación de los resultados y de la organización de la información recopilada acorde a las dimensiones que subyacen de las categorías de análisis.

c) Construcción de sentido: producto del proceso de triangulación del análisis de la información proveniente de los resultados de los diferentes instrumentos de recopilación de información, en concordancia con los objetivos de investigación, visión teórica e interpretación, valoraciones de la investigadora y hallazgos, procediendo finalmente a la elaboración de las conclusiones y sugerencias consideradas pertinentes.

PARTE II.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN. UN ENFOQUE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.

A través de los siguientes apartados se concentra lo que corresponde al marco teórico de esta tesis. En el primer capítulo se da a conocer el estado del arte y la inversión pública en la educación de la primera infancia, luego en el capítulo dos se desarrolla lo concerniente al Derecho Humano a la Educación en donde se incluye lo relativo a la Justicia Social Educativa. Todo lo anterior, en función de las dos categorías de análisis con sus respectivas dimensiones e indicadores bajo el sustento teórico correspondiente y considerando el enfoque de la justicia social educativa.

ESTADO DEL ARTE

1.1. ESTUDIOS RELACIONADOS CON LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA, EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.

En el presente apartado se muestran investigaciones orientadas al estudio de la inversión pública en el nivel inicial y pre básico y su relación con el derecho a la educación y la justicia social educativa con el fin de interpretar conocimientos previos relevantes que sobre esta temática se han abordado y que sirvieron de referentes para el análisis del problema planteado.

La importancia de estos niveles educativos, por su trascendencia en los contextos sociales y económicos ha generado un interés bastante significativo en diferentes regiones del mundo, razón por la cual se tomaron en cuenta ciertas visiones en el ámbito internacional y nacional, plasmadas en gran medida en estudios o informes anuales de organismos que apoyan a la niñez.

1.1.1 PANORAMA INTERNACIONAL DE LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA PRIMERA INFANCIA, EN RELACIÓN CON EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.

a) A nivel mundial

El hecho de invertir en educación, se ha caracterizado por ser un tema recurrente en los estudios educativos, las implicaciones van más allá de los recursos económicos que se pueden brindar a favor de la niñez, sino que también contemplan aspectos tan significativos como ser la dignidad humana que se debe reflejar en el respeto y garantía de sus derechos y en la posibilidad de aspirar a vivir en una sociedad más justa.

Por consiguiente, a nivel mundial sobresalen los estudios realizados por UNICEF en los últimos cinco años y de manera particular el Informe Mundial de la sobre la Educación Preescolar (2019), Un mundo listo para aprender, en donde se reitera la importancia del financiamiento en la educación inicial y los avances que países como Etiopía, Mongolia, Nepal y la República Democrática Popular Lao, han obtenido al brindar una educación preescolar universal al alcance de todos, colocando a disposición de los gobiernos una serie de recomendaciones y datos con el fin de propiciar la voluntad política para invertir en ella.

Así también, el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: La Educación para Todos 2000-2015: Logros y desafíos (2015) de la UNESCO , en el cual se dan a conocer los avances obtenidos acerca de la puesta en marcha de los compromisos adquiridos por los 164 gobiernos en el Foro Mundial Sobre la Educación que se celebró en Dakar (Senegal) Marco de Acción Dakar, en donde se propusieron estrategias para afrontar las deficiencias y se brindaron recomendaciones a largo plazo teniendo como eje fundamental la agenda del desarrollo posterior al 2015.

Es así que , en la trayectoria que aborda este estudio, se mencionan los progresos de la primera infancia en el mundo en torno a los indicadores en salud, nutrición, calidad de la atención y aumento de la matrícula en este nivel, sin embargo, se hace evidente la preocupación acerca de la expansión desigual en la enseñanza preescolar, la falta de equidad, acceso y mala calidad de la educación, principalmente en lo que compete al papel docente, la pedagogía, planes de estudio y el aspecto cultural.

Adicionalmente, se plantea el rol que desempeña el sector privado en el financiamiento para la ampliación del acceso de la enseñanza preescolar, y se reafirma la importancia de invertir en la educación: “Y es que, sencillamente, no hay inversión más efectiva o duradera en los derechos y la dignidad humanos, en la inclusión social y en el desarrollo sostenible” (Irina Bokava, 2015, párr.9). Aduciendo que todavía falta mucho por hacer para lograr una educación para todos.

Y finalmente dentro del mismo estudio, se desarrollan una serie de aspectos en función a su Objetivo 1 – Atención y educación de la primera infancia: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, reconociendo que:

Las bases de todo aprendizaje se asientan durante los primeros años, cuando los elementos fundamentales de la vida son una buena salud y una nutrición adecuada, la seguridad y el apoyo al desarrollo emocional en un entorno familiar afectuoso, y una estimulación cognitiva temprana y constante mediante actividades lúdicas positivas y un aprendizaje temprano. Es para los niños un derecho humano básico recibir el apoyo que necesitan para su desarrollo. (UNESCO, p.57)

b) A nivel de Latinoamérica y el Caribe

Esta temática forma parte de la agenda social de diversos países de la región debido a la creciente preocupación en la iniciación de procesos formativos de calidad desde el nacimiento y en que se deber reconocer el derecho a la educación y la responsabilidad de los Estados por garantizarlo.

En este contexto, se establecen una serie de planes integrales y políticas de desarrollo infantil, siendo algunos de estos analizados en la investigación comparativa que se realizara como antecedente e insumo al Taller: Hacia una agenda regional para el Desarrollo Infantil en septiembre de 2015, en la Ciudad de Sao Paulo, Brasil, documento que se denomina Políticas Públicas de Desarrollo Infantil en América Latina (2015).

En este estudio, las autoras Carolina Aulicino y Gala Díaz Langou parten de la interpretación normativa que regula el desarrollo infantil temprano, adentrándose en los

planes integrales y políticas que se han implementado en la región, en los que se incluyen las reformas o situaciones ocurridas en consideración a los aspectos institucionales, de financiamiento, resultados y plazos, mismas que toman como prioridad lo relativo a salud y educación. Todos estos aspectos se ven enriquecidos a través de las lecciones aprendidas y de las experiencias en la implementación de estas iniciativas en algunos países latinoamericanos considerados pioneros en este ámbito, concluyendo en los desafíos que se presentan a futuro.

Aspectos de gran relevancia, para resaltar la importancia e impacto de las políticas públicas e iniciativas en esta etapa tan crucial, en atención a lo cual las autoras afirman: “Existen pocas inversiones que permiten asegurar, al mismo tiempo, efectos en términos de equidad y eficiencia. Invertir en desarrollo infantil temprano o políticas de primera infancia es una de ellas” (Aulicino y Díaz, 2015, p.6).

Bajo esta misma línea, cabe también considerar el estudio realizado en conjunto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) denominado: La Inversión en la Primera Infancia en América Latina. Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región (2015), el cual tuvo como finalidad analizar la inversión social que se brinda a la primera infancia en este contexto y la búsqueda de alternativas que se adecuen a maximizar los esfuerzos para dar cumplimiento a los compromisos adquiridos por los Estados.

Para tal efecto todos estos organismos, con el apoyo de la Fundación Arcor (Por las iniciales del lugar de creación Arroyito y Córdoba, Argentina) han creado un Sistema de Información sobre la Primera Infancia (SIPI), mismo que se constituye como una herramienta de seguimiento de los procesos orientados a establecer las bases para la elaboración de documentos de orden nacional en donde se den a conocer los resultados relativos a la identificación y sistematización de la información sobre el gasto social en favor de la niñez, lo que a su vez tiene como propósito “informar a los diferentes actores sociales el esfuerzo financiero que realizan los Estados de la región para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de la niñez, en especial en los primeros años de vida” (UNICEF, IPE-UNESCO-OIE,2015 p.11).

Adicionalmente, en este estudio, se establecen una serie de aproximaciones acerca de la prioridad de invertir en la primera infancia inspirados en una concepción humanista de la educación y en el desarrollo, y que se fundamentan en: “el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la justicia social, la diversidad cultural, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida de un futuro sostenible” (UNICEF, IPE-UNESCO-OIE, p.1).

c) A nivel de Honduras

Con base a la literatura consultada, se logró constatar que la mayoría de la información encontrada para el análisis histórico y contemporáneo sobre este tema de investigación a nivel de país surge y se concentran en su mayoría en los estudios e informes anuales de los organismos internacionales o cooperantes en educación, ya sea de manera particular o conjunta con la SEDUC, en los planes estratégicos de gobierno alineados con la educación y en coherencia con el Plan de Nación (2010-2038) y Visión de País (2010-2022).

También con el aporte de instituciones nacionales, universidades, organizaciones no gubernamentales, empresa privada, municipalidades y de la participación de la sociedad civil entre otros entes relacionados con la educación, información documental en la que se aborda de manera reiterada y enfática lo relativo al financiamiento educativo y a la importancia de garantizar el derecho a la educación de la primera infancia, orientados asimismo al bienestar conjunto, la equidad, inclusión y la justicia social.

En este sentido, la generación investigativa en los últimos cinco años en esta área del conocimiento tiene lugar en informes en los que se contemplan los avances sobre acuerdos o compromisos ratificados por el Estado de Honduras dentro del marco de la educación y la niñez del país, entre los que figuran los informes de Sombra Dakar en relación a las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en relación con esta temática.

De igual manera, se cuenta con la experiencia de informes y compromisos educativos, entre los que figuran el Informe del Progreso Educativo Honduras (2017 -2018) Informe de

Progreso de Políticas de Primera Infancia (2019), ambos de la Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA). Los estudios efectuados por el Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional (OUDENI) de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” (UPNFM), el Foro Social de Deuda Externa y Desarrollo de Honduras (FOSDEH), el Plan Estratégico del Sector Educación (PESE), la Política para la Atención Integral de la Primera Infancia (PAIPI), entre otros instrumentos de gobierno nacionales relacionados, así como también el marco legal correspondiente.

También complementan esta investigación, otros reportes y publicaciones de las memorias de la Secretaría de Finanzas (SEFIN), Secretaría de Educación (SEDUC), Banco Central de Honduras (BCH), Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación No Formal (CONEANFO) y los estudios del Banco Mundial y de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

1.1.2. TESIS RELACIONADAS CON ESTA INVESTIGACIÓN

Como parte de este proceso, se han analizado también las siguientes tesis en atención a la importancia que para esta investigación tienen los temas que en estas se abordan:

1.1.2.1. Temática: Inversión Pública:

a) Inversión Pública en Educación y su Impacto en el Desarrollo Socio Económico período 2007-2015, Pincay (2015).

En esta tesis, se analizó el presupuesto asignado a la educación en Ecuador, utilizando el método cuantitativo y la investigación de tipo descriptiva, cuyo resultado determinó la aceptación de una hipótesis nula H: Las variaciones de la inversión en educación tiene una relación de causalidad sobre las variaciones del Producto Interno Bruto (PIB) y el Índice de Desigualdad (GINI). En las conclusiones se mostró que la inversión en la educación de ese país reflejó un aumento en los años de escolaridad de 6 a 12 años, una reducción en la desigualdad y disminución del trabajo infantil y la relación directa entre la inversión en educación y el PIB.

b) Análisis de la Inversión Pública en Educación y su Impacto en la Calidad Educativa de Honduras, Zelaya (2013).

Esta tesis doctoral indica que Honduras es uno de los países de Latinoamérica que mayor inversión en educación realiza, con un gasto de 7% PIB a más del 9% en un año, por lo cual se esperaría una mejora significativa en la calidad educativa o cambios sustanciales en los indicadores educativos reflejando rendimientos y eficiencia del sistema. Es así como en su análisis destaca lo siguiente:

Las economías de los países pobres no pueden enfrentar por sí solas los gastos que implica una mejora significativa del sistema educativo, por lo tanto, refuerza el principio de hacer la mejor administración y distribución de los gastos, de tal manera que la inversión realizada por el sector público debe ser optimizada y priorizada para usarla en las variables más sensibles y con mayor impacto en la mejora de la calidad educativa (p.132).

La metodología empleada en esta tesis se sustentó en el análisis del comportamiento de la eficiencia en la optimización de los recursos financieros que anualmente se invierten en la educación en Honduras, relativos a resultados básicos generados por el sistema, para este efecto se utilizó un diseño transaccional, tanto descriptivo como correlacional-causa, y cuyas hipótesis se relacionan con los incrementos salariales a los docentes período 2006 al 2012 en cuanto a si son correlativos con la calidad de la educación en Honduras, mediante un modelo en el que se define la calidad en el sistema educativo.

Como parte de los resultados, el autor concluye que apenas existe una correlación positiva que sea significativa en cuanto al incremento en el gasto y la eficiencia del sistema, proponiendo una vinculación de los elementos salariales del profesorado a los resultados a través de mecanismos concretos que permitan evaluar la eficiencia y la generación de estímulos positivos.

1.1.2.2. Temática: Derecho a la Educación

a) El Derecho Educativo como Disciplina Jurídica. Derecho Educativo Colombiano. Propuestas para la Mejora de la Calidad de la Educación y la Libertad de Enseñanza en Colombia. Cifuentes (2017). Mediante la presente tesis se busca fortalecer el Derecho de la educación, como una disciplina autónoma de la ciencia jurídica a fin de reflejar

el valor de la enseñanza en la sociedad. Dentro los objetivos planteados se encuentra analizar el Derecho Educativo como disciplina jurídica en ese país, ahondar en la dignificación de la profesión docente desde un enfoque humanista y revisar la libertad que tienen los padres para ejercer el derecho preferente en la educación de sus hijos.

La metodología empleada se fundamentó en el análisis jurídico descriptivo de la educación en Colombia, con instrumentos como la entrevista a autores claves y la revisión documental de fuentes internas e internacionales. Concluyendo que se debe brindar mayor relevancia a la educación mediante una teoría jurídica sólida en la cual fundamentarse para hacerlo valer.

b) Legislación Política sobre el Derecho a la Educación en Honduras (1982-2007), Méndez (2015). En el contenido de esta tesis doctoral se da a conocer el desarrollo cronológico de la implementación del derecho a la educación en la legislación de Honduras, lo cual se consideró como un aporte para el análisis general acerca de la protección del derecho a la educación en el ámbito nacional, y un medio para tener una perspectiva de los aspectos político-educativos y su trayectoria.

La metodología utilizada en esta tesis, se fundamentó en el método histórico aplicado a la educación, utilizando como fuentes primarias la normativa legal vigente nacional e internacional, informes y documentos estatales, referencias bibliográficas y publicaciones de la prensa hondureña. En sus conclusiones se enuncia la falta de reordenamiento jurídico nacional en atención a la desarticulación existente entre los aspectos que son tomados en cuenta a nivel de país y la falta de otros que se enfatizan en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en donde se alude a la inversión pública en educación de la siguiente manera:

La inversión pública en educación, además de ser insuficiente, revela una falta de estrategia y criterios claros y equitativos de asignación de los recursos, debilitada además por las presiones salariales, lo que muestra la necesidad de reorganizar el sistema y de introducir mecanismos de rendición de cuentas y cambios en la lógica de asignación de recursos (Méndez, 2015, p.168).

1.1.2.3. Temática: Justicia Social Educativa

a) Representaciones de la Justicia Social en Profesores y Estudiantes de Educación Secundaria (Sainz, 2017)

Mediante esta tesis se plantea la educación como un elemento fundamental en la creación de sociedades más justas con el fin de conocer las representaciones que tienen los docentes en formación de la justicia social y sus dimensiones, estableciendo para este efecto el compromiso de los actores que participan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, y en donde se concibe la escuela como una unidad básica en el trabajo por la justicia social a raíz de las desigualdades que se producen en este ámbito.

La investigación se realizó, utilizando la técnica del cuestionario a docentes que cursan estudios de maestría en Humanidades, Ciencias Sociales o Ciencias en la ciudad de Madrid, en donde se consultó que piensan y como se representa la justicia social en los actores principales de la educación: estudiantes y docentes.

Los resultados mostraron que no existen diferencias significativas en la representaciones que se tienen de la justicia social en cuanto al género o rama de estudio, pero si en su experiencia pedagógica previa, destacando la importancia que tiene la justicia social en la formación del profesorado y su urgente implantación en los centros educativos, así como la inclusión de la misma en los currículos a fin de abordar esta temática por su potencial tan importante en la educación de calidad para todos.

b) Formación ciudadana y Justicia Social en la Educación desde la Teoría del Reconocimiento: Discursos sobre las Prácticas de los Líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín, (Mejía,2017)

Esta tesis trata acerca de la comprensión sobre la relación existente entre la Formación Ciudadana y la Justicia Social en la Educación en consonancia con la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth. Para este estudio se analizaron los discursos de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín, Colombia particularmente de la institución Educativa San Benito de la Comuna Díez durante los años 2014 a 2016. El diseño metodológico utilizado fue

el cualitativo con un enfoque hermenéutico apoyado en herramientas como la observación, documentación, entrevistas y narrativas.

En sus resultados se determinó que los discursos sobre las prácticas de los líderes del Proyecto Colegios Maestros de Medellín aparece la esfera del derecho de la Teoría del Reconocimiento como un medio que ha permitido superar el desprecio, las relaciones dialógicas desiguales y permeables entre las esferas del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) en donde la escuela puede generar un reconocimiento social para favorecer desde el ámbito pedagógico la valoración del individuo mediante la creación de mecanismos de protección y autoconfianza, especialmente de las comunidades que han resultado violentadas por la falta de reconocimiento de los derechos básicos.

En resumen, en todas estas investigaciones, se ofrece un panorama relativo al tema de la inversión pública en educación, al derecho a la educación y a la justicia educativa en sus diferentes dimensiones, así como parte del contenido y de las metodologías o técnicas investigativas utilizadas en el desarrollo y afianzamiento de los conceptos de este estudio.

Las tendencias de estos estudios se orientan en profundizar en los temas de calidad educativa, innovación, financiamiento, y el reconocimiento del derecho a la educación, y de la justicia social en la educación, recomendándose reformas y propuestas como alternativas de solución ante la problemática planteada, sin embargo se cuestiona el hecho de que varios de estos estudios carecen de indicación precisa sobre las estrategias que desde el Estado se han utilizado para atender los problemas que se detallan en los mismos.

1. 2 LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA

1.2.1. INVERSIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.

1.2.1.1. Aproximación conceptual

La inversión en la educación, ha representado en esta región una herramienta a través de la cual los Estados pretenden alcanzar un efectivo crecimiento económico- productivo y social, implementando políticas de financiamiento y asignando recursos con base a las prioridades establecidas en los planes estratégicos de desarrollo, mismos que están enfocados

generalmente en la reducción de la pobreza e inequidad de los pueblos. (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], UNESCO, 2005).

En este sentido, en uno de los informes denominado Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina (2018), la Fundación SURA y Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil por la Educación (Reduca), se enfatiza:

La educación es el motor del desarrollo, tiene la capacidad de promover el crecimiento, superar diferencias sociales y asegurar una mayor igualdad de oportunidades. Mediante el acceso a la educación y de aprendizajes de calidad se da poder a las personas para crecer, emprender e innovar. Si queremos una región menos desigual, hay que comenzar a invertir en una educación de calidad para todos. Sin embargo, esta inversión debe ser efectiva, transparente y basada en evidencias (p.2).

Es así que, en la búsqueda de la temática de la inversión en educación, se pudo constatar que no se precisa de un concepto específico como tal, pero se define por los autores Inza y Urteaga (2012) como fundamental y condición sine qua non para: “ disponer de una ciudadanía responsable y de una mano de obra calificada, lo que supone realizar un esfuerzo para fomentar la atención de la pequeña infancia, la mejora del sistema educativo y la excelencia universitaria” (p.111).

Tal como se plantea, se debe procurar invertir en todos los niveles educativos, iniciando en la primera infancia, lo cual ha generado en la actualidad un foco de mayor interés en gran parte de las agendas de los programas y proyectos que financian los Estados y los particulares, quienes han ido reconociendo su potencial desde el punto de vista académico y de la formación humana, asimismo en lo relativo a su efectividad en cuanto a sus retornos socioeconómicos altamente retribuíbles.

Es de hacer notar, los avances que se han suscitado en la región en cuanto a la educación de la primera infancia, en virtud de que en las últimas tres décadas se ha reflejado un incremento en la matrícula, así como también en la expansión de la normativa legal que regula el sistema educativo. Sin embargo, persiste la desigualdad de oportunidades de las

niñas y niños a quienes se les imposibilita acceder o ingresan a instituciones donde la calidad de la atención es mínima (Pardo y Adlerstein, 2016).

Se evidencia entonces, un mayor apoyo dentro del contexto educativo y jurídico, pero aún falta camino por recorrer en aras de lograr una transformación coherente con las exigencias y capacidades del siglo XXI, en el reconocimiento de la educación por su valor como derecho fundamental y en su adecuada atención desde la justicia social educativa.

En este contexto, los Estados son jurídicamente responsables y recae sobre ellos la obligación de acatar las disposiciones legalmente establecidas sobre la forma como se realiza la distribución del gasto público en educación, así como también si lo hace en apego a la legislación vigente en materia de derechos humanos, lo que conlleva a considerar además la participación de otros actores capitales entre estos las autoridades locales, progenitores y comunidades, sin desconocer que muchas de sus capacidades dependen del cumplimiento que el gobierno realice al desempeñar las suyas (UNICEF, 2018).

1.2.1.2. Importancia de la inversión en la educación de la primera infancia

Diversos estudios realizados por analistas nacionales e internacionales abordan de manera reiterada la importancia de que los gobiernos inviertan en educación.

Entre estos estudios, se encuentra el de UNICEF (2015) en donde se resalta la importancia de la atención educativa en los primeros niveles, es decir desde edades tempranas, fundamentándose científicamente a través de diversas disciplinas como la neurociencia, la psicología, la medicina y la economía, en donde los procesos que se experimentan en el período evolutivo de los niños favorece el mejoramiento de las interacciones sociales bajo condiciones y oportunidades de desarrollo: “El cerebro, durante los primeros años, se desarrolla a un ritmo que no vuelve a repetirse en ninguna otra etapa de la vida” (p.7).

Adicionalmente, existen en términos económicos dos propiedades que caracterizan a las inversiones en la primera infancia, la auto productividad, que hace referencia a las habilidades que persisten hacia las etapas subsiguientes, y la complementariedad dinámica

en la cual las habilidades adquiridas en una etapa hacen que las inversiones en el desarrollo infantil sean más productivas a futuro. De manera conjunta ambas posibilitan que las inversiones sean más rentables y con mayores retornos económicos debido a la formación y desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades (Azüero, 2014).

1.2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS RELACIONADOS CON LA INVERSIÓN PÚBLICA EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Debido a la naturaleza económica y social de la inversión en la educación en todos sus niveles y fundamentalmente en la primera infancia se consideraron relevantes para este estudio, los siguientes enfoques y teorías:

1.2.2.1 Enfoque de la inversión social

Este enfoque representa una nueva visión con respecto a superar una serie de medidas económicas y sociales que no tuvieron buen suceso provenientes tanto del Estado de Bienestar como del neoliberalismo, de ahí que según Guillen y Luque (2018): “surge como un paradigma alternativo al keynesianismo (expansivo) de lo época dorada del capitalismo del bienestar y al neoliberalismo (restrictivo) de los años ochenta” (p.6).

De manera puntual, los orígenes del Enfoque de inversión social (EIS) en América Latina se suceden a mediados de los años ochenta, a raíz del disenso del paradigma neoliberal considerado más ortodoxo y en el que algunas instituciones como UNICEF y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) tuvieron roles de gran relevancia, posteriormente a comienzos de los años noventa, en la región se presentaron grandes desafíos en torno al crecimiento económico y la reducción de la pobreza, lo cual ameritaba de una consolidación democrática, transitándose del paradigma neoliberal al de una prometedora política social (Parra, 2018).

Bajo esta misma línea, la inversión social constituye una nueva alternativa a través de la cual se busca corregir e introducir cambios significativos en los que el Estado adquiere una dimensión multifuncional, redireccionando su participación de una manera más proactiva y preventiva, como lo enuncia Gimeno (2018):

El supuesto principal del paradigma de la inversión social es que se debe hacer menos énfasis en la “protección social” y más en la prevención y proactividad. En términos de intervención del Estado implica incrementar la inversión en niños, en capital humano y en que las personas vivan de su trabajo a través de un aprendizaje constante. (p.27).

Lo anterior supone, dejar atrás una serie de medidas centradas en atender las demandas sociales bajo una dimensión protectora y considerar el riesgo focalizándose en prevenirlo, por lo tanto se toman en cuenta aquellas políticas que incentivan dicha realización para lograr obtener mejores retornos socioeconómicos, superando implicaciones que distan de fortalecer su ejecución.

Es decir que por medio de este enfoque se busca desarrollar principalmente políticas sociales de manera particular en educación, tanto a nivel de cuidado infantil, preescolar e instancias posteriores de formación de capital humano, así como brindar capacitaciones constantes como herramienta básica para desenvolverse en la vida moderna (Parra, 2018).

Sin embargo, Cantillon y Van Lancker (2013), cuestionan este enfoque por considerar ciertas limitaciones como ser lo relativo a la inclusión social al trabajo, la responsabilidad individual y su complejidad, y la desigualdad en el uso promedio de los servicios de cuidado infantil, así también por las críticas feministas debido a que se le resta importancia a las desigualdades de género.

Por su parte Guillen y Luque (2018), destacan el debate que surge a partir de los postulados académicos de este enfoque, afirmando:

En el debate académico, la noción de inversión social fue propuesta inicialmente por Giddens y Esping-Andersen en busca de estrategias para contrarrestar. En la Tercera Vía de Giddens el nuevo Estado de inversión social vendría a sustituir al Estado de bienestar tradicional, para Esping-Andersen a complementarlo. (p. 6-7)

De igual manera ambos mencionan: “los efectos distributivos de la transformación del Estado de bienestar tradicional en el nuevo Estado de inversión social, son varios los autores

que señalan su limitado potencial para proporcionar una mayor cohesión social y reducir la pobreza” (p.6-7).

Desde esta perspectiva, se afianza la necesidad de repensar en las causas que inciden en la problemática social y prevenirla, abriendo brechas para la implementación de políticas públicas en las que se promueva una adecuada cohesión social mediante la distribución proporcionada de los recursos bajo estímulos que generen confianza y en donde se establezcan estrategias que permitan una verdadera transformación social.

1.2.2.2 Enfoque de la Política Social

La Política Social tuvo su orígenes desde el siglo XIX en Alemania (1883), con Otto Von Bismarck, cuando se empezó a hablar de Seguros Sociales, Accidentes de Trabajo, Invalidez y Vejez. Asimismo se produjeron diversas reformas sociales ante las exigencias de los movimientos obreros lo cual ocasionó el surgimiento del modelo de Seguridad Social con la convicción de que el bienestar de la sociedad es función del Estado y así ha de reconocerlo en su legislación. Se produce la transición del Estado Liberal al Estado Social, con la intervención del Estado en los asuntos sociales, tales como Seguridad, Economía y Asistencia Social (Solís, 2015).

Tras la Segunda Guerra Mundial (1940) y con la política Keynesiana, empieza a tomar forma el Estado de Bienestar, mientras se toma en consideración, por parte del Estado, la Reducción del Gasto Público y el Pleno Empleo (Solís, 2015).

A raíz de estos acontecimientos la función estatal se incrementa al punto de buscar un equilibrio que posibilite la no afectación económica pero que provea alternativas ante las demandas sociales como una de sus finalidades primordiales, de forma que la institucionalización de la política social como parte de la política económica es reciente, anteriormente los países en desarrollo se basaron en la intervención del Estado (años cuarenta hasta finales de los años sesenta) bajo un modelo industrial por sustitución de importaciones de fortalecimiento del mercado interno, varios países reflejaron altas tasas de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) (Torres y Rojas, 2015).

No obstante, Pieruzzini, et al. (2019), cuestionan los alcances de la Política Social, al expresar:

La Política Social se rige bajo parámetros de focalización de apoyos para la asistencia y abatimiento de la pobreza, con el objeto de hacer más eficiente el gasto público. Esto elimina acciones que universalizaron el beneficio de amplios sectores; además privatiza, desregula y descentraliza las acciones que debe detentar el Estado (...) (p. 48).

Desde esta perspectiva, se cuestiona también los resultados que pueden producir en la implementación de las políticas sociales por lo que Cejudo et al., (2017) son del criterio que: “Una política social fragmentada significa que, pese al incremento del gasto social y del número de programas, las intervenciones son muy pequeñas e insuficientes” (p.3).

Bajo este contexto, se hace alusión a la descoordinación que se produce debido a la responsabilidad compartida entre los diferentes órganos del gobierno o entes encargados en la en la toma de decisiones y ejecución de la políticas sociales, aspectos que a lo largo de los años han sido recurrentes y acentúan el hecho de que aunque se inviertan en estos, sus efectos no corresponden a las necesidades reales de la población.

1.2.2.3 Enfoque del Desarrollo Social

Los trabajos del economista Dudley Seers se reconocen como el antecedente histórico de este enfoque a raíz de su publicación “The Meaning of Development” (1969) (El significado del Desarrollo), mismo que tiene su fundamento en la premisa de que al haber mejora en los indicadores del PIB no significa que existe desarrollo, ya que también se debe reflejar en la reducción del desempleo, la pobreza y la desigualdad, como lo indica Urra (2017) así:

Defensores del paradigma de desarrollo económico reconocen en sus estudios que medir sólo indicadores de riqueza material supone un pequeño sesgo, ya que también hay que tener en cuenta indicadores educativos, de crecimiento de la población y de independencia política. (p.3).

Por lo tanto se entiende que a través de este enfoque, se otorga mayor valor al individuo como agente integral, cuya realización depende en gran medida de puntos esenciales que se le provean y le permitan exteriorizar su condición de ser humano bajo un contexto de bienestar y respeto como tal. Banco Mundial (2019) en este sentido subraya: “El desarrollo social promueve la inclusión social de los pobres y vulnerables empoderando a las personas, creando sociedades cohesivas y resilientes, y mejorando la accesibilidad y la rendición de cuentas de las instituciones a los ciudadanos” (párr. 2).

No obstante, y a pesar de la ineficacia de un gran número de políticas centradas en el desarrollo social, este se mantiene vigente dentro de las agendas principalmente de los organismos multilaterales de crédito, cuestionándose que se sigan reflejando altos porcentajes en cuanto a la exclusión y que permanezca constante su afectación, es decir que en muchas ocasiones no se han obtenido mejoras estructurales a través de los medios empleados en favor de los más necesitados.

Conviene acotar, que en los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Tellería (2015) resalta esta situación así: “A pesar de que la lógica del desarrollo se ha mostrado ineficaz después de más de sesenta años la agenda post-2015 es la prueba más evidente, los ODM son una invitación a seguir hablando de desarrollo” (p. 242).

1.2.2.4 Teoría de la Economía de la Educación

Conforme a los planteamiento de esta teoría expuestos por Friere, et al. (2018), estos afirman: “A partir de los trabajos de Becker aparecieron múltiples aportaciones en materia de economía de la educación, en donde se estiman las tasas de rendimiento de las inversiones educativas” (p.20). En ese mismo contexto, Ochoa, et al. (2017) enuncian:

Siguiendo el concepto de economía que expone Samuelson (1955), la economía de la educación consiste en analizar como los administradores del sector educativo gestionan eficientemente los escasos recursos que existen en los sistemas educativos (...) aquellos países que fomentan altos niveles de habilidades cognitivas en su población son los que alcanzan el nivel más alto de prosperidad a largo plazo. (p. 52).

En este caso, al hablar de la economía de la educación se establecen los grandes beneficios que acarrea invertir en educación en atención a los retornos socioeconómicos, por lo que se debe velar que los recursos se distribuyan de manera que los patrones de crecimiento, desarrollo y bienestar social no resulten perjudicados, de ahí que se fortalezcan los procesos que inducen a la gestión para obtener resultados favorables.

En ese sentido, resulta importante también reflexionar sobre lo enunciado por estos autores, quienes consideran como un estrategia eficaz para desarrollo el hecho de mantener y mejorar la calidad educativa y no centrarse solamente en enviar a los niños a la escuela como comumente se interpreta el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio.

1.2.2.5 Enfoque de la Inversión en la Primera Infancia de James Heckman

Un referente muy importante en lo concerniente a la inversión pública en la primera infancia lo constituye el aporte del connotado profesor de la Universidad de Chicago, James Heckman, ganador del Premio Nobel en economía (2000) quien se ha caracterizado en las últimas décadas por sus recomendaciones dirigidas a invertir en la atención y educación de la primera infancia.

Heckman a través de una serie de estudios realizados en el Centro de Investigaciones Económicas y el Centro de Evaluación de Programas Sociales de la Harris School, (Estados Unidos de Norteamérica, 1963) se ha centrado en el análisis de esta temática, sirviendo de fundamento en muchas investigaciones relacionadas con la inversión en la primera infancia y caracterizándose por sus posturas en donde ésta debe orientarse fundamentalmente a propiciar más las aptitudes socioculturales de los niños, que en el gasto en programas sociales o infraestructura como medidas compensatorias, en vista que de a través de las primeras se genera mayor beneficio en el ámbito económico y social (Unesco, 2010). De esta forma , Heckman con base a sus estudios da a conocer lo siguiente:

a) Inversión en la salud y educación de la primera infancia

Heckman (2008) considera que la inversión que se realizan en función de favorecer las condiciones sanitarias, nutricionales y los servicios de salud desde la gestación y en los primeros cinco años, se consideran decisivas en relación con el impacto que estos producen ya que generan un mejor desarrollo físico y retorno económico más favorable a la sociedad.

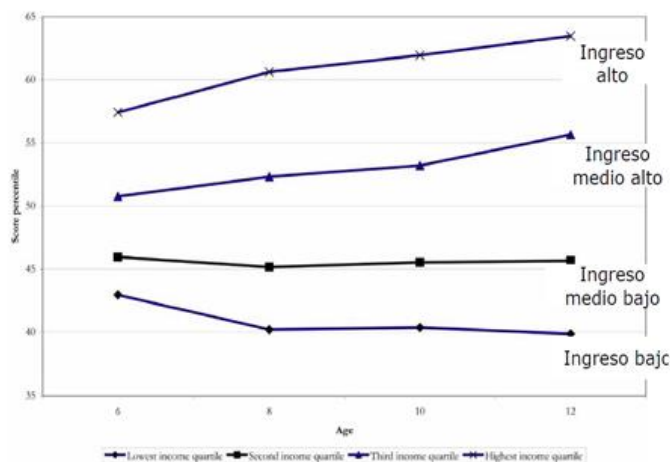
De igual manera, dentro de sus planteamientos enfatiza la importancia del aprendizaje a tempranas edades, incluso antes de iniciar la educación formal, mismo que continuará durante toda la vida, es decir que este genera un aprendizaje posterior, y a su vez el éxito temprano, en coherencia con Schultz (2004) que afirma: “el éxito o el fracaso en esta etapa sientan las bases para el éxito o fracaso en la escuela, lo que a su vez conduce al éxito o al fracaso en la enseñanza” (p.1).

b) Capacidad de ingresos y el aprendizaje en la primera infancia

Con base a evaluaciones sobre el rendimiento escolar y la capacidad económica de las familias, Heckman (2008) llegó a la conclusión general que aquellas familias que brindaron una sólida atención desde edades tempranas, este entorno familiar influyó en las habilidades que cada niño o niña será capaz de desarrollar en el aspecto cognoscitivo como en el no cognoscitivo, y que por lo tanto los logros pueden ser independientes del nivel de ingreso, caso contrario los resultados del aprendizaje escolar a partir de los 6 años serán directamente proporcionales a dicho nivel de ingresos. Tal como se aprecia en la Figura 1, los puntajes en la asignatura de matemáticas están en relación directa con el ingreso.

Figura 1

Puntajes de matemáticas según cuartiles de ingreso



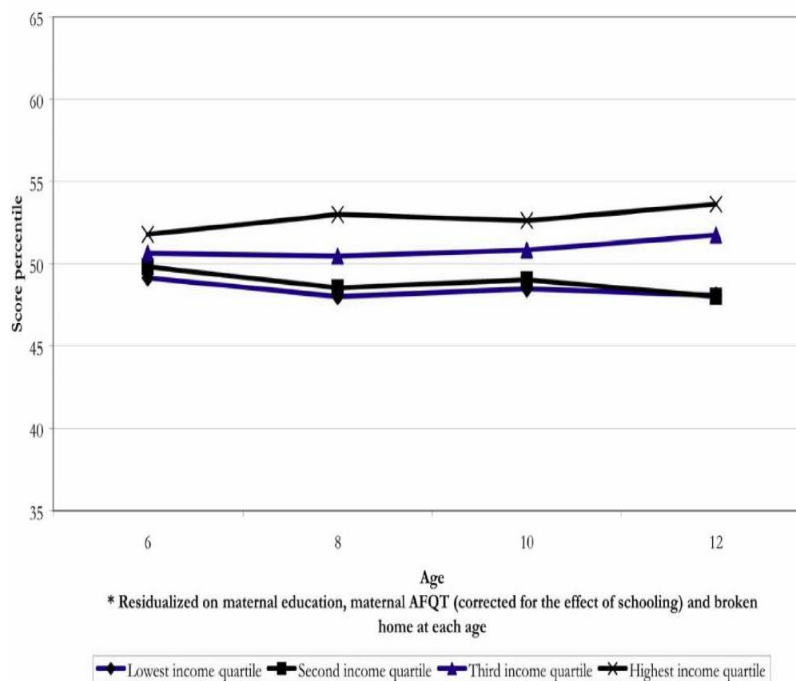
Nota: Fuente: Heckman, 2008

Asimismo Heckman (2008) afirmó, que con el fin de evitar disparidades resulta más efectivo realizar un mayor esfuerzo en invertir en la primera infancia que realizar inversiones corrientes para optimizar los recursos pedagógicos, lo cual no significa ir en contra de la calidad educativa, sino que al no haber disparidades de aprendizaje desde la primera infancia las inversiones en calidad pueden llegar a impactar de mejor manera en todo el colectivo escolar (Vargas, 2013).

De esta manera, cuando hay una adecuada atención inicial, las brechas en los resultados obtenidos en la asignatura de matemáticas se reducen. (Veáse la Figura 2)

Figura 2

Puntajes de matemáticas según cuartiles de ingreso entre quienes tuvieron adecuada atención inicial.



Nota: Fuente: Heckman, 2008

c) Correlación entre ingreso y conducta

El desarrollo del cerebro a edades tempranas, repercute en el comportamiento de los niños, jóvenes y adultos. Las conductas antisociales, problemas de salud mental como la depresión y la esquizofrenia comienzan en los años tempranos (Fraser, 2005).

Asimismo se ve afectada la salud física y psicológica que se traduce en comportamientos en riesgo como ser el consumo de drogas y la iniciación a una vida sexual temprana (Lavado et al., 2015).

En este sentido Heckman (2008), comprobó mediante una muestra bastante considerable de estudiantes, que aquellos cuyos padres les propiciaron cuidado infantil y el desarrollo de sus habilidades en la primera infancia mostraron resultados significativamente diferentes, concluyendo que la predicción de habilidades socioemocionales y comportamientos sociales se encuentran acordes con las normas establecidas (Vargas, 2016).

D) Relación costo- beneficio

En términos económicos, Heckman (2008) es del criterio que invertir en primera infancia conduce a la obtención de una mayor tasa de retorno a futuro , es así que si los servicios son de buena calidad, se puede llegar a adquirir un retorno de hasta \$17 por cada dólar invertido lo cual se traduce en potencialización del desarrollo del país, siempre que esta se realice bajo estándares adecuados y altamente beneficios para los niños.

Es conveniente acotar además, que aparte del argumento económico y científico de invertir en este grupo etario (0-6 años de edad), existe un sustento humanista dentro del ámbito ético y legal y con base a los principios y planteamientos de la justicia social, el cual se enfoca en dar relevancia al hecho de garantizar los derechos de los niños y brindarles servicios de calidad por parte del Estado en corresponsabilidad con la sociedad en general, principalmente de la sociedad civil, así como de sus padres y cuidadores. (Achával y Aulicino, 2015).

Desde el punto de vista de Vargas (2016), es en esta etapa que se produce una mayor incidencia en cuanto a los beneficios sociales y personales, mejorando la calidad de vida y las oportunidades de los individuos, lo cual conlleva a que la sociedad se integre de una manera justa y productiva.

En este sentido, destaca los trabajos de Heckman y de algunos de sus colegas (Carneiro, 2003; Cunha et.al, 2005) en los que se evidencia que el aporte a edad temprana contribuye más a la formación de capacidades y comportamientos para el bienestar individual y colectivo que cuando se brindan posteriormente, por lo que el invertir en edades tempranas resulta mucho más barato que hacerlo posteriormente mediante gastos remediales o compensatorios en atenciones o intervenciones tardías. (Policía, sistema judicial, subsidios, cárceles, rehabilitación psicológica).

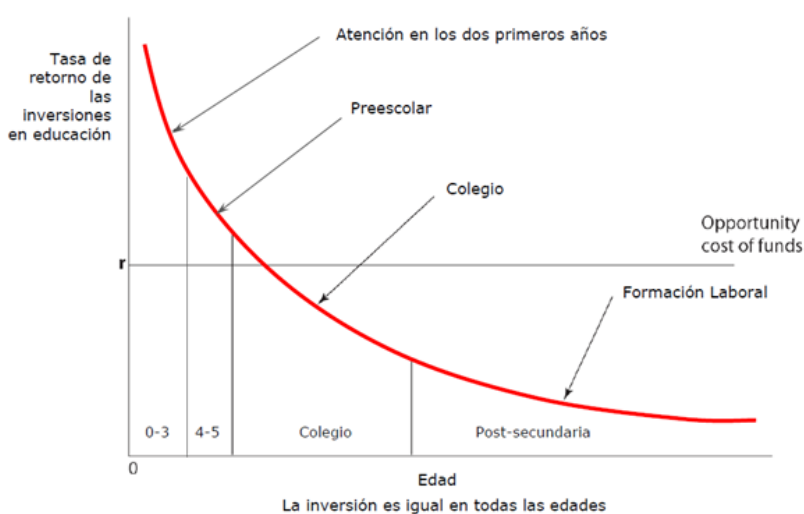
A partir del análisis de tecnologías de capacidades en relación con la curva de retorno de la inversión educativa en diferentes etapas de la vida, Heckman y Cunha (2007) dieron a conocer que si se realiza la inversión en los primeros dos o tres años de la infancia temprana, dicha rentabilidad resulta el doble de la que se obtiene por inversiones en la edad preescolar

(4 a 5 años), así como también el triple de la que se obtiene en la época escolar (6 a 17 años y cuatro veces más en la etapa post-escolar (18 años y más).

La Figura 3 muestra una curva decreciente que refleja que la inversión en primera infancia tiene la mayor tasa de retorno.

Figura 3

Tasas de retorno en educación según la edad



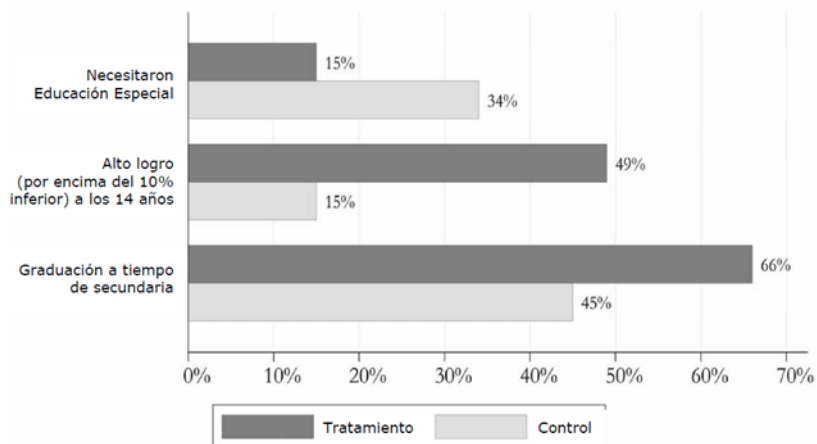
Nota Fuente: Cunha, Heckman, 2007; Heckman, 2007

Cabe reslar que Heckman, en una investigación conocida como: Estudio Perry, evidenció de una forma más profunda la relación costo beneficio en etapas iniciales. Dicho estudio qué comenzó en 1963, compuesto por varias fases en las que se analizaba el desempeño de dos grupos de niños y niñas de 4 y 5 años, con características similares (entorno de pobreza y coeficiente intelectual por debajo del promedio, alrededor del 70%), y dividiéndolos en los que asistieron al preescolar de una zona pobre de Minneapolis y aquellos que no fueron a ninguno. Años después, se analizó a los investigados cuando ya estos tenían edades de 27 y posteriormente 40 años, obteniéndose los resultados siguientes:

- El coeficiente intelectual de los que asistieron a preescolar tuvo un mayor desarrollo, logrando a su vez un mejor desempeño de los que no asistieron (Tres veces mejor). (Véase Figura 4)

Figura 4

Perry: Resultados educativos

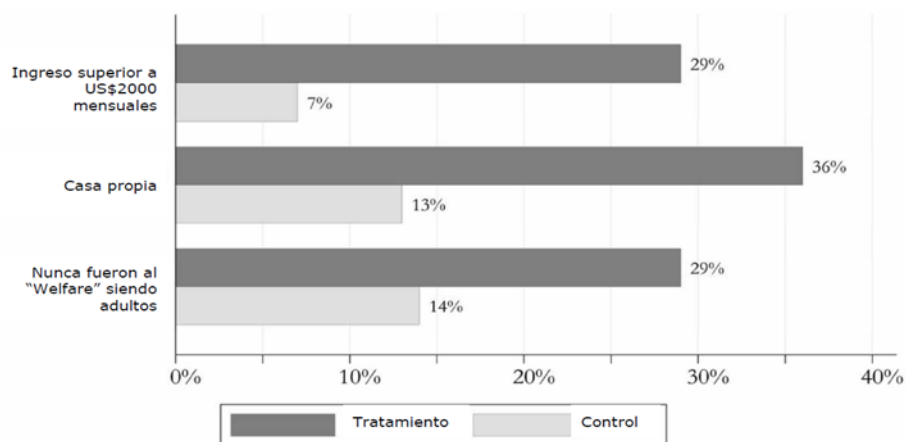


Nota: Fuente: Barnett (2004)

- La calidad de vida para los que asistieron al preescolar era mayor, teniendo un mayor logro escolar y presentando ingresos más altos (40% en promedio), así como también en su mayoría contaban con casa propia y estabilidad familiar. (Véase Figura 5)

Figura 5

Estudio Perry: Resultados económicos

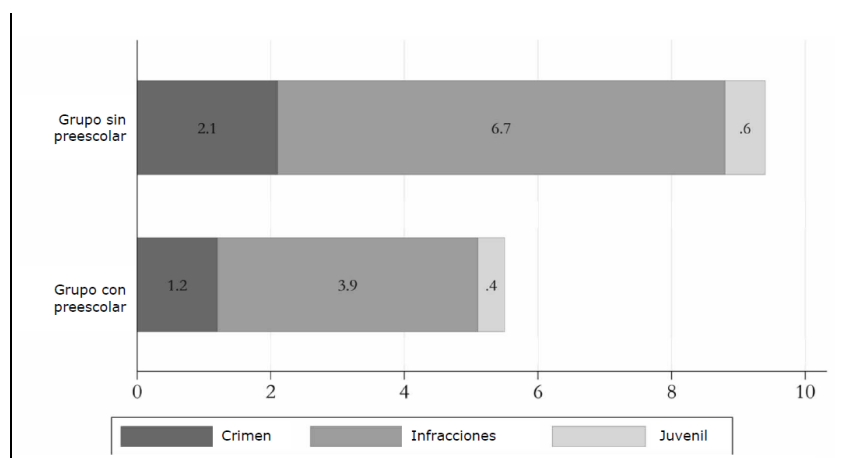


Nota. Fuente: Barnett (2004)

- Los costos para la sociedad fueron menores para aquellos que recibieron atención preescolar (menores subsidios, menos detenciones policiales, menor tasa de alcoholismo). (Véase Figura 6)

Figura 6

Costos para la sociedad relacionados con la educación



Nota: Fuente: Perry Preschool Program (2006)

En síntesis, de conformidad con los planteamientos de Heckman, invertir en la primera infancia conlleva una serie de beneficios que favorecen tanto a los niños como a la sociedad

en general, los retornos a futuro resultan bastante significativos y el papel en la atención y educación en etapas iniciales y preescolares es fundamental en la reducción de la desigualdad en estas edades.

No obstante, existen algunas posturas que cuestionan lo expuesto por Heckman en torno a la inversión en la primera infancia debido a que consideran que estas se orientan en mayor medida al aspecto meramente económico, dejando de lado aspectos integrales del desarrollo y de la educación infantil, hecho que se enuncia en un estudio realizado en Colombia por Gómez-Vásquez et al., (2018), en el que se determinó que estos se conciben solamente como una estrategia de orden eficientista y funcional adheridos a la primacía del mercado.

Es decir que la educación se considera como una mercancía, en la que, si bien las políticas públicas presentan rasgos proteccionistas, el modelo neoliberal impide una oferta de servicios y en la que la acción del gobierno es a corto plazo, reduciendo la educación a prácticas de índole asistencialista y desarticulada.

1.2.3 COMPORTAMIENTO DEL GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

A nivel mundial, la educación en la primera infancia ha tenido un auge bastante significativo ya que cada día las sociedades están más conscientes del papel tan relevante que conlleva el educar a los niños desde edades tempranas. “La asistencia a instituciones educativas desde las edades más tempranas resulta crucial para el aprendizaje posterior, principalmente en niños y niñas de entornos menos favorecidos” (OEI, 2015).

En la actualidad, un gran número de países del mundo comienzan con la educación infantil antes de cumplir los cinco años de edad, es así que conforme a datos de la OCDE, de los países que pertenecen a esta organización un 76% cuenta con niños de tres años que se encuentran escolarizados (OCDE, 2018).

Sin embargo, otros países carecen de las condiciones necesarias que les permitan brindar una enseñanza inicial debido a la extrema pobreza en las que viven principalmente los niños de las zonas marginales, rurales, indígenas y afrodescendientes. Favorablemente, las tasas de letalidad de niños menores de cinco años han descendido a nivel regional, pero

todavía hay alrededor de 3 millones 600 mil niños que no tienen un desarrollo adecuado para su edad (UNICEF, 2018).

En sintonía con lo anterior, se evidencia la prioridad de tomar en cuenta la educación temprana como parte de las agendas político educativas mediante las cuales se apoye el crecimiento, supervivencia y el aprendizaje de los niños en función del derecho a la educación, a razón de que se ha comprobado que la misma y el cuidado de la primera infancia constituyen inversiones altamente rentables (Concha, et al., 2018).

No obstante, no todos los gobiernos la contemplan dentro de sus prioridades presupuestarias : “el valor de la educación preescolar; a menudo se juzga que esta compite por la financiación con otros niveles educativos, en lugar de considerarla una estrategia clave para mejorar los resultados en otros subsectores” (UNICEF, 2018, p.98).

Es así , que conforme a datos proporcionados por el Informe Mundial sobre la Educación Preescolar (2019), se dieron a conocer las siguientes cifras en relación con el presupuesto nacional asignado a la educación preescolar en todo el mundo: En 2017, el porcentaje medio mundial asignado a la educación preescolar fue del 6,6% de los presupuestos nacionales de educación de todo mundo, y en muchas regiones se le asignó menos del 3%. Las regiones de Oriente Medio y África Septentrional, África Occidental y Central, y África Oriental y Meridional destinan menos del 3% de los presupuestos de educación a este subsector.

Este porcentaje es mucho menor que el que asignan los países de Europa y Asia Central, donde los Gobiernos dedican más del 11% de sus presupuestos de educación a la educación preescolar.

En este mismo informe, se exteriorizan puntos de gran relevancia en función del financiamiento que recibe la educación preescolar en el mundo en comparación con otros niveles educativos como ser una mayor carga del gasto de los hogares, menor apoyo internacional con una inversión menor al 1% en donde la ayuda de los donantes ha sido notablemente menor con un aumento infimo de 0,4% en 2006 a 0,7% en el 2016.

En América Latina y el Caribe, la inversión pública en la educación preescolar se realiza por medio del gasto público que en educación se considera como: “uno de los elementos más activos en el alcance del desarrollo social y herramienta perfecta para poder intervenir de

manera oportuna, eficiente y equilibrada en las políticas públicas para los sistemas educativos” (Molina, et al., 2011). Este gasto público, se realiza mediante desembolsos a los diferentes niveles educativos y que de manera conjunta con la evolución de la economía de un país condicionan al PIB. (Jornet, et al., 2011).

De conformidad con el porcentaje de inversión del PIB, en esta región y en función de la Atención a la Educación de la Primera infancia se señalan como los países con menores porcentajes en este nivel educativo a Panamá con un 3% y a Nicaragua con un 3.6% en cambio Guatemala con 19.6%, Perú con un 16.6% y Chile con 15.5% invierten en mayor cantidad, denotándose a través de esta variación de porcentajes la capacidad o el interés que estos países han mostrado en brindar una educación acorde a las necesidades y exigencias de este grupo etario.

1.2.3.1 Comportamiento del Gasto Público en la Educación Inicial en Honduras

La educación inicial en Honduras (0-3 años de edad) constituye uno de los niveles que requiere de una mayor y eficiente asignación presupuestaria ya que pese a ser parte de las políticas sociales del país a través de diversas intervenciones que se realizan a nivel gubernamental, no gubernamental o por medio de organismos privados o entes de ayuda internacional, la misma ha sido insuficiente para la ejecución de los diferentes programas orientados a la atención y aprendizaje de los niños desde edades tempranas y para el apoyo de sus familias. “La insuficiencia de recursos estatales para las políticas sociales ha sido un problema permanente en el presupuesto nacional” (FEREMA, 2019, p.6).

Es así, que también en este informe se da a conocer que Honduras ha invertido 1.6% del PIB en la Educación Inicial, lo que en promedio anual representa US\$ 316.9 considerado uno de los montos más bajos de la región. Dentro de este contexto, no se detalla de manera precisa en que rubros ha invertido el Estado directamente en este nivel educativo, sin embargo, a través del Sistema Criando con Amor se dio a conocer que en el año 2018 el gobierno ejecutó L26.973.071,40.

Cantidad que representó un 13.83% para la Formación de Voluntarios en Cuidado Infantil, el 8.2% para la formación de familias, el 5.22% para la formación de facilitadores,

1.87% para la capacitación en Comunicación para el Desarrollo, Cambio Social y de Comportamientos (C4D), así como un 0.57% para centros de desarrollo infantil (Secretaría de Desarrollo en Inclusión Social SEDIS, 2019). Lo anterior representa un avance significativo en el apoyo a este nivel, reconociendo la importancia e impacto de esta inversión, pero también el hecho de que es un programa que todavía no se ha implementado en gran parte del territorio nacional.

1.2.3.2 Comportamiento del Gasto Público en la Educación Pre básica en Honduras

El análisis del comportamiento del gasto público en la Educación Pre básica constituye un punto de referencia para determinar de qué forma el Estado ha invertido en este nivel y obtener un panorama acerca de la forma en cómo se ha distribuido el mismo en la educación de los niños en edades comprendidas entre los 4 a 6 años de los centros educativos pre básicos a nivel nacional.

De conformidad, con los datos del Observatorio de la Educación Nacional e Internacional (OUDENI, 2018) y de la Secretaría de Finanzas (SEFIN) el gasto público destinado a la educación Pre básica ha mostrado un comportamiento poco alentador, aun cuando el gobierno ha realizado esfuerzos para satisfacer las demandas de este nivel.

En relación con lo planteado, durante el período de estudio de esta tesis (2014-2019) se observó que persistieron las limitaciones económicas y la falta de eficiencia en el cumplimiento de ciertas disposiciones encaminadas a brindar mayor y mejor inversión, con el objeto de reducir significativamente la brecha de la desigualdad y todo aquello que impida el aseguramiento y garantía del derecho a la educación para los niños de este nivel educativo.

Con base a lo anterior, se pudo observar cómo ha sido el comportamiento del gasto público para el nivel pre básico tomando en consideración los aspectos que a continuación se detallan:

- **Distribución Porcentual del Presupuesto de la Secretaría de Educación Pública**

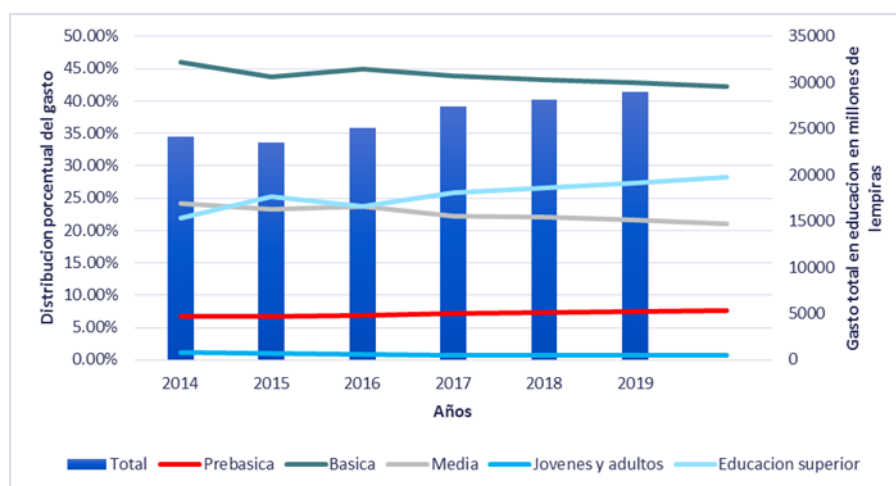
Bajo este concepto, se señala que desde el año 2003 por cada lempira invertido en educación, se destinaron de 8 a 10 centavos a la Educación Pre básica es decir un 10% del presupuesto de la SEDUC, inversión que no refleja los compromisos asumidos por el Estado de

Honduras en beneficio de la primera infancia, pero si una marcada desigualdad (OUDENI, 2018).

De este modo, tomando en cuenta la data de los años 2014 al 2019, se puede observar en la Figura 7, que, en comparación con los otros niveles del Sistema Educativo Nacional, a la Educación Pre básica es a la que menos fondos se le asignan, mostrando valores por debajo del 10% del total de gasto en educación (Línea Roja).

Figura 7

Distribución porcentual del gasto en educación por niveles educativos



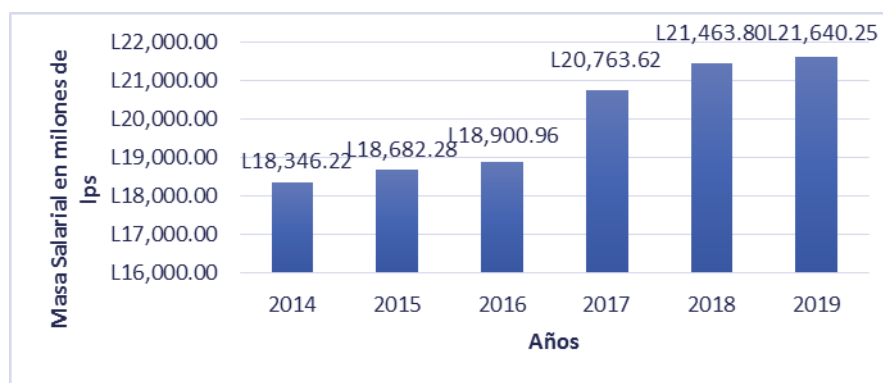
Nota: Fuente: Elaboración propia en base a datos del OUDENI (2014-2019)

- **Masa Salarial**

La SEDUC destina la mayor parte del presupuesto del gasto público a pagos de personal (masa salarial) de los centros educativos públicos. Desde el año 2014, se destinaron por año alrededor de (L 18.000.000.00) dieciocho mil millones de lempiras a este rubro en conjunto, es decir para los niveles de Educación Pre básica, Básica y Media, lo cual representa una proporción del gasto que se encuentra arriba del 65% alcanzando al año 2019 un valor superior a los veintiún mil millones de lempiras. (Véase la Figura 8)

Figura 8

Masa salarial del sector educativo en Honduras



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de SEFIN (2014-2019)

Cabe resaltar, que los sueldos promedio de los docentes por nivel educativo desde el 2014 hasta el 2019, han mantenido sus valores constantes durante los primeros dos años, sin embargo, en el año 2016 se aplicó un ajuste salarial al gremio magisterial en cumplimiento del Acuerdo Ejecutivo No. 0011-SE-2016 por un monto de L 1,800.00 de forma diferida, de los cuales se pagaron L 800.00 a partir del mes de septiembre de 2016 y L 1,000.00 a partir de septiembre 2017.

- **Incentivos a Docentes**

En este aspecto, si bien no se señala específicamente a cuánto ascienden los incentivos a los docentes por no encontrarse información detallada, si se precisa en el Estatuto del Docente Hondureño (Decreto 136-97) el régimen económico bajo el cual se realizará la efectiva asignación presupuestaria producto de las relaciones contractuales entre los Docentes y el Estado. En este se establecen disposiciones acerca del salario base, hora clase, asignaciones salariales colaterales y la, remuneración de las vacaciones entre otros aspectos del ejercicio profesional.

En este sentido, al año 2018, el sueldo base a los docentes de Educación Pre básica se estimó en L.9,863.76 a un tipo de cambio de \$24.14, es decir con un salario base equivalente \$ 408.60. (COLPROSUMAH, 2019)

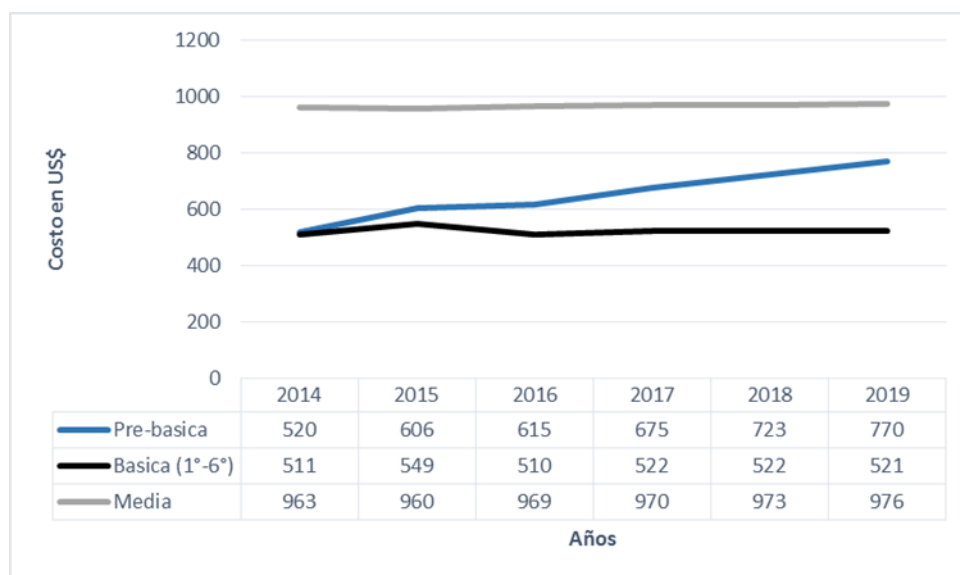
Sin embargo, tampoco se especifica en la literatura consultada los montos de otros incentivos para los docentes del nivel pre básico conforme a lo enunciado en la Ley Fundamental de Educación (LFEH) en concordancia con la Ley para el Fortalecimiento para la Educación Pública y Participación Comunitaria, en donde se mencionan estos como parte de los recursos financieros que corresponden otorgarles a los docentes en el cumplimiento de su deber consistentes en reconocimientos económicos, becas de capacitación y formación , además de sus derechos de ley.

- **Costo por estudiante**

El costo por estudiante en el nivel pre básico en Honduras se ha mostrado como uno de los más bajos (US\$ 520) en comparación con el nivel de Educación Media (US\$ 900) anuales, no obstante, se ha evidenciado una tendencia creciente para este nivel llegando a alcanzar al año 2019 un valor de US\$ 770 anuales OUDENI (2018); SEFIN (2019) (Véase Figura 9)

Figura 9

Costo por estudiante según nivel educativo en Honduras 2014-2019



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del informe del OUDENI (2014-2019)

- **Incentivos a los alumnos**

De igual manera , no se establecen los montos específicos bajo este concepto por no encontrarse el detalle de los mismos, pero si se hace mención de cuales son los incentivos que se ha brindado para el nivel pre básico, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- **Beca solidaria**

Este beneficio se otorga por parte del gobierno a los estudiantes que asisten o puedan asistir a los distintos centros educativos del sistema nacional, orientados a la formación pre básica básica, media y educación vocacional y es adjudicada por medio del Centro Nacional de Información del Sector Social (Ceniss) como uno de los componente del Programa de Becas 20/20. Los estudiantes reciben un desembolso único de L.4,000.00 al inicio del año escolar para cubrir gastos de uniformes, útiles escolares y matrícula entre otros (El Heraldo, 2020).

- **Bono 10,000 ahora Bono Vida Mejor**

Se establece como un programa de transferencias condicionadas con el fin de que: “ el Estado pretende cumplir con su responsabilidad constitucional de garantizar que las familias en extrema pobreza tengan acceso a la educación, salud y nutrición” (AM N° 072- SEDIS, 2015, párr. 6)

Bajo este concepto se hace entrega de un bono ,con base a un censo Registro Único de Participantes (Rup), mediante el cual se beneficia a los hogares con mayor necesidad económica, principalmente de las aldeas, caseríos y barrios con mayor concentración de hogares en pobreza extrema, teniendo como requisito que el niño se encuentre matriculado en algún programa o centro educativo.

- **Merienda Escolar**

Mediante decreto legislativo 125-2016, se aprueba la Ley de Alimentación Escolar, marco legal para que el Estado proporcione de manera adecuada la ración alimentaria como parte del derecho humano a la alimentación y la generación de condiciones adecuadas que contribuyan al desarrollo saludable tanto en el físico como en psíquico, bajo condiciones de dignidad y libertad para favorecer los indicadores educativos. (Art.1)

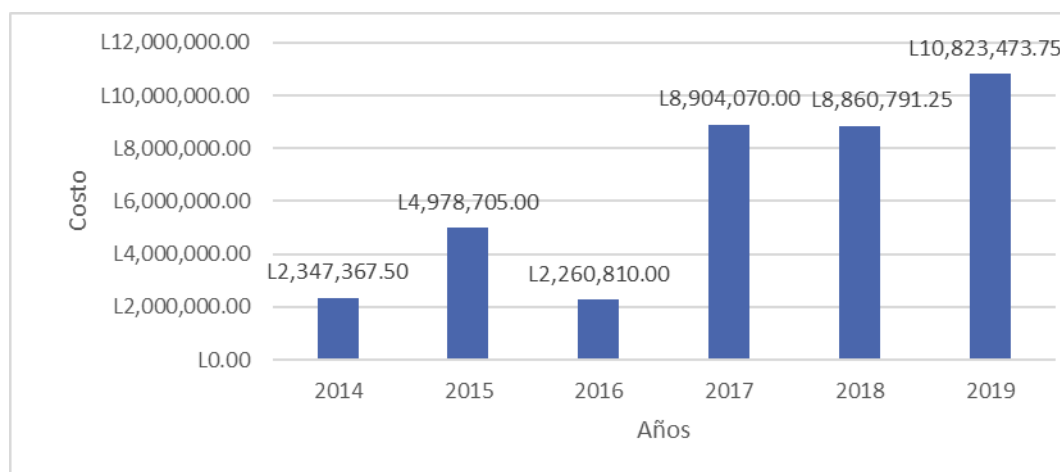
En atención a lo anterior y con el objeto de fortalecer al Programa de la merienda escolar mediante Acuerdo Ejecutivo No.053-SEDIS-2016 se aprobó una partida presupuestaria a la SEDUC con un monto de L319,326.00 a fin de beneficiar a los niños de los niveles de Educación Pre básica y Básica. El proyecto consiste en la entrega de una ración diaria de 160 gramos de alimento cuyo costo en crudo es de L.2.50 por alumno.

Este programa, junto al Programa “Vaso de Leche para el Fortalecimiento a la Merienda Escolar” instituido mediante Decreto Legislativo No. 054-2010 y el Bono 10 mil, son medida para el combate de la deserción escolar y la desnutrición infantil crónica. (SDHJGD, 2017, p. 44).

En la Figura 10 se puede observar el costo total o la inversión total realizada por el gobierno bajo el programa de merienda escolar, dicho costo es calculado mediante el número total de beneficiarios de dicho programa y el costo unitario en crudo de cada ración el cual es de 2.50 Lempiras. De esta forma el monto total de dicha inversión ha aumentado a partir del año 2016 estableciéndose al 2019 una cantidad de L.10,823,473.75.

Figura 10

Costo total del programa de merienda escolar en Honduras.



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de CENISS (2014-2019)

Por su parte Carbajal (2017), manifiesta que, a pesar del apoyo brindado a través del programa de merienda escolar, el país cuenta con graves problemas de desnutrición

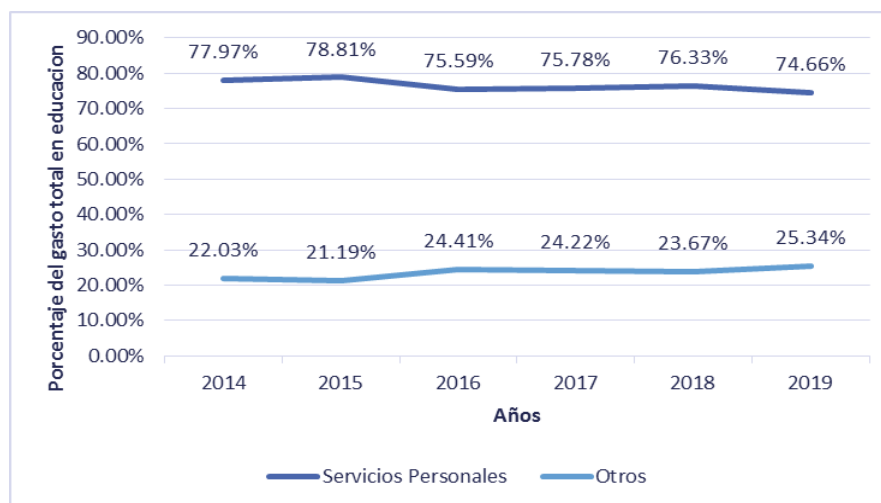
principalmente de la primera infancia, lo que se ha prolongado incluso al nivel de Educación Básica, lo que puede llegar ocasionar perjuicios a corto y largo plazo en la población infantil.

- **Gasto en materiales educativos y suministros**

De conformidad con el OUDENI (2018) se han invertido alrededor de un 20-25% (entre 6-10 millones de US\$ anuales), del total de los recursos destinados al sector educación, en los que se incluye el nivel pre básico, para cubrir lo correspondiente a infraestructura, material educativo, recursos tecnológicos, talleres, laboratorios etc. representando una cantidad insuficiente para que los niños puedan aprender en condiciones óptimas, dándose mayor prioridad al pago de servicios personales y en menor medida al abastecimiento de materiales y suministros.

Figura 11

Gasto en servicios personales y otros (materiales educativos y suministros) (2014-2019)



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de SEFIN-ODENR (2014-2019)

- **Infraestructura**

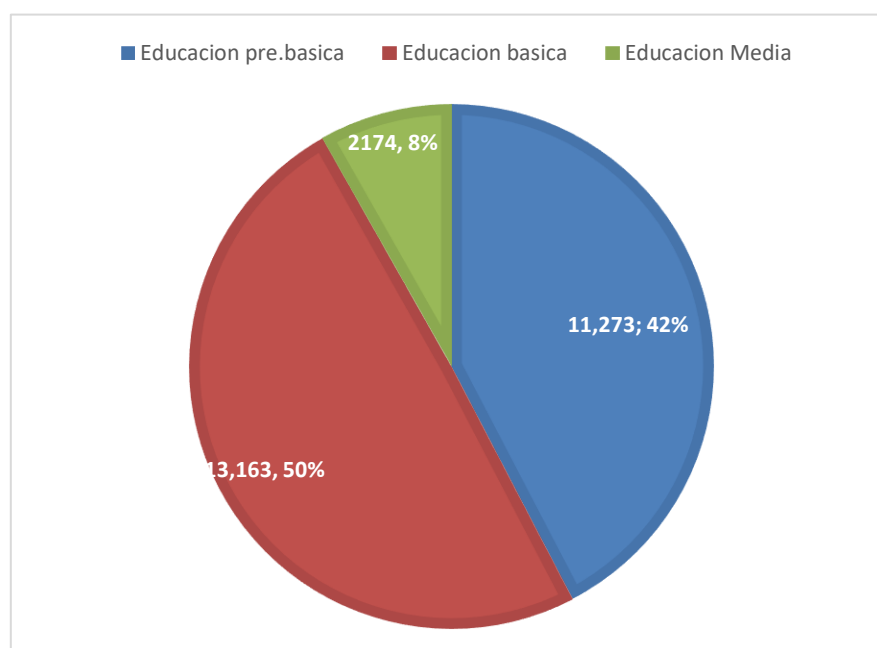
Según el Banco Central de Honduras en su informe Honduras en Cifras 2017-2019 en el país se encuentran registrados un total de 26,610 planteles educativos en los que se imparten clases para los niveles de Educación Prebásica, Básica y Media. Del total de los centros en un 49.46% de los planteles se ofrece Educación Básica, que representan 13,163 planteles educativos. Los planteles que imparten educación para el nivel de Pre básica-jardines y Pre

básica Centros Comunitarios de Educación Pre básica (CCEPREB) representan un 42.36% (11,273) y los datos muestran el déficit de planteles para el Nivel de Educación de Media, a nivel nacional solo representan un 8.16%. (2,174) (Véase Figura 12).

Sin embargo, se puede apreciar qué para el nivel pre básico todavía ese 42.36% representa una cantidad insuficiente para la atención de los alumnos en edad preescolar a nivel nacional.

Figura 12

Número de planteles en educación Pre básica, Básica y Media 2019



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Informe de Honduras en Cifras (2017-2019)

- **Servicios básicos : agua potable y energía eléctrica**

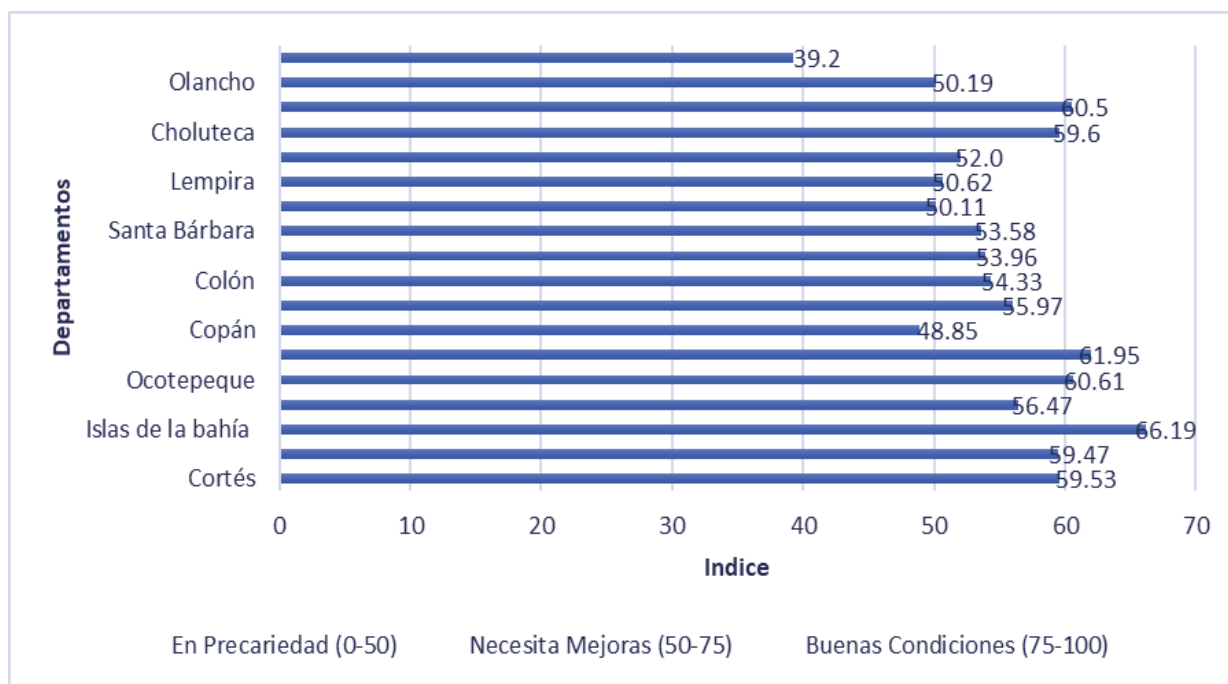
El Informe Sistema Educativo Hondureño en Cifras 2014- 2016, reporta que en los distintos niveles del país (Pre básica, Básica y Media), los planteles escolares presentan muchas carencias tales como la falta de agua, energía eléctrica, acceso a internet, entre otras.

Con base al Sistema de Planificación de Infraestructura Educativa (SIPLIE) y al Plan Maestro de Infraestructura Educativa, el cual se define como el rector para la ordenación,

gestión y desarrollo de la Infraestructura Escolar, se identifica la situación de la infraestructura escolar tal como se muestra en la Figura 13, priorizando la atención a los Centros Educativos (CE) más precarios y con el mayor índice de hacinamiento.

Figura 13

Índice de infraestructura escolar

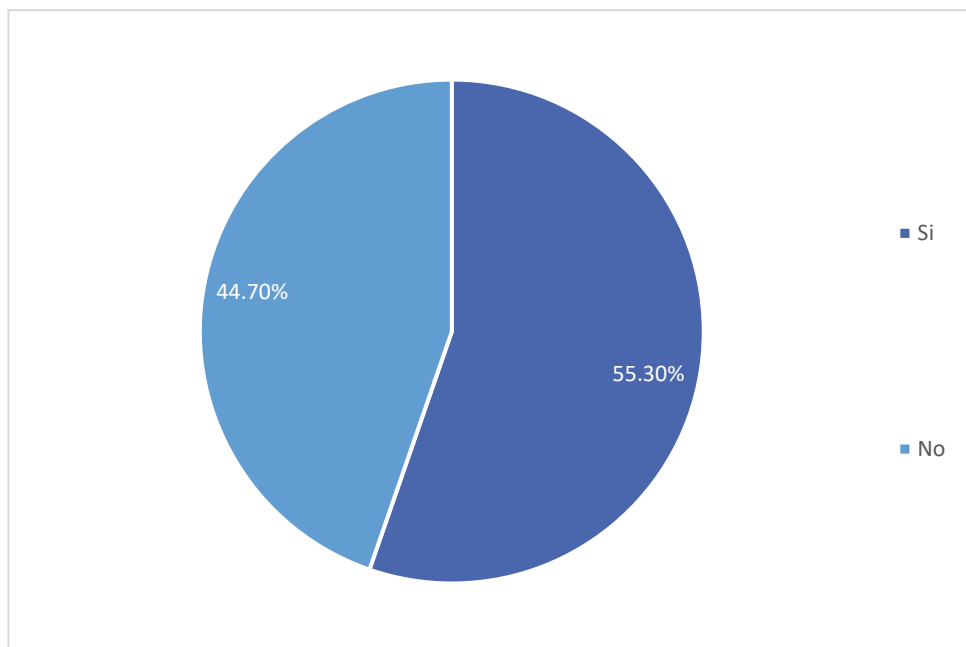


Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de SIPLIE (2016)

El plan maestro es una iniciativa coordinada por la SEDUC, iniciado en el año 2011 y que culminó su primera etapa en el 2013, constanding de diferentes etapas y contempló un universo estadístico de 21,000 CE en los 298 municipios del país, dicho esto se puede observar como este servicio tan fundamental tiene una cobertura tan baja en el país, donde el 44.70% de los CE censados no cuentan con acceso a energía eléctrica.

Figura 14

Cobertura de energía eléctrica en centros educativos a nivel nacional.



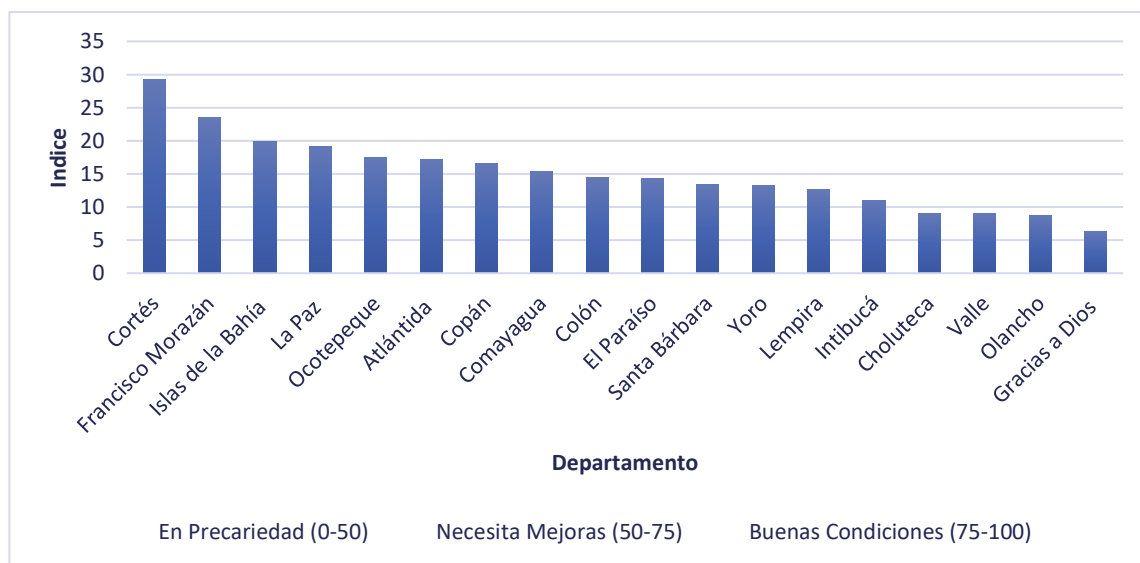
Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del SIPLIE (2018-2019)

Sumado a la poca cobertura de energía eléctrica en los CE, se identifican las instalaciones hidrosanitarias las cuales son consideradas como sistemas conformados por un conjunto de tuberías, piezas especiales, accesorios, artefactos, equipos y otros elementos, que tienen por finalidad conducir el agua potable.

Es así que, en relación con la infraestructura hidrosanitaria, se identificó como en todos los departamentos existen condiciones de precariedad, lo que representa un riesgo para la salud de los estudiantes, por lo que en términos generales son escasos los departamentos, o CE que cuentan con entornos favorables y de calidad en donde se brinde este servicio en beneficio de los educandos del país, tal como se muestra en la Figura 15.

Figura 15

Índice de Infraestructura Hidrosanitaria



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de SIPLIE (2018-2019)

- **Acceso a internet**

Con relación a la conexión a internet este mismo estudio hace referencia a que la cobertura no solo es para uso de los estudiantes sino para el personal administrativo, incluyéndose en los datos los CE de los tres niveles. Es así que a nivel nacional se encuentran registrados 9,171 centros educativos gubernamentales del área rural y urbana con acceso internet. (Veáse Tabla 5)

Tabla 5

Acceso a internet de los Centros Educativos a Nivel Nacional

Área	Centros con internet	Uso administrativo	Uso educativo
Rural	5,814	3,496	2,318
Urbana	3,357	2,124	1,233

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Informe de Honduras en Cifras (2017)

Cómo se puede observar, la conectividad a internet se orienta más al uso administrativo que para el aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, en el Informe de los Derechos Humanos en Honduras 2016-2017 se menciona que: “la Comisión Nacional de Telecomunicaciones (CONATEL) a nivel nacional brinda el servicio gratuito a través del programa Internet de Pueblo a 2,498 Centros Educativos a nivel nacional (p.42).

Finalmente, y luego de analizar cada uno de estos aspectos, se pudo evidenciar que la inversión pública para la primera infancia, no ha alcanzado los niveles requeridos para garantizar que la gran mayoría de los educandos de este se vean beneficiados con el fin de desarrollar de una mejor manera sus potencialidades mediante una serie de recursos básicos que contribuyan en la atención de las necesidades propias y características en estas edades.

1.2.3.3 Financiamiento de la Educación de la primera infancia en Honduras

a) Educación Inicial

a.1. CONEANFO

A nivel nacional, uno de los principales entes bajo lo cual se rige y opera financieramente este nivel lo constituye la Comisión Nacional Para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal, por sus siglas (CONEANFO), que mediante asignaciones presupuestarias del gobierno central, cooperación externa, ingresos propios, municipalidades y otros, promueve programas de expansión educativa como el Proyecto de Educación Infantil Temprana, para la atención y educación de los niños con el apoyo de sus familias y educadoras.

Estos ingresos se visualizan de en el siguiente cuadro consolidado correspondiente a los años del 2014 al 2019. (Véase Tabla 6).

Tabla 6

Ingresos destinados a CONEANFO para atender la educación alternativa no formal en Honduras 2014-2019 (Millones de lempiras)

Descripción	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Transferencias						
del Gobierno central	10.20	13.78	11.00	12.59	11.00	11.00
Ingresos propios		10.16	8.90	8.16	8.08	7.75
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo	6.47	1.42	3.43	1.16	1.28	2.78
Otros ingresos		0.00	3.29	20.16	2.27	0.47
Total		25.36	26.62	42.07	22.63	22.01

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de las memorias de trabajo de CONEANFO, (2014-2019)

Según información de las memorias de CONEANFO en el período 2014 al 2019, el gobierno ha dejado de inyectar una cantidad mayor de recursos financieros a esta institución, únicamente en el año 2017 obtuvo recursos con un margen de diferencia relativamente amplio al del resto de los años observados, esto se explica a que dichos recursos provinieron de otras instituciones u organismos internacionales, así mismo se observa a nivel general como en el año 2019 se obtuvieron los recursos más bajos desde el 2014. “En promedio las transferencias del Gobierno Central se redujeron a un ritmo del 11% anual” (PESE, 2018, p.33).

En el caso de la Política de Atención Integral de la Primera Infancia (PAIPI) , se hace mención que uno de los puntos coincidentes, con otros estudios acerca de la inversión y el financiamiento en este nivel educativo lo constituye las limitaciones por la falta de obtención

de datos estadísticos específicos, tanto a nivel público como privado de los diversos sectores que apoyan la Educación Inicial, situación que perjudica la toma de decisiones y el reconocimiento de los resultados, que como ya se mencionó se encuentra inmerso dentro de otros grupos etarios.

Bajo este respecto y de manera conjunta con la Educación Pre básica según la IPNA, la inversión pública muestra un ligero crecimiento, pasando de 13.3% en el año 2013, a 17.5% en el 2017, un aumento de 4.2%. Sin embargo, en relación con la PAIPI, se pudo precisar el aporte de 3.5 millones de dólares otorgados por UNICEF y el Estado de Honduras para la educación de la primera infancia (FEREMA, 2019, p.6).

a.2. SEDIS

La Unidad de Criando con Amor adscrita a la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social, (SEDIS) en las Memorias del año 2019, reportó una inversión que “asciende a L.12,720,200.00 monto que fue financiado a través del Fondo de Solidaridad y Protección Social para la Reducción de la Pobreza, mediante Fideicomiso para la formación del desarrollo infantil temprano de 75,404 familias con la Estrategia Criando con Amor” (p.13).

b) Educación Pre básica

El financiamiento de la Educación Pre básica de los establecimientos oficiales en Honduras, corresponde al Estado según el Artículo No 7 de la LFEH el que de forma gratuita debe garantizarlo por medio de la SEDUC, misma que deberá asignarlo a los diferentes niveles educativos bajo los criterios de racionalidad y equidad (Artículo No 54 de la LFEH), con base a los procedimientos establecidos en el Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública (Acuerdo 1369-SE-2014).

Sin embargo, uno de los aspectos relevantes que se remarca en algunos estudios como ser el del Progreso Educativo (2017), OUDENI (2018) y en el PESE (2018) es que este financiamiento no ha sido suficiente para cubrir las necesidades requeridas en la educación del país, repercutiendo en una baja cobertura y en buscar mejorar la calidad educativa, por lo que en dichos informes se menciona que el Estado mantiene una deuda social y se recomienda de forma reiterada que se debe incrementar el financiamiento en el sector educativo nacional.

De acuerdo con IPNA, el financiamiento de la educación en Honduras proviene de los rubros mostrados en la Tabla 7.

Con base a esta tabla, se puede ver estas dos variables: el financiamiento interno es decir el Tesoro Nacional o Presupuesto de la República, descendió en el año 2015 sin embargo el mismo ha aumentado durante el resto de años hasta llegar al 2019, aunque crece a un ritmo moderado de aproximadamente un 2% y con relación al financiamiento externo un decrecimiento ensanchado de 19.5% del año 2014 al año 2019.

Tabla 7

Financiamiento de la educación en Honduras 2014-2019 (datos en millones de Lempiras)

Fuente de financiamiento	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Tesoro Nacional	24,061.0	23,466.0	25,095	27,397.8	28,026.0	28,986.5
Recursos externos	2,625.7	2,740.6	2,979.2	626.1	2,259.4	2,112.4
MDRI	1,297.8	1,381.3	1,484.5	1,421.1	1,093.8	1,295.0
Donaciones	368.9	339.2	367.2	117.9	168.2	153.2
Alivio de deuda	213.8	206.4	175.3	79.8	89.65	75.3
Otros	1,862.4	2,534.4	1,648.0	1,899.0	2475.25	1,852.8
Total	30,428.9	30,668.3	31,084.7	31,541.7	34,112.3	34,475.2

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Informe de Inversión Pública dirigida a la niñez y adolescencia en Honduras. (2017-2019)

Asimismo, es importante recalcar que dichos valores incluyen tanto la inversión del gobierno a través de la SEDUC y los fondos destinados a la Educación Superior.

Tomando como punto de partida los datos anteriores se puede inferir que este financiamiento ha tenido sus repercusiones en los diferentes niveles educativos, pero específicamente en el nivel pre básico, tal como lo detalla el PESE (2018):

A la educación Pre básica, que tiene una tasa de cobertura muy baja aún, se le asigna 7% del presupuesto. El 0,7% restante se destina a la educación de jóvenes y adultos y a la educación intercultural bilingüe. La expansión de la educación Pre básica y de la

educación Media demandará una mayor proporción de recursos, como se ha observado en la evolución similar de otros países. (p.32)

Es así como, se rescatan dos aspectos importantes en relación al financiamiento en la Educación Pre básica, el primero que, ante la mayor demanda por parte del nivel Básico específicamente por su cobertura, el nivel pre básico por su menor número de alumnos matriculados, recibe un porcentaje de tan solo un 7% del presupuesto de educación.

El otro punto es que existe la tendencia a que este vaya en aumento, hecho que se considera posible ante la obligatoriedad de cursar, aunque sea un grado de la Educación Pre básica de conformidad a lo regulado en la LFEH (Artículo No 21).

c) Municipalidades:

c.1. Transferencias Municipales

El apoyo de las municipalidades, se encuentra regulado por la LFEH, en la que se establece:

Artículo No 79. La Corporación Municipal tiene la responsabilidad de promover la educación y de la adoptar las medidas adecuadas, en coordinación con las autoridades educativas correspondientes, para que el derecho a la educación de los habitantes de su territorio sea efectivamente ejercido . La resolución tomada en el Pleno de la Corporación Municipal es de carácter obligatorio para el cumplimiento por parte del Alcalde Municipal.

En cumplimiento con esta disposición legal, el Informe de Inversiones Municipales en Educación (2016), señala que la inversión que se realizó a través de algunos los municipios en favor de la educación, detallando que en el año 2014 del total de la inversión municipal se destinó un 11.26 % para este rubro. El PESE a su vez menciona que de ese porcentaje un 63% se utilizó para la construcción y reparación de aulas y espacios escolares.

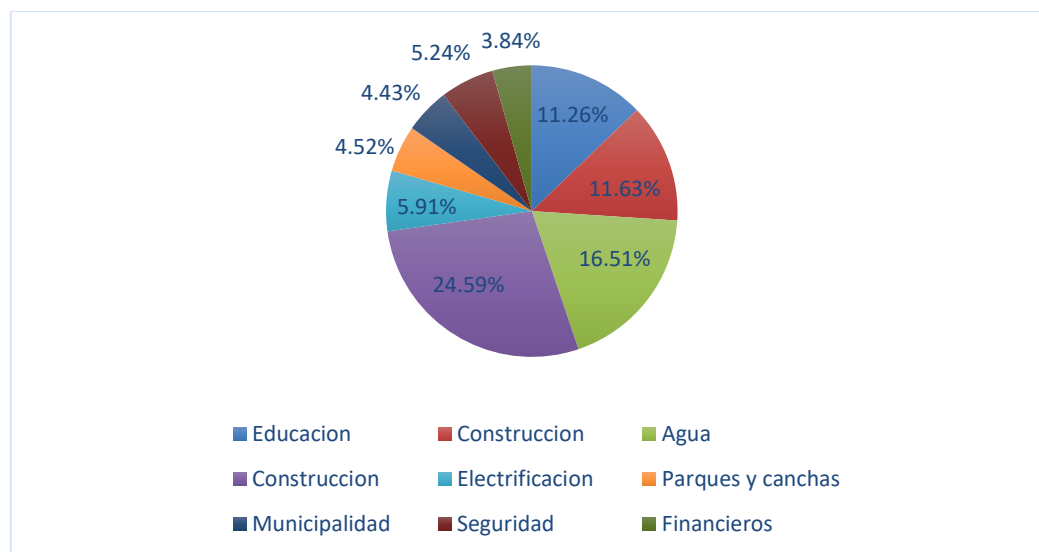
Por su parte, en el Informe al Progreso Educativo (2017), las municipalidades se encuentran dentro de las fuentes de financiamiento de la educación en el país, con la característica de que este, no está contabilizado como parte de la inversión del PIB, de igual forma da a conocer que conforme a datos extraídos en el año 2016, en 55 de los 298 municipios

del país, las Corporaciones Municipales ejecutaron el 11.26% del total presupuestado en favor del sector educativo.

Sobre las consideraciones anteriores, este mismo estudio estima que el año 2014, la inversión municipal en promedio en educación fue de 1,533,740, 510 lo que representa 0.2-0.3% del PIB . Si bien, en este no se detalla la cantidad específica orientada al financiamiento de la Educación Prebásica si se establece que la contribución municipal está destinada a la construcción y reparación de los CCEPREB, al pago de voluntarias, la contratación de maestras ,niñeras y a la promoción social de párvulos.

Figura 15

Distribución porcentual del presupuesto anual de inversiones de 28 municipios en Honduras, año 2014



Nota: Fuente: Informe de Inversiones Municipales en Educación, (2016)

d) Ingresos Propios

d.1. Gasto de bolsillo de los hogares

Este gasto representa uno de los aspectos de gran repercusión en las familias de los educandos a nivel nacional, principalmente para aquellos que asisten a los centros educativos

del sector oficial, quienes tienen que costear por medio de sus ingresos una cantidad bastante considerable con el fin de favorecer la permanencia y la calidad educativa.

En un estudio realizado por UNICEF (2017), se dieron a conocer algunos resultados en relación al gasto que realizan los hogares en Honduras incluyendo los niveles denominados ahí como preescolar, primaria y secundaria (que para efectos de este estudio se complementó con la data del BCH de los años 2018-2019) y que se muestran en la Tabla 8, así :

Tabla 8

Gasto de consumo final de los hogares en educación preescolar, primaria y secundaria (2014-2019, en millones de Lempiras)

Nivel educativo	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	9,655.5	10,671.9	11,665.1	12,608.2	14,247.2	16,099.4
Preescolar y primaria	3,240.3	3,581.4	3,914.7	4,231.2	4,781.2	5,402.8
Secundaria	4,376.6	4,837.3	5,287.4	5,714.9	6,457.8	7,297.3
Superior	1,486.3	1,642.8	1,795.6	1,940.8	2,193.1	2,478.2
Ningún nivel	552.4	610.5	667.4	721.3	815.0	921.0

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Banco Central de Honduras. (2014-2019) Unicef (2017)

Como se pudo observar, los hogares realizan gastos bastantes significativos para poder acceder a la educación, lo cual no debería tener lugar, ante la obligación a la gratuidad de la educación del Estado, mismos que año con año aumentan, comenzando en el año 2014 con 9,655.5 millones de lempiras y en el año 2019 con 16,099.4 millones de lempiras, representando esto un aumento del 66.7% en 5 años.

En este sentido, se denota que en la misma medida que aumentan los niveles de pobreza en el país, aumenta el gasto de los hogares en educación, repercutiendo más en aquellos de menos ingresos, representando una proporción importante del ingreso promedio del hogar, pudiendo ser esta una causa para que las familias a pesar de la valoración que le otorgan a la educación, enviarlos más allá de cierto grado, no sea sostenible.

e) Financiamiento en concepto de Donaciones para la Educación Prebásica en Honduras

e.1. Aporte de la empresa privada

En Honduras, la empresa privada desde hace varios años ha desarrollado una serie de proyectos en favor de la educación nacional en todos sus niveles como parte de su política de responsabilidad social empresarial. Es así como poco a poco se han ido sumando empresas que invierten en programas y proyectos que beneficien a los niños y jóvenes en edad escolar.

En nuestro país opera la Fundación para la Responsabilidad Social Empresarial en Honduras, (FUNDARSEH), la cual se dedica a promover la inversión social y la filantropía a través de diferentes estrategias de proyección social en diferentes regiones a nivel nacional, en alianza con otras instituciones como el Consejo Hondureño de la Empresa Privada COHEP, Cámaras de Comercio de Tegucigalpa y de Cortés, así como varias Universidades, instituciones y organismos nacionales e internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Sociedad Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), Forum Empresa etc.)

Según un estudio realizado por esta fundación (FUNDARSEH) del año 2016; la financiación para la inversión social y filantrópica de las ONGs proviene de organizaciones del extranjero como sus mayores aportantes. Otras fuentes importantes son recursos del sector privado del país y una tercera fuente en menor escala son fondos públicos del Estado. Reflejando a su vez un aporte al sector educación del 84.6% por parte de las ONGs (14) y 90.9% de las empresas (39) consultadas (p. 16-18).

Con base a este estudio, la empresa privada valora a la educación como un tema fundamental para la superación de la condición de pobreza, la movilidad social y la formación del capital humano a largo plazo y detalla que:

La inversión social en el tema educativo abarca iniciativas como la provisión y la mejora de la infraestructura de centros educativos; la provisión de equipos técnicos y tecnológicos; la capacitación y la formación del personal docente; el desarrollo del currículo escolar; y la provisión de becas para estudiantes de escasos recursos. (p.15).

En el caso del apoyo de la empresa privada a la Educación Pre básica, sobresale el efectuado por la Financiera Comercial Hondureña S.A. (FICOHSA) a través de su fundación, que por veintiún años ha patrocinado centros prebásicos de excelencia como un modelo educativo innovador, con una formación impartida por docentes especializados y comprometidos con los procesos de enseñanza- aprendizaje, implementando la tecnología para el fortalecimiento de sus áreas cognitivas y otras competencias con miras a la alfabetización digital.

De igual manera, esta fundación en conjunto con el Programa Mundial de Alimentos, ha brindado alrededor de 9,000.00 bocadillos y dotado de materiales y recursos económicos por el orden de: “US\$ 7,8 millones invertidos en prebásica. US\$ 420.000 invertidos en útiles escolares, 54 centros de tecnología infantil, 846 computadoras donadas, 336 docentes capacitados, 130.000 horas de voluntariado con una inversión de más de US\$ 150,000” (Brent et.,al, 2019, p.55).

e.2. Apoyo de Organizaciones No Gubernamentales (ONG's)

• Comité Coordinador de Redes Educativas (COMCORDE)

Este comité surge con el propósito de brindar apoyo a la educación del país, se conforma como una coalición de organizaciones a fin de coordinar acciones que tengan incidencia a manera de propuestas para la formulación de políticas educativas mediante el compromiso y la participación de la sociedad civil a través de estrategias encaminadas a mejorar la calidad educativa en favor de la niñez de Honduras.

Asimismo, esta coalición está conformado por 29 organizaciones no gubernamentales entre las que figuran : Fundación FICOHSA, FEREMA, ChildFund, Save the Children, CONEANFO, entre otras que durante años han apoyado a la niñez en edad preescolar.

La Red COMCORDE, entre los años 2015 y 2017 invirtió alrededor de 297 millones, de los cuales el 48% se destinó a la educación formal y el 24% a la educación no formal, especialmente en la Educación Inicial. Dicha inversión se utilizó en realizar mejoras a los edificios escolares, equipamiento y material didáctico.

f) Financiamiento mediante Fondos Externos para la Educación Pre básica en Honduras

Tal como lo describe el OUDENI (2018) el aporte de la cooperación externa, se ha concentrado en gran medida en la dotación de textos y material educativo, capacitaciones y formaciones técnicas, en centros donde el Gobierno dejó de invertir a razón del Plan Educación para Todos (EPT/EFA).

En el año 2003, se constituyó un fondo común el cual mostró en el quinquenio 2003 a 2007 un comportamiento creciente duplicándose la participación del Cooperación Externa del 10.8% en el 2003 al 20.7% en el año 2007, año en el que alcanzó un porcentaje bastante significativo, pero a su vez se comenzó a disminuir la participación de los recursos externos, en consecuencia en el último quinquenio, específicamente en el año 2015 descendió al 63.9%.

También se señala en este informe la participación de organizaciones civiles, empresas, ONG's en el financiamiento de ahí que: "junto a la reducción del financiamiento de la educación como porcentaje del PIB, también ocurrió la disminución del aporte de los cooperantes en educación lo que genera mayor presión sobre el sistema educativo hondureño" (OUDENI,2018,p.3).

No obstante, la comunidad de donantes internacionales ha participado en diferentes comisiones en beneficio de la Educación, como en la Mesa Redonda de Cooperantes Externos en Educación (MERECE), en el fondo común del Programa Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) y en otros proyectos los cuales se canalizan las inversiones para este sector (Oficina Regional de Educación para América Latina, OREAL, 2009, p.13).

1.2.4 PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA DE LA INVERSIÓN PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS

1.2.4.1 Planificación Estratégica. Origen

La planificación estratégica, fue introducida como se conoce en la actualidad a mediados de los años cincuenta por diversas empresas utilizando la denominación de planeación a largo plazo, cuyo término prevaleció durante los años setenta, posteriormente comenzó a utilizarse otros sinónimos como el que conocemos hasta el día de hoy y que se

define como: “ un proceso dinámico y sistemático basado en una actitud por analizar el futuro en busca de oportunidades” (Aguilar, 2000, p. 24).

Así también se conoce como: “La herramienta utilizada por las empresas como un proceso sistemático que permite el desarrollo y la implementación de planes, con el propósito de alcanzar los objetivos que se han propuesto” (Quiroa, 2020, párr. 1).

En el ámbito de la administración pública, se ha optado por la misma y constituye un medio a través de la cual se desarrollan proyectos, programas, políticas y en donde la inversión pública juega un papel determinante para el efectivo cumplimiento de los mismos, de manera conjunta con otros factores relacionados (BID, 2016).

No obstante: “Muy pocos países de la región cuentan con los instrumentos de planificación y políticas de mediano y largo plazo, que brinden el marco para la correcta identificación y selección de los proyectos de inversión pública” (Bonilla, et al., 2020, párr. 4). Razón por la cual se han definido modelos para la efectiva planificación estratégica, encaminados a la gestión y ejecución de las asignaciones presupuestarias de inversión pública y social, entre los cuales sobresale el siguiente:

- **Modelo de Gestión por Resultados**

Antecedentes, definición

El modelo de Gestión por Resultados, según la literatura consultada, se inicia en la década de los cincuenta cuando Peter Ducker introdujo el concepto de: gestión por objetivos ,en su obra *Managing in Practice*, posteriormente en los años sesenta aparece en su nuevo título *Managig for Results* en donde se hace mención que este término fue utilizado en un inicio por el sector privado pero posteriormente por el gobierno federal de los Estados Unidos.

De forma que, el mismo se empezó a utilizar en organismos públicos como la Nueva Gestión Pública, dando lugar a que en el período del Presidente Nixon se implantara en toda la administración pública, transitando de la gestión burocrática a una de carácter gerencial. (Alvarez, 2014)

Por consiguiente, la Nueva Gestión Pública (NGP) se concibió como una corriente que se fue gestando por los países desarrollados para promover la incorporación de una

perspectiva gerencial en la administración pública del Estado, remplazando el modelo tradicional cuya organización de los servicios públicos y su entrega se sustentaban en una jerarquía burocrática, por una gerencia pública fundamentada en la racionalidad económica para el logro de la eficiencia y eficacia, de manera que busca ir de la administración pública a la gerencia pública (BID, 2016).

Sin embargo, este modelo propició una serie de cuestionamientos debido al papel del Estado con base a la políticas neoliberales, por considerar que esta gestión conducía a que las relaciones sociales estuvieran supeditadas al modelo de mercado, provocando mayores desigualdades y ante la existencia de un competencialismo debido a que la persona se transforma para la conducción como una empresa en un terreno, en donde existe un menor número de garantías colectivas y un mayor número de incertidumbres individuales (Lavatt y Dardot, 2013).

Por su parte Figueroa, et al., (2018), mencionan que producto de la crisis del paradigma en torno a la Nueva Gestión Pública y como consecuencia del debate que se suscitó en relación al desarrollo de los países por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), se motivó el inicio del enfoque de Gestión por Resultados (GpR) bajo la siguiente fundamentación:

Este enfoque se basa en los modelos propuestos a partir de los lineamientos de las llamadas reformas de segunda generación, que se pusieron en práctica a finales de los años noventa a raíz de las consecuencias negativas que dejó el proceso de implementación del Consenso de Washington y su incapacidad de generar los resultados esperados para los Estados y las sociedades. (p. 43)

En consecuencia, la GpR surge como una variante de la NGP, la cual fue diseñada por Organismos Internacionales (BID; Centro Latinoamericano de Desarrollo Económico [CLAD]; BM), y se define como:

La Gestión por Resultados es un marco conceptual cuya función es facilitar a las organizaciones públicas la dirección efectiva e integrada de su proceso de creación de

valor, con la finalidad de optimizarlo asegurando la máxima eficacia, eficiencia y efectividad de su desempeño, la consecución de objetivos de gobierno y la mejora continua de sus instituciones (CLAD, 2007, p.167).

Por su parte, Álvarez (2014) menciona que este modelo (GpR), retoma algunos aspectos de la Nueva Gestión Pública, destacando también su relación con los principios de rendición de cuentas y transparencia como complemento de este enfoque.

Por ende a través del mismo, el cual se ha ido implementado en la región Latinoamericana , se busca una mejor conducción del sector público a fin de contribuir a la toma de decisiones con base en el análisis de los resultados de sus políticas, programas y proyectos, por lo que dentro de este contexto a este modelo se le denomina también Gestión por Resultados para el Desarrollo (GpRD) (Álvarez, 2014).

Es así, como los estudios en administración pública detallan que la perspectiva de este modelo se encuentra en constante evolución y que se ha ido desarrollado como parte de las estrategias de los Estados encaminadas a la reducción de la pobreza y a la generación de los medios para propiciar el desarrollo económico de manera sostenible, lo que conlleva al fomento de la equidad (Banco Mundial, 2005, p.4).

Asi también, organismos como UNICEF, han implementado este tipo de modelo y en su Manual Sobre la Gestión basada en Resultados: La Labor Conjunta en Favor de la Niñez (2017), dan conocer el mismo como una herramienta a través de la cual garantizar los derechos humanos de los niños como fin supremo para definir los cambios que se desean impulsar, enunciando que la gestión basada en resultados es un medio y el ejercicio efectivo de los derechos humanos es el fin (p.15).

Por su parte el Banco Interamericano de Desarrollo define el modelo de GpR como:

Una estrategia de gestión que orienta la acción de los actores públicos del desarrollo para generar el mayor valor público posible a través del uso de instrumentos de gestión que, en forma colectiva, coordinada y complementaria, deben implementar las instituciones públicas para generar los cambios sociales con equidad y en forma sostenible en beneficio de la población de un país. (García y García, 2011 p.7)

De esta forma, se destaca el alcance social de este modelo a razón de que se fundamenta en la creación y desarrollo del valor público, es decir que no se trata de únicamente de evaluar las acciones o productos en proporción a las cantidades de lo que realizan o invierten las instituciones, sino también en tomar en consideración aspectos tan fundamentales como la calidad que se obtiene, el bienestar colectivo y los cambios que deben generar en toda la sociedad. (García y García, 2011, p.15).

- **Modelo de Gestión por Resultados en Honduras**

Con el propósito de eficientar la asignación y distribución de recursos así como toda la gestión estatal, en Honduras se ha decantado por la implementación de un Modelo de Gestión por Resultados en consonancia con el principio de Planeación para el Desarrollo establecido en la Visión de País (2010-2038), en donde se menciona que el Gobierno fundamentará sus acciones a través de una planificación estratégica basada en resultados, mediante una responsabilidad compartida con los demás poderes del Estado de manera coherencia y eficiente.

Con base a este principio, se propicia la transformación del país a partir de cambios estructurales en el aparato estatal como lo afirma la Secretaría de Coordinación General de Gobierno, SCGG (2018):

El desarrollo de este principio ha llevado al Estado hondureño a tomar decisiones claves para transformar el modelo tradicional de la administración pública en la que ha prevalecido la inercia del presupuesto y no el desempeño de las instituciones; los insumos y procesos y no los productos y resultados; lo funcional y operativo y no lo estratégico; y el seguimiento y no la evaluación. (p.5)

Bajo esta línea, el Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública en Honduras (Acuerdo 1369-SE-2014), hace mención a la aplicación de este modelo de gestión pública, al regular lo relativo a la Formulación del Plan Estratégico, Plan Operativo y Presupuesto Anual sobre la base de Programas orientados a Resultados.

Adicionalmente, en el Artículo No 25 establece que se deben definir las políticas que orientan la formulación, ejecución y evaluación del presupuesto de las institución orientado a resultados de manera que se puedan llevar a cabo las asignaciones presupuestarias programadas de cada una de las Unidades ejecutoras, utilizando racionalmente los recursos disponibles.

Desde un ámbito general, el Plan Estratégico de Gobierno (2018-2022), ha adecuado el mismo a las particularidades e intereses a nivel de país con base a una redefinición de pilares de la Gestión por Resultados como ser: la Planificación Estratégica, Modernización organizacional, Presupuesto por Resultados, Monitoreo y Evaluación, Transparencia y Rendición de Cuentas.

Este mismo informe, establece que los pilares de monitoreo y evaluación, operan sobre una cadena de valor, a través de la cual las instituciones públicas transforman insumos en productos-bienes o servicios con el afán de brindar valor público a la ciudadanía y poder atender o satisfacer sus necesidades sociales: “Esto contribuye en forma directa al logro de políticas, las que a su vez se operacionalizan en resultados e impactos esperados” (SCGG, 2018, p.86).

Por su parte, la cadena de valor, constituye el mecanismo de articulación de los instrumentos del Sistema Nacional de Planificación, en razón de lo cual, uno de los propósitos claves del Sistema es hacer que cada instrumento agregue valor de manera coordinada y coherente para alcanzar los grandes objetivos y resultados de desarrollo del país, tal como se visualiza en la siguiente véase figura 16:

Figura 16

Cadena de valor público y la articulación con los instrumentos de planificación estratégica



Nota: Fuente: Planificación Estratégica Institucional con enfoque de resultados, (SCGG), 2018.

Por lo tanto, dentro de las acciones ejecutadas dentro del marco del Plan Estratégico Institucional 2014-2018 (SEDUC), se estableció el modelo de Gestión por Resultados bajo este enfoque de Valor Público (mismo que no se incluía anteriormente) , con el fin de que la Secretaria de Educación formule sus planes estratégicos y su presupuesto anual bajo estos criterios.

1.2.4.2 Planes Estratégicos en la Educación Nacional

Los planes estratégicos en la educación nacional constituyen los medios a través de los cuales se busca promover y orientar la transformación y el desarrollo educativo en todos sus niveles, a la vez tienen como finalidad orientar los planes operativos anuales y presupuestos sectoriales o institucionales con base a los objetivos o metas trazadas y poder evaluar el impacto que estos pueden llegar a tener mediante las acciones que se ejecuten.

Asimismo, son el resultado de un proceso participativo en donde de manera conjunta con diferentes actores claves, entre estos representantes de diferentes sectores de la sociedad, especialistas, técnicos en materia educativa, así como cooperantes externos en

educación y otros, buscan soluciones que den respuesta a la problemática dentro de este ámbito (SEDUC, 2015).

Como se mencionó anteriormente, toda planificación estratégica en el país debe estar alineada con lo prescrito en la Visión de País (2010-2038) y Plan de Nación (2010-2022) cuyas características generales se detallan a continuación:

- **Visión de País (2010-2038) y Plan de Nación (2010-2022)**

Es el fundamento de las políticas y planes estratégicos a nivel nacional, surge mediante Decreto Legislativo No 286-2009 acerca de la Ley para el Establecimiento de una Visión de País y Plan de Nación, a través de las cuales se pretende estructurar un modelo de gestión pública con base a un sistema de planificación en el cual se involucren diversos sectores de la sociedad hondureña.

En este sentido, la Visión de País se estableció del año 2010 al 2038 y la adopción del Plan de Nación con un período del año 2010-2022 a fin de concretizar el cumplimiento de diversos objetivos entre los cuales se mencionan una Honduras sin pobreza extrema, educada y sana, con sistemas consolidados, previsión social, con un Estado moderno, transparente, responsable y competitivo.

Sobre la base de estos objetivos, en la Visión de País (2010–2038) se definen un conjunto de 23 metas estratégicas fundamentales para su realización y el Plan de Nación 2010–2022 contiene lineamientos estratégicos, bajo los cuales se definen los Planes de Gobierno, mismos que constituyen instrumentos de planificación y programación de mediano plazo, orientados a lograr el cumplimiento en cada período de gobierno.

En este sentido, la Visión de País y el Plan de Nación le otorgan un valor especial al carácter incluyente y participativo, a los esfuerzos realizados entre 1998-2009, principalmente los referidos al Plan Maestro para la Reconstrucción y Transformación Nacional, la Estrategia para la Reducción de la Pobreza, los resultados del Gran Diálogo Nacional, los Objetivos de Desarrollo del Milenio y diversos planes sectoriales haciendo suyos los desafíos que se han venido planteando en la historia reciente y que aún se mantienen pendientes (FONAC, s.f).

Entre algunos de los planes estratégicos que se han puesto en marcha a nivel nacional y que tienen relación con la educación de la primera infancia en el período comprendido entre los años 2014-2019 se tomaron en cuenta por su relevancia para este trabajo los siguientes:

- Plan Estratégico Institucional PEI (2014-2018). Secretaría de Educación

Este plan se caracteriza por estar orientado a Resultados y por su enfoque de Valor Público, es decir que es un instrumento mediante el cual la gestión que realiza la SEDUC debe ir en consonancia con lo dispuesto en el Artículo 53 de la LFEH que establece: La Secretaría de Estado en el Despacho de Educación formulará su plan estratégico y presupuesto anual sobre la base de programas orientados a resultados.

De igual manera este plan tiene su fundamento con el Artículo No 6 del Reglamento de Financiamiento de la Educación que literalmente dice:

El Plan Estratégico Institucional (PEI) es el documento que concibe una planificación de acciones estratégicas a desarrollar en el período de Gobierno, a fin de dar respuesta a la demanda educativa existente, en coherencia con resultados, objetivos, metas e indicadores institucionales; constituye el marco de referencia para la formulación del Plan Operativo Anual y presupuesto, de cada ejercicio fiscal (p. 5).

Es así que medio del PEI, se busca: “el logro de los resultados, optimización de recursos, orientación a servicios de calidad, innovación tecnológica, transparencia, participación y rendición de cuentas” (p.8).

En decir que, para el alcance de estos aspectos se requiere de un presupuesto suficiente y de una efectiva capacidad operativa que optimice los recursos financieros, procesos internos, capacidades del personal, sistemas de información y apoyo a la gestión.

Adicionalmente, este plan cuenta con Áreas Estratégicas que orientan las ejecuciones a fin de crear valor público como ser: Acceso, Calidad, Eficiencia, Competitividad, Gestión y Participación, y con cuatro programas estratégicos en cuyo contenido se incluye : a) Gestión, Coordinación y Comunicación Institucional. b) Gestión Pedagógica Curricular c) .Gestión Técnica, Administrativa y Financiera.d) Gestión de Servicios Educativos Descentralizados en

donder deberán plantearse los resultados e indicadores del PEI 2014-2018, orientado a Resultados con enfoque de Valor Público.

- ***Plan Estratégico 2014-2025. Plan de Implementación 2014. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. (PE-PAIPI)***

Este plan se desarrolla como parte de la implementación y alcance de los objetivos de la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI) y entre los que sobresalen el de promover el aseguramiento de los derechos de la primera infancia, la formulación del capital humano futuro y el logro de sus compromisos por parte del Estado de Honduras .

Dentro de sus objetivos, se menciona el logro de una mayor eficacia y eficiencia en la gestión institucional tanto pública como privada orientada al cumplimiento de los derechos de la primera infancia, así también el brindar atención integral acorde con los derechos que les corresponde en esta etapa de la vida bajo la responsabilidad de distintos actores sociales del país y la promoción de un ambiente adecuado, considerando la formación de valores y aquellas prácticas que favorezcan el desarrollo del capital humano.

Por medio de la PAIPI, se han planteado metas en consonancia con áreas estratégicas, lineamientos e indicadores vinculantes dentro del Plan Estratégico (PE -PAIPI), con una visión a largo plazo, siendo estas: Educación, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Protección, Recreación y Formación en Valores y Salud.

Dentro del Área Estratégica de Educación, se establecen Lineamientos Estratégicos Operativos de la Política como ser el fortalecimiento e incremento de los centros de Educación Pre básica para la primera infancia y la promoción y ampliación de los programas alternativos y no alternativos, basados en el curriculum nacional de educación pre básico para niños de 4 a 6 años. Asimismo, este subsistema contiene los siguientes componentes: Educación para Formadores de la Primera Infancia, Calidad y Cobertura de la Educación Inicial y Calidad y Cobertura de la Educación Pre básica.

- *El Plan Estratégico del Sector Educación (PESE) 2018-2030*

Es un instrumento de política nacional a través del cual se brinda una perspectiva de las transformaciones que se espera se produzcan en el Sistema Nacional de Educación al año 2030 fundamentado en la Visión de País y Plan de Nación. Este plan, parte de un diagnóstico de la situación de la educación en los últimos años y establece diferentes estrategias a fin de alcanzar los objetivos que favorezcan el aprendizaje y formación de los ciudadanos de manera que se puedan superar las limitaciones que han imposibilitado el efectivo cumplimiento de las metas educativas a nivel nacional.

El Consejo Nacional de Educación aprobó el Plan Estratégico del Sector Educación, en consonancia con el objetivo de garantizar el derecho a la educación a la población hondureña, fundamentado en la LFEH y dar cumplimiento a los compromisos internacionales adquiridos por el Gobierno de Honduras, entre lo que se menciona, las Metas Educativas 2021 (OIE),los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU) y de manera particular la Agenda Educación 2030, que: “ concibe el aprendizaje a lo largo de toda la vida como un proceso que comienza con el nacimiento y prosigue a través de todas las etapas de la vida” (PESE, p.4).

Sin embargo, y a pesar de algunos avances para favorecer la educación de la primera infancia no se ha logrado alcanzar las metas propuestas en relación con la cobertura de un 70% para la población de 0 a 3 años y un 75% para la niñez de 3 a 4 años, mencionando que todavía falta un largo camino por recorrer (p.14).

En atención a la Educación Pre básica, en este plan se menciona que se le ha brindado mayor prioridad a la atención de los niños de 5 años, por lo que en el año 2012 se aprobó el Plan Estratégico 2014-2025 el cual se diseñó para complementar estos esfuerzos y dar cumplimiento a lo preceptuado en LFEH sobre este derecho.

En este sentido, este Plan tiene dentro de sus líneas de acción estratégicas brindar la ampliación de la oferta en le Educación Inicial y así también la ampliación de la oferta de la Educación Pre básica(año obligatorio) y se plantean como retos un mayor acceso a la educación, calidad de los aprendizajes, fortalecimiento del Sistema Nacional de Educación, formación inicial y permanente de docentes, inclusión a la sociedad y a la economía del conocimiento así como los escenarios y las tendencias de trabajos en el mundo.

CAPÍTULO 2. DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN

2.1. DEFINICIONES Y CONSIDERACIONES GENERALES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Los derechos humanos constituyen parte esencial en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana como fin supremo que debe prevalecer para garantizar la libertad e igualdad de todos los individuos, en este sentido Carpizo (2011) los define como “el conjunto de atribuciones reconocidas por instrumentos jurídicos para hacer efectiva la idea de dignidad de todas las personas, lo que permite una existencia humana desde diversos ámbitos relacionados entre sí, como son el individual, social, político, económico y cultural” (p. 3).

Por su parte Martín (2011) los precisa como : “las facultades que tenemos los seres humanos, por el solo hecho de serlo, son inherentes a la persona humana y le permiten vivir y desarrollarse en condiciones de dignidad” (p.19).

En tiempos remotos, los niños no eran considerados como personas de derechos, se encontraban sometidos a tratos crueles e inhumanos y se les tomaba como pequeñas versiones de los adultos. Es a partir de la Declaración de Ginebra (1924), en el que se le reconoce el mínimo de garantías y posteriormente con la Declaración de los Derechos Humanos (1948) se encuentran implícitamente reconocidos y de manera más particular en la Declaración de los Derechos del Niño (1959). (Vásquez,2012).

Actualmente todos los niños cuentan con los mismos derechos que cualquier ser humano, incluidos aquellos orientados a su protección y a garantizarles su adecuado desarrollo desde el inicio de la vida, formalizados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989).

Dentro de estos derechos se reconoce el derecho a la educación el cual es un derecho fundamental que permite a los educandos la adquisición de conocimientos y el alcance de una vida social plena, por lo que según la UNESCO (2014) : “La educación es un derecho humano fundamental, la base para la garantía de la realización de otros derechos, y es esencial para la prosperidad y un crecimiento pacífico, inclusivo, equitativo y sostenible” (p.1).

Al respecto, este derecho es esencial para el desarrollo socioeconómico y cultural de las naciones por lo que se espera que se brinde a todo ciudadano, sin distinción de raza, credo,

sexo o condición social, considerando a su vez que: “ El derecho a la educación no se reduce a la escolarización, el proceso educativo es permanente, es decir, a lo largo de toda la vida, y tiene el propósito fundamental de lograr el desarrollo pleno de cada persona” (CLADE; OMEP, 2018, p.43).

Sobre el mismo y de conformidad con un estudio realizado por la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) en el año 2018, se estableció que para poder alcanzar la realización de este derecho desde edades tempranas, se precisa de su pleno reconocimiento en la legislación y su concreción en las políticas públicas institucionalizadas mediante la asignación de recursos suficientes para atender las necesidades propias de esta etapa, es decir que se requiere de mecanismos legales y judiciales para la protección de este derecho y su reparación en caso de ser vulnerado.

Asimismo este estudio plantea, que se reconoce el derecho a la educación como derecho humano y bien social en las distintas Leyes Generales de Educación (LGE) en la región, haciendo énfasis en la responsabilidad del Estado de garantizar el pleno ejercicio del mismo desde la primera infancia, así como la existencia de declaraciones y compromisos mundiales orientados al aseguramiento y protección en la atención y educación de los niños.

En el caso particular del Estado de Honduras, las implicaciones de estos compromisos forman parte de un buen número de iniciativas orientadas a favorecer a la primera infancia, es decir que se encuentran inmersas dentro de los diferentes planes estratégicos de gobierno y de políticas públicas educativas teniendo como propósito fortalecer este nivel educativo y orientar acciones para que el derecho a la educación sea respetado.

2.2. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LOS DERECHOS HUMANOS

Como parte esencial del análisis del derecho a la educación, resulta imprescindible el reconocimiento y estudio de algunas perspectivas teóricas contemporáneas las cuales fueron seleccionadas conforme a los objetivos de esta tesis y que se detallan a continuación:

2.2.1. TEORÍA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

El derecho a la educación como un derecho fundamental abarca el reconocimiento del Estado mismo que primariamente debe procurar su cumplimiento y propiciar las herramientas o políticas necesarias para garantizarlo en función de ser legalmente exigible, es así que en sintonía con esta teoría, Scioscioli (2014) afirma que: “el derecho a la educación es un derecho fundamental que requiere de una tarea de análisis e interpretación que debe apoyarse en un marco teórico, en este caso una teoría filosófico-jurídica” (p.3).

Lo anterior apela ,al intento por determinar si en el orden jurídico existen o no contradicciones con el fundamento conceptual que trata de explicarlo, de modo que al hacer referencia a los derechos fundamentales, es decir los que se integran en la ley fundamental (Constitución) , los mismos deben ser considerados principios y mandatos de optimización por medio de los cuales se exija su protección y una mayor realización producto de la vinculación entre el legislador y los particulares (Alexy ,1985).

No obstante, para Velasco y Llanos (2016), el derecho a la educación , no solamente debe formar parte del derecho interno de cada país , sino que como derecho humano, todas las organizaciones supraestatales y supranacionales estan en la obligación de exigir la plenitud de su cumplimiento. Estos autores a su vez, enfatizan en la importancia de la adopción del enfoque de derechos como paso inicial para reconocer la educación como derecho fundamental que los Estados preserven y garanticen, y en caso de ser requerido, su más completa exigibilidad bajo una tutela judicial efectiva.

Desde otra perspectiva ,esta teoría es cuestionada ante la dificultad de determinar la prevalencia de protección en el sistema de derechos, como lo enuncia Fraguas (2015) :

Éste es el problema más esencial que se presenta hoy a la doctrina y a las jurisdicciones constitucionales: el de la noción misma de Derecho Fundamental, así como la de su contenido y, en consecuencia, el de la determinación de qué Derechos deben ser asegurados y protegidos al más alto nivel. Partiendo de un núcleo central de derechos y libertades clásicas, básicas y coincidentes (los Derechos Humanos que implican el más alto grado de consenso: derechos a la vida, a la libertad y a la seguridad, a la libertad

ideológica y religiosa, de asociación, de reunión (...), el sistema de derechos se presenta ciertamente confuso. (p.118).

Lo cual implica, que en su determinación por asegurar un derecho fundamental puede resultar en un conflicto de derechos debido a la disyuntiva entre su apreciación o grado de importancia para garantizarlos.

2.2.2. TEORÍA DEL GARANTISMO

Luigi Ferrajoli aparece como uno de los referentes de la teoría de los derechos fundamentales, pero su perspectiva se concreta en garantizar estos derechos por lo que desarrolla la Teoría del Garantismo: “El garantismo pretende que los derechos fundamentales de los que son titulares los ciudadanos sean cumplidos de forma permanente por parte de quienes pueden realizar la garantía de los derechos” (Velasco y Llano, 2016. p.48).

Bajo este contexto, estos mismos autores afirman que la organización política estatal se ve afectada por la responsabilidad que tiene los Estados contemporáneos para garantizar los derechos fundamentales, en donde el Estado debe ponerse al servicio de estos derechos a través de sus tres poderes (Ejecutivo, del Parlamento o del Judicial) en virtud de que la democracia constituye parte del soporte de estas instituciones.

De forma que: “Para la teoría y la práctica de la garantía de los derechos fundamentales ya no sería la democracia formal de las mayorías políticas, sino de la democracia sustancial que, para Ferrajoli, está relacionada con los derechos fundamentales” (Velasco y Llano, 2016. p.48).

Sin embargo, acorde con ciertas posturas críticas, entre las cuales se mencionan, las de Aguilera y López (2007), la visión vertical de la Constitución que proviene del pacto social de Tomas Hobbes (alineación y sumisión en la delegación de los derechos fundamentales al Estado), coincide con la fórmula de democracia constitucional, pero restringe su significado en la designación de la fórmula histórica de la democracia política, lo que significa que el garantismo convierte los derechos en un instrumento insaciable, devorador de la democracia, del espacio político, criticando también a Ferrajoli por considerar que sigue aferrándose en determinados puntos a los postulados del positivismo jurídico.

2.2.3. TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA

La defensa en cuanto al cumplimiento de los derechos humanos se enmarca dentro de una de las acciones que se deben llevar a cabo por parte de aquellos que buscan que los mismos sean garantizados haciéndoles valer mediante el sustento legal establecido, especialmente en aquellos casos cuya interpretación resulte ambigua, por lo que Fuentes (2013) resalta la abstracción e indeterminación de la naturaleza jurídica de los derechos humanos, mencionando al respecto:

Se exige que quien argumenta a partir de ellos exponga razones y justificaciones que sustenten tanto su existencia como sus alcances, límites y, de ser necesario, el peso que tienen en un caso determinado cuando se confronten o colisionen con otro principio. Esto quiere decir que la argumentación está ligada a la actividad interpretativa (p. 6).

Es este sentido, en el ámbito educativo se requiere del conocimiento de la normativa jurídica pero también de su interpretación, a fin de que en caso de ser requerido se haga valer ante las instancias legalmente instituidas en el país y fuera del mismo, bajo los argumentos en los que se fundamenta como derecho humano.

Desde otra perspectiva Martínez (2019), señala que la Teoría de la argumentación jurídica se conoce como aquella en la los hechos se justifican bajo razones valederas a través de un discurso judicial, pero en los que no se incluye el contexto del descubrimiento, es decir, las actividades y procedimientos que conllevan a que el Juez tome una decisión.

Sin embargo, Romero (2019), es del parecer que el ámbito de acción de esta teoría no se circunscribe únicamente a las sentencias judiciales sino que también son aplicables a actos administrativos o de otra índole, según la naturaleza de los mismos dentro del espacio público o privado, representando en la actualidad una pieza de gran importancia del fenómeno jurídico al fijar el contenido de protección de los derechos humanos.

Asimismo, este autor menciona las críticas realizadas por los Doctores en Derecho Enrique Haba y José Ramón Narvaez quienes cuestionan la misma de la siguiente manera:

¿Cuándo el derecho se convirtió solo en argumentos?, dejando de lado el tratamiento de lo humano, transformándose en algo exclusivamente técnico y formal, sin considerar los problemas antropológicos más elementales. Hecho que conforme a Chamorro (2015) radica, en los postulados filosóficos en donde se consideraba a la norma jurídica como infalible y que el derecho llegaba a todos con solo manifestarlo, lo que paradójicamente trashedía la lógica pero fundaban su autoridad en la misma.

2.3. NORMATIVA INTERNACIONAL Y NACIONAL

La educación dentro del contexto jurídico se encuentra regulada por disposiciones legales nacionales e internacionales mediante las que se pretende el aseguramiento y cumplimiento de todas aquellas garantías que conlleven en determinado momento a su reconocimiento y exigibilidad como derecho humano.

Sobre estas implicaciones, se plantea la siguiente fundamentación jurídica como punto de referencia a través de la cual se rigen gran parte de las iniciativas que el Estado de Honduras ha incluido dentro de su ordenamiento legal y que se encuentran específicamente en relación con el derecho a la educación, la inversión pública y el financiamiento en la educación de la primera infancia.

2.3.1. LEGISLACIÓN INTERNACIONAL:

2.3.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos

En el marco de los Derechos Humanos, se encuentra el derecho a la educación reconocido como tal al ser incorporado en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, específicamente en Artículo No 26 que determina: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...

En este precepto legal, quedan establecidos dos elementos fundamentales para el logro del aseguramiento del derecho a la educación como ser la gratuidad y la obligatoriedad

y que se consideran determinantes para que los niños puedan adquirir un aprendizaje integral bajo condiciones idóneas. Por la naturaleza general de esta normativa, se espera que los Estados sean capaces de brindar todos los medios y recursos para garantizar el aseguramiento de este derecho, con el fin de desarrollar la personalidad humana y promover valores y principios que promuevan la unidad entre naciones.

2.3.1.2. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (PIDESC, 1966)

Este instrumento legal fue ratificado por el Estado de Honduras en el año de 1980 mediante decreto No 961, y en el mismo se establecen elementos provenientes de la Declaración de los Derechos Humanos, entre estos el derecho a toda persona a una educación de forma obligatoria, asequible y gratuita:

Artículo 13: 1º. Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación....

Los Estados Parte en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos y gratuitamente

Cabe señalar también, que en Artículo 14 de este Pacto señala la aplicación progresiva de un plan de acción para que se instituya la enseñanza obligatoria y gratuita para todos dentro de un número razonable de años.

2.3.1.3. Sistema Interamericano de Derechos Humanos

Como órgano autónomo de la Organización de Estados Americanos (OEA) tiene dentro de sus funciones principales la promoción y protección de los Derechos Humanos en el continente americano, monitoreando para este efecto que los Estados Parte acaten los compromisos adquiridos en el seno de mismo.

Este órgano se encuentra compuesto por:

- a) Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (CIDH)

b) La Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH).

A lo largo de los años el Estado de Honduras ha ratificado varios de los instrumentos internacionales que proceden de este ámbito legal y en los que se establece el derecho a la educación, como ser: Carta de la Organización de Estados Americanos (OEA), la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José, Costa Rica), el Protocolo de Reforma a la Carta de la OEA “Protocolo de Buenos Aires” y el Protocolo Adicional a la Convención Americana Sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador, 1988). También dentro de este ordenamiento legal se incorporan aspectos relacionados con la promoción de la justicia social internacional y el desarrollo integral de los pueblos.

2.3.1.4. Declaración de los Derechos del Niño (1959)

Esta declaración establece dentro del principio número 7 el derecho que tienen los niños a recibir una educación, la cual será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Esta deberá ir orientada a favorecer la cultura general, la igualdad de oportunidades, el desarrollo de aptitudes y otros aspectos encaminados a ser un miembro útil de la sociedad.

2.3.1.5. Convención de los Derechos del Niño (1989)

Se considera uno de los principales instrumentos internacionales orientado a la protección integral de la niñez y del cual se derivan gran parte de programas y políticas nacionales e internacionales en beneficio de estos. Esta convención fue aprobada como tratado internacional en materia de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989, siendo firmada por el Estado de Honduras el 31 de mayo de 1990 y ratificada el 10 de agosto de ese mismo año.

Dentro del contenido de los Artículos No 28 y 29 se encuentra un sustancioso número de enunciados relativos a las condiciones en las cuales los Estados parte deben hacer prevalecer el derecho a la educación, de igual manera se hace referencia a la obligatoriedad y gratuidad de la educación para todos y que esta sea accesible. Se establece la adopción de las

medidas que sean necesarias para el aprendizaje, así como la dotación de los medios que resulten más apropiados para evitar la deserción escolar.

Dentro del marco de esta convención, surge el desarrollo de un conjunto de Observaciones Generales producto de la evaluación de los informes presentados al Comité de Derechos del Niño por los Estados partes y de los que sobresale la Observación No 7 acerca de la realización de derechos en la primera infancia dentro de los cuales se incluye la importancia de las asignaciones presupuestarias.

2.3.1.6. Compromisos internacionales

En lo que respecta a la educación de la primera infancia, Honduras ha sido partícipe y contraído una serie de compromisos en los que se aborda de manera específica lo concerniente al aprendizaje temprano (nivel inicial y pre básico), entre los que se encuentran:

- **La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990)**, que reconoce en el Artículo 5, que el aprendizaje comienza con el nacimiento y que exige del cuidado temprano y de la educación inicial de la infancia.
- **Marco de Acción de Dakar (Foro de Educación para Todos), (Senegal, 2000)** en donde se aprobó el compromiso de extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, principalmente para los niños en condiciones de vulnerabilidad.
- **Marco de Acción y Cooperación de Moscú (2010)**, que se ha constituido como un importante instrumento de orientación en la construcción de políticas públicas en la primera infancia y en la consolidación del Derecho a la Educación.
- **Declaración de Incheon**, en la que se establecen compromisos en relación con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS 4), específicamente en la meta 4.2 que tiene como propósito velar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad.
- **Declaración de Buenos Aires 2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI (2017)**, en donde se reafirma el respeto del derecho a la educación de la primera infancia mediante programas que primordialmente atiendan a grupos marginados y/ o excluidos, con el

apoyo de padres de familia y la comunidad, articulados de forma interinstitucional e intersectorial.

2.3.1.7. Marco legal y normativo que regulan la atención y educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe.

En los países de América Latina y el Caribe, producto de la posterior adhesión o ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1989) se produjo el inicio de un proceso de adecuación de leyes y de normativa con el fin de reconocer el derecho a la educación de la primera infancia. De forma que, teniendo en cuenta los datos proporcionados en una investigación realizada por CLADE, OMEP, EDUCO (2018) en América Latina y el Caribe, el proceso de conformación de la normativa en materia atención y educación de la primera infancia, ha ido en constante evolución y en consonancia con el contexto histórico y político de cada país.

En este sentido, este estudio detalla que algunas Leyes Generales de Educación (LGE) en la región fueron sancionadas previo a la ratificación o adhesión a la Convención de los Derechos del Niño como ser Cuba (1961) y Costa Rica (1957), otras fueron modificadas en los años noventa como las que corresponden a Colombia, México, Guatemala, Panamá, República Dominicana y Brasil con el fin de acatar dichas disposiciones, y otras fueron creadas según lo dispuesto en la Convención de Derechos del Niño, como ser Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Nicaragua, Perú, Uruguay y Venezuela, señalándose también otros marcos normativos que regulan la educación como Haití y Trinidad y Tobago y Honduras.

Este marco jurídico, consta de una serie de disposiciones legales que se desprenden de la normativa internacional en materia de Derechos Humanos y como se refiere particularmente de lo prescrito en la Convención de los Derechos del Niño, instrumento que se ha consolidado como un punto de partida en cuanto a visibilizar a este grupo etario y buscar la protección de los niños dentro de un marco de derechos, lo que a su vez ha conducido a la formulación de políticas públicas orientadas a brindar escolaridad desde la etapa inicial y preescolar también denominada de transición al nivel educativo primario.

2.3.2. LEGISLACIÓN NACIONAL

En el ordenamiento jurídico nacional se encuentra un gran número de disposiciones legales en relación con el derecho a la educación y del cual se regula también la forma o los medios que el Estado ha determinado para garantizarlos.

Para efecto de este estudio se mencionará la siguiente normativa que es analizada posteriormente en el Capítulo de Resultados como parte de los objetivos de esta tesis:

- a) Constitución de la República de Honduras
- b) La Ley Fundamental de Educación
- c) El Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación (Acuerdo Ejecutivo 1358 SE-2014)
- d) El Reglamento de la Educación No Formal (Acuerdo Ejecutivo) 1375-SE-2014
- e) El Reglamento del Nivel de Educación Pre básica (Acuerdo Ejecutivo 1376 SE-2014)
- f) Reglamento del Financiamiento de la Educación Pública (Acuerdo 1369-SE-2014)
- g) Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y Participación Comunitaria (Decreto 35-2011)

Conviene acotar, que, para lograr consolidar el derecho a la educación y el cuidado de la primera infancia, a juicio de Mallol, et al., (2020) se debe tomar en cuenta tres operaciones diferentes y complementarias: el reconocimiento dentro de la normativa internacional y nacional, su extensión en las políticas públicas y planes, y los mecanismos de justiciabilidad para que este pueda ser reclamado por la ciudadanía. Lo cual conlleva a que los Estados no únicamente lo incorporen dentro de sus marcos legales, sino que también en la formulación de políticas educativas, de manera estratégica garanticen y restituyen los derechos vulnerados.

Asimismo, Pérez (2005) a su vez considera para este efecto y para obtener mejoras en los indicadores educativos, se implementen las tres dimensiones que comprende el derecho a la educación y en las que se incluye el sistema de las 4 A propuesto por Tomasevski (2002), como ser la dimensión del derecho a la educación (asequibilidad, accesibilidad), dimensión de los derechos a la educación (aceptabilidad) y dimensión del derecho por la educación (adaptabilidad).

2.4. GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los derechos humanos, deben ser reconocidos, respetados y garantizados por los Estados, de tal manera que se debe atender a su dimensión jurídica y social a fin de hacerlos efectivos, al respecto Cordero, (2011) afirma: “Los gobiernos tienen la obligación de garantizar el cumplimiento de estos derechos. Estos se fundamentan en valores elementales como: la vida, la igualdad, la libertad, la seguridad, el desarrollo y la paz, entre otros” (p.19).

Por tanto, los niños son titulares de derechos humanos y el Estado como garante tiene la obligación de que este sea reconocido y de ejercer cualquier medio para su aseguramiento y protección ante la condición de vulnerabilidad que les caracteriza.

La Constitución de la República de Honduras (1982), regula los derechos fundamentales que deben ser garantizados entre los que se encuentra el derecho a la educación, por lo que la LFEH, con base a los preceptos constitucionales lo reconoce dentro de su articulado, particularmente en el Artículo No2 en el que dispone acerca de la obligación del Estado de hacer efectivo este derecho propiciando desde su estamento legal el respeto y real cumplimiento del mismo.

Sin embargo, es de hacer notar que si bien se declara su responsabilidad estatal también se incluye la participación tanto de los padres de familia como de la comunidad a fin que igualmente estos cumplan con sus atribuciones en relación con el mismo.

De manera que, se precisa que el Sistema Nacional de Educación, realice sus funciones con base a las disposiciones emanadas de la normativa aplicable para asegurar se garantice el derecho a la educación atendiendo a la siguiente jerarquía (Artículo No 12 LFE):

1. Constitución de la República;
2. Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos y demás aplicables;
3. Ley Fundamental de Educación;
4. Estatuto del Docente Hondureño;
5. Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y la Participación Comunitaria
6. Código de la Niñez y de la Adolescencia;
7. Leyes Especiales de Educación;
8. Ley de Visión de País 2010-2038 y Plan de Nación 2010-2022;

9. Leyes que rigen la Administración Pública;
10. Reglamentos Generales y Especiales de Educación;
11. Reglamentos generales aplicables;
12. Los acuerdos y disposiciones administrativas; y,
13. Principios Generales del Derecho.

Desde esta perspectiva, al Estado de Honduras le corresponde rendir cuentas de su proceder de conformidad con lo preceptuado en toda esta normativa, de ahí que el derecho a la educación constituye un derecho exigible a través de medidas judiciales, legislativas, políticas, administrativas y sociales conducentes a su eficacia. (Chávez, 2008; Villalba, 2004a; Abramovich y Courtis, 2004).

2.5. GRATUIDAD Y LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN

En la legislación educativa hondureña, específicamente en la LEFH en el Artículo No 7 se establece que la educación oficial debe ser gratuita y financiada por el Estado, sin embargo esto se ha constituido en un proceso bastante complejo a raíz de las condiciones de pobreza que prevalecen en el país entre otros factores de índole político y social, que han dificultado que esta garantía se haga efectiva.

Por consiguiente, tanto la Educación Inicial y Prebásica han sido financiadas con fondos del gobierno central a través de la CONEANFO y la SEDUC respectivamente, con el apoyo de las municipalidades, organizaciones no gubernamentales, cooperación externa y en gran medida por los padres de familia, hecho que no libera al Estado de su obligación de impartir una educación gratuita y de adoptar progresivamente medidas concretas para lograr la misma (PIDESC, Artículo No 14).

Por otro lado, mediante la implementación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica (2014-2017) se estableció el tercer grado como año obligatorio impulsando consecuentemente las modalidades alternativas en este nivel (CCEPREB, EDUCAS) con el apoyo de ONG's, lo cual ha representado un medio de posibilitar el acceso a este grado en muchas regiones a nivel nacional, no obstante todavía subsisten una serie de limitaciones que

continúan dificultando este acceso y la permanencia de los niños por lo que sigue siendo un reto muy significativo para la educación en el país.

2.6. POLÍTICAS PÚBLICAS EN RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS

2.6.1. REFORMAS EDUCATIVAS

Los esfuerzos por alcanzar avances significativos en el sistema educativo nacional han sido un trayecto difícil de transitar, el Estado en su afán de atender la problemática educativa ha ejecutado una serie de acciones en aras a propiciar cambios sustanciales que constituyen elementos esenciales para el mejoramiento de la educación entre las cuales sobresalen diversas reformas educativas, constituidas como políticas públicas.

Sin embargo, para efectos de esta tesis y por su relevancia en este estudio solamente se abordará lo concerniente a la Ley Fundamental de Educación de Honduras (LFEH), la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI) del cual subyace el Sistema de Atención Integral para la Primera Infancia “Criando con amor” como componente para la implementación de ésta política, siendo éstas consideradas por su relación con la educación de la primera infancia en el país.

2.6.1.1. Ley Fundamental de Educación (LFEH)

Mediante decreto 262-2011 del 22 de febrero del 2012 entra en vigencia la LFEH, misma que promueve el derecho a la educación, reconociendo al educando como el titular del mismo y al Estado en su condición de garante. En este estamento legal, se considera la educación como una inversión social pública, (Artículo No 6) por lo que dentro de todo el entramado normativo que subyace de la misma se preceptúa lo relativo a su financiamiento y al uso racional y equitativo de las asignaciones presupuestarias, así como los procedimientos o estrategias para la efectiva administración de los recursos y el logro de resultados a fin de salvaguardar este derecho, entre otros aspectos relativos al funcionamiento de los niveles inicial y pre básico.

Sus disposiciones, se extienden y enmarcan en este sentido a través de los 22 reglamentos de esta ley, considerándose principalmente para este estudio los siguientes: El Reglamento General, el Reglamento de la Educación No Formal y el del Nivel de Educación Pre básica, así como el Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública.

2.6.1.2 Política Pública Para El Desarrollo Integral De La Primera Infancia. (PAIPI)

La PAIPI tiene como principal objetivo la protección de los niños desde su gestación hasta los 6 años a través de la coordinación estratégica que el Estado de Honduras realice de las acciones provenientes de los entes gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, empresa privada y cooperación externa para cumplir con este propósito.

Esta política fue aprobada el 21 de agosto del 2012 en Consejo de Ministros bajo Decreto Ejecutivo PCM 031-2012, luego de un proceso de consulta y de acuerdos realizados a raíz de la solicitud de diferentes actores claves para conocer la situación de la primera infancia, entre estos: la Secretaría de Salud, Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Comité Coordinador de Redes Educativas (COMCORDE), Programa Mundial de Alimentos (PMA) y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ).

En este proceso, se evidenció las grandes brechas existentes en el cuidado de la población infantil menor de 6 años al no ponerse en práctica un verdadero enfoque de atención integral y ante la falta de continuidad de programas y proyectos que si bien tuvieron muy buen suceso, no se lograron mantener, ni extender a nivel nacional por la falta de financiamiento gubernamental, posterior a la finalización de créditos y de cooperación externa.

La PAIPI, se rige por un conjunto de normas y compromisos que Honduras ha contraído a nivel internacional y nacional, tomando en consideración los principios establecidos por UNICEF (2007) para el logro del desarrollo de la primera infancia como ser los siguientes enfoques: a) Derechos del niño, centrado en el niño y la familia b) Integral, c) De sostenibilidad, d) En la atención, basado en los primeros años de vida ya que representa el período de mayor vulnerabilidad y e) El Holístico ligado a la mujer y al niño.

2.6.1.1. Sistema de Atención Integral para la Primera Infancia “Criando con amor” (SCcA)

Este sistema surge, como un marco referencial y normativo para la implementación de la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI), teniendo como fin garantizar el desarrollo integral de los niños de manera conjunta con instituciones públicas y privadas, así como organizaciones no gubernamentales intervinientes en la atención de la primera infancia en Honduras.

Fue creado mediante Decreto Ejecutivo PCM 020-2015 y entró en vigencia el 24 de junio del año 2015, ratificando el compromiso del Estado de proteger a la niñez y darle prioridad a las políticas sociales públicas a favor de esta, contando con una asignación privilegiada de recursos al estar adscrita a la Subsecretaria de Políticas e Inclusión Social de la SEDIS y articulada de forma directa con la Direcciones de Discapacidad, Grupos Vulnerables, Mejor y Mejores Familias de SEDIS, las cuales en el marco de la política de protección social del gobierno deben ejecutar las acciones pertinentes para su efectivo desarrollo (Alas, et al., 2020).

De conformidad, con el Artículo No 4 del referido Decreto Ejecutivo, este sistema está conformado por programas de atención agrupados en cinco (5) subsistemas en áreas de Salud, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Educación, Protección de Derechos, Recreación y Formación en Valores. En cuanto al Subsistema de Educación, tiene como componentes la educación para formadores de la primera infancia, calidad y cobertura de la educación inicial a través de servicios de atención comunitaria e institucional, la calidad y la cobertura de la educación pre básica para la población entre los cuatro y seis años.

Se asocian al menos con los siguientes programas:

- Programa Mejores Familias.
- Red de Monitoras de Salud y del Programa de Atención al Niño en la Comunidad.
- Programa de Profesionalización de la Atención a la Primera Infancia.
- Proyecto Niñez para Aprender Mejor (Universalización de la Educación Pre básica)

En particular, este sistema centra su accionar en tres escenarios para el aseguramiento y la garantía de los derechos de la niñez:

Figura 17

Escenarios para el aseguramiento y garantía de los derechos de la niñez Criando con Amor

Escenario Familiar	<ul style="list-style-type: none"> •Que es el espacio de acogida y afecto en el que transcurre la mayor parte de la vida de los niños.
Escenario Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> •Que incluye todo lugar destinado para que se brinden prestaciones de servicio, y cuya prestación directa recae sobre la comunidad.
Escenario Institucional	<ul style="list-style-type: none"> •Todo lugar destinado para que se brinden prestaciones de servicio integral, cuya prestación directa recae en un actor o entidad gubernamental o privada debidamente reconocida.

Nota: Fuente: SEDIS, 2015

2.7. JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA

2.7.1. ORÍGENES EN IBEROAMÉRICA. APORTES DE JESÚS AGUILAR NERY.

De conformidad con Aguilar (2016), los orígenes de la configuración de la justicia educativa o escolar en Iberoamérica se producen en el siglo XXI, comenzando por México que a mediados de los años sesenta registra la utilización de este término en algunas de las publicaciones realizadas por Pablo Latapí con el fin de establecer la forma en que las desigualdades educativas se derivan de las económicas.

De manera similar, países como España y Argentina durante esa misma época, concibieron el concepto de justicia educativa en contextos de crisis propiciados por las políticas neoliberales, las políticas de sustitución de la matriz Estadocéntrica, y las reiteradas crisis económicas que tuvieron repercusiones negativas en el ámbito educativo, como por ejemplo el caso de desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial que documentó

la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA, 2004) en un ámbito de escasos recursos.

Por lo que producto de todo este tipo de situaciones orientadas a imposibilitar el desarrollo social y el respeto del derecho a la educación, Aguilar (2016) afirma:

Tanto en los discursos académicos como oficiales se reconocen huellas de la emergencia del concepto de justicia educativa, relacionadas con ciertas condiciones de posibilidad, que aluden a condiciones adversas y de deterioro social, así como de fallas en las políticas públicas para revertirla. (p.134)

A razón de lo cual, bajo el criterio de este autor, en Iberoamérica este concepto cumple con la finalidad de dar cuentas o registrar injusticias que se producen a raíz de la distribución de aprendizajes o de escolaridad que se deriven de condiciones sociales que se consideran más desiguales y de mayor pobreza, propiciándose una discusión acerca del desgaste conceptual que representa el campo educativo, que se disputa con otros conceptos en la búsqueda de renovar la posibilidad de la transformación de los centros educativos y de la educación.

2.7.2. CONSTRUCCIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA DESDE EL ENFOQUE DE VELEDA, RIVAS Y MEZZADRA. PRINCIPIOS Y CONCEPTO.

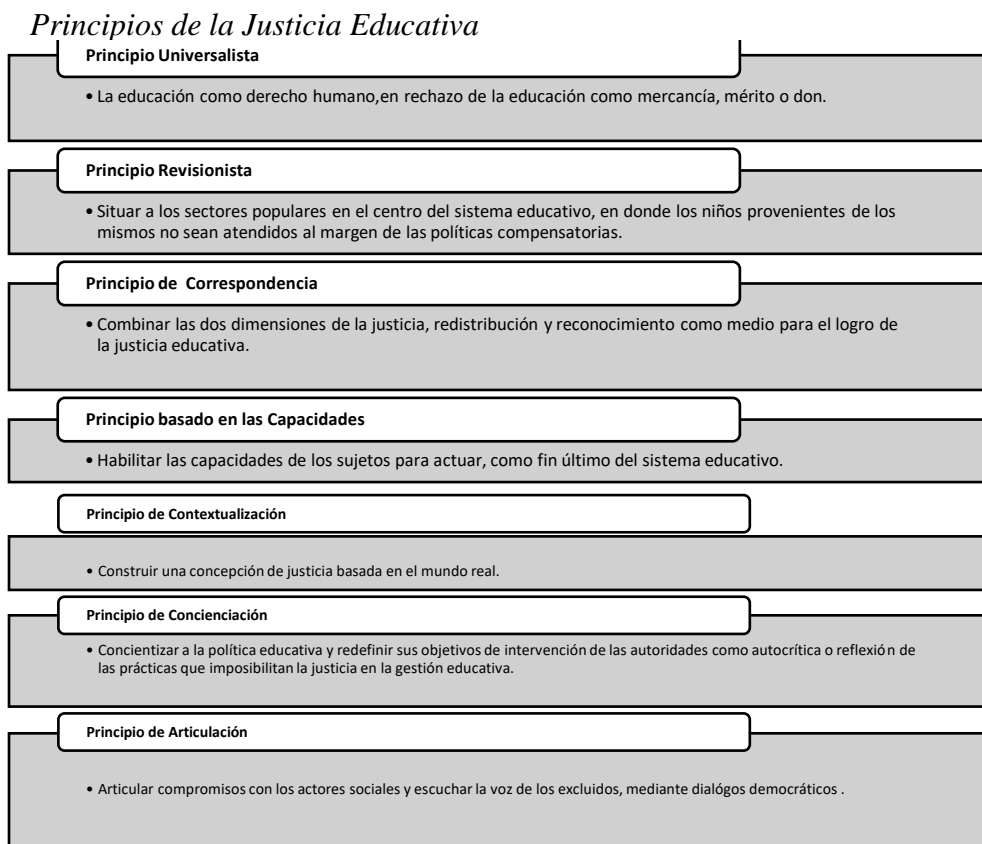
Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), en su obra denominada Construcción de la Justicia Educativa , Criterios de Redistribución y Reconocimiento de la Educación Argentina, proponen un modelo educativo basados en el concepto de que la escuela pueda ser transformada sin el fatalismo de creer que la sociedad en su totalidad tiene primeramente que ser transformada, en tal sentido plantean: “En condiciones semejantes, es decir, con niveles de desigualdades sociales y de pobreza comparables, existen sistemas educativos más o menos equitativos y más o menos eficaces” (p. 7).

Desde ese punto de vista, se hace referencia a que la escuela no debe someterse o ser una réplica de lo que sucede en la sociedad, y que aún bajo condiciones de desigualdad social

y pobreza, la escuela puede ser un espacio de aprendizaje más eficaz y justo, en el cual se posibilite el mejoramiento y el conocimiento, especialmente de los económicamente más desfavorecidos, sin embargo esto no invisibiliza el hecho de que lo que suceda en la sociedad limite u obstaculice la justicia educativa.

En función de lo anterior, estos autores apelan al hecho de que las sociedades ameritan de un modelos de escuela mejor, en donde se realicen prácticas concretas de justicia educativa sin caer en la utopía de ser una escuela perfecta, basados en los siguientes principios:

Figura 18



Nota: Fuente: Veleda, Rivas y Medrazza, 2011

En ese orden de ideas, también reconocen como concepto de justicia educativa: “la posibilidad de garantizar el derecho a la educación de todas y todos posicionando a los sectores populares como el eje de las políticas educativas y como el centro de la educación pública”

(p.14). Lo anterior implica interpelar las políticas, pedagogías, instituciones, estrategias y su vinculación con el Estado y las organizaciones sociales.

2.7.3. TEORÍAS DE LA JUSTICIA

Hablar de justicia educativa implica reconocer que su formación procede principalmente de dos fuentes, en primer lugar desde el punto de vista de las derivaciones que se producen del término justicia y en segundo lugar de las denominadas Teorías de la justicia. En el primer aspecto, referirse al término justicia conlleva adentrarse en diferentes campos del conocimiento diferentes disciplinas y ámbitos, por lo que Heredia (2014) acota:

La justicia constituye un constructo social inacabado, cuyos significados representan ideologías cambiantes y dependientes de distintos grados de evolución humana en los planos epistemológico, filosófico, cultural, científico-tecnológico, ético y moral. De tal manera que este término, dependiendo de los diversos ámbitos de la actuación humana, ha estado acompañado de los apelativos: social, cultural, educativa, civil, entre otros (p.22).

En el segundo aspecto, Henríquez(2018) la define: “Una teoría de la justicia es aquella parte de la filosofía del derecho que tiene por finalidad estudiar la problemática concerniente a la distribución justa de bienes, derechos, deberes o cargas entre los miembros de una comunidad” (p.51). Desde un enfoque clásico, Gonzáles (2000) menciona que se encuentran divididas en dos grandes grupos: las éticas deontológicas, que remiten a Inmanuel Kant y toman en consideración “los principios morales correctos que deben regir el comportamiento y de los que derivaran las reglas que deber regir en sociedad, así como los derechos y deberes de los individuos” (p.22).

Y por otro lado menciona, las éticas teleológicas o consecuencialistas cuyo principal exponente se encuentra en los planteamientos utilitaristas de Bethan, Stuart, Locke, Hume, Moore, que en función de las consecuencias, analizan la bondad o maldad de las acciones con

el objeto de alcanzar el fin propuesto, mismas que a su vez suelen ser llamadas éticas consecuencialistas.

Acorde con Montané (2014), el término justicia social surge posteriormente a la Revolución Industrial y su origen se vinculó con la manera en que los Estados asumían el compromiso de compensar las desigualdades provenientes de los mecanismos sociales y de los modelos productivos. Este concepto modernamente se encuentra anclado en la democracia social y se desarrolla en los Estados territoriales como una unidad propia para la realización de estas funciones, determinando su relación con los ciudadanos.

Conviene acotar, que en la literatura también se asocia el término de justicia social con la educación o justicia educativa, en este sentido, Heredia (2014) sintetiza el contexto que abarca la justicia social y algunos componentes de la misma de la siguiente manera:

La justicia social hace referencia a la (re)distribución y al reconocimiento de derechos sociales como la educación, la salud, la vivienda y la riqueza, así como al trato respetuoso, digno y equitativo de las personas y grupos sociales, debiendo erradicar prácticas sociales e individuales injustas (p.24).

Componentes que se enmarcan tanto el aspecto económico y social con énfasis en la dignidad humana y el reconocimiento de derechos ciudadanos en donde la justicia debe prevalecer a fin de preservar las condiciones indonéas en todos estos ámbitos.

2.7.4. CORRIENTES CLÁSICAS DE LA JUSTICIA SOCIAL EN LA EDUCACIÓN

Dentro del contexto educativo, la justicia social forma parte esencial de los discursos en torno a los problemas que se suscitan especialmente en términos de desigualdad educativa e inequidad, por lo que durante muchos años se han analizado estos aspectos en virtud de su trascendencia en las esferas sociales. Montes y Parcerisa (2016) retoman algunas corrientes clásicas de las teorías de la justicia social y sus aplicaciones dentro del contexto educativo, las cuales se sintetizan de la siguiente forma:

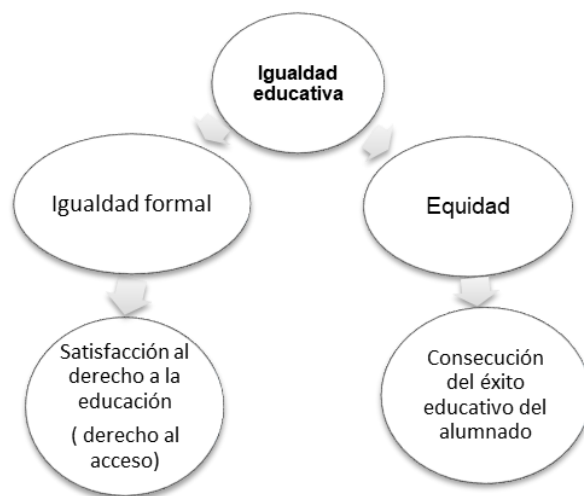
2.7.4.1. Igualdad y educación. De la meritocracia a la justicia como equidad

En este aspecto, se interpela a la meritocracia y a la igualdad en la educación, en consonancia con lo propuesto por Bolívar (2005), para quien el mérito individual constituye un factor determinante para la distribución de bienes sociales o educativos como un principio de la justicia, sin embargo estos hechos tienden a propiciar la exclusión lo que conlleva a la desigualdad. Desde esta perspectiva, Young (1961), es del parecer que para revertir esta situación se debe considerar el contexto de los individuos ya que indistintamente que exista una igualdad formal en relación con los derechos y las oportunidades, siempre se llevarán a cabo las desigualdades bajo estructuras sociales que las promuevan.

Por su parte y a raíz de la Teoría de la justicia de Rawls (1971), se adopta el término equidad en función de brindar un trato desigual a los menos favorecidos, superando de este modo la igualdad formal, que en el campo de la educación, la igualdad formal estaría en relación a satisfacer una parte del derecho a la educación (derecho al acceso) y la equidad en función del éxito educativo alcanzado por los alumnos (Bolívar, 2012, p.13).

Figura 19

Igualdad educativa



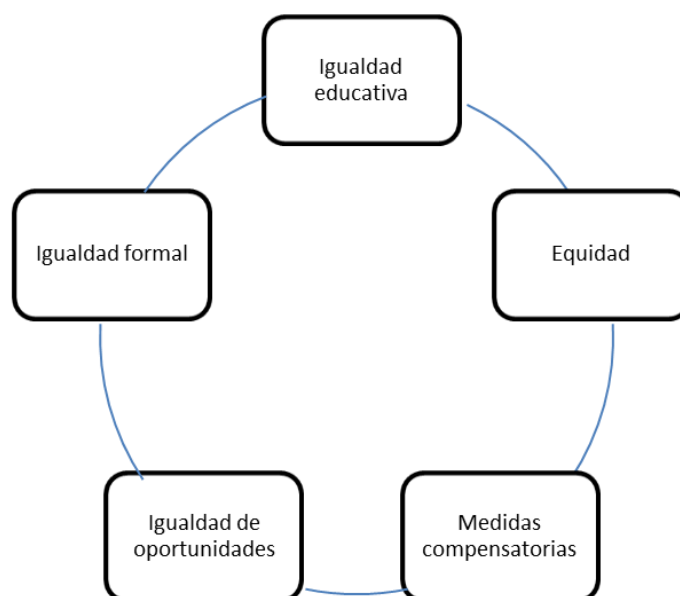
Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de Montes y Parcerisa (2016), Bolívar,(2012).

2.7.4.2. La idea de justicia como equidad

Esta corriente también se sustenta en la Teoría de la justicia de Rawls (1971) pero con base a los principios de igualdad formal del que se deriva la igualdad de oportunidades, asimismo del principio de equidad a través del cual se otorgan las medidas compensatorias. Por lo que se sostiene que en la práctica educativa, elementos de ambos principios pueden ser incorporados a la misma.

Figura 20

Justicia como equidad



Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de Montes y Parcerisa (2016), Bolívar,(2012).

Conforme a Moyano y Bernasconi (2019), existen discusiones filosóficas que criticaron la posición de Rawls, como la de Dworkin (1981,1985) al considerar que la misma se basaba en un escenario ideal de justicia, reconociendo sin embargo, su Principio de Diferencia a través del cual se establece la ventaja en la distribución para los menos favorecidos.

Este principio, con el cual concuerdan la mayoría de las teorías de la justicia social, es a su vez del cual surge también la discusión propuesta por Harry Brighouse (2007, 2010) en lo relativo al Principio de Equidad Educativa, conforme al cual existe una relación de los niños

con iguales niveles en su capacidad y disposición a recibir iguales perspectivas educacionales, no importando su raza, étnia, sexo, clase social, etc., así como el criterio de igualdad, cuyo fin está enmarcando en beneficiar a los más desventajados.

2.7.4.3. Justicia post distributiva y equidad educativa

Se fundamenta en el igualitarismo predistributivo, que según Hacker y Pierson (2010): “Este enfoque predistributivo de la justicia social, de marcado carácter estructuralista, estaría enfocado a la prevención de la reproducción de las desigualdades con base a políticas que identifiquen y corrijan las deficiencias que las causan” (p.460).

Para este efecto resulta muy importante, tomar en consideración la justicia de manera individualizada dentro del contexto educativo, por lo que recomiendan visualizarlas a través de la justicia pedagógica, justicia curricular, justicia en el reconocimiento y justicia en la representación.

2.7.5. TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Por otro lado, Moyano y Bernasconi (2019) escriben sobre otros autores contemporáneos de la justicia educativa, entre los que destacan, Nancy Fraser (1997,2009) quien es del criterio de que la Teoría de la Justicia basada no sólo en el problema de la distribución, sino también en el reconocimiento y la participación la que considera justicia multidimensional.

Así también, Lingard y Keddie (2013) quienes enfatizan en la Teoría de las pedagogías productivas basadas en los logros académicos y sociales y que se fundamenta en tres esferas de la justicia: 1) El ejercicio pedagógico de políticas distributivas compensatorias respecto del capital y la desigualdad de clase. 2) La conexión que deben tener los docentes respecto de la vida real de los/as estudiantes. 3) La valoración del trabajo por la diferencia y la entrega de soporte en la escucha de discursos silenciados.

Por otro lado, aparece Gewirtz (2006), quién propone una justicia educacional contextualizada, cuidando las tensiones entre las diversas esferas de la justicia (distributiva, reconocimiento y participación) y Power (2012) quien revela la importancia de la esfera

política o participativa, como primordial de la justicia, pues le otorga estructura a la justicia económica y cultural, así como la posibilidad que tienen los sujetos de incidir en las decisiones que les afectan.

Sobresalen igualmente, los planteamientos de Juan Carlos Tedesco (2012) en la redefinición del papel de la educación en la sociedad, dándole prioridad en las estrategias orientadas al alcance de una sociedad más justa, en la que se implique a los diferentes actores políticos y sociales, estableciendo para ello cinco líneas estratégicas de acción como ser: La educación inicial, organización del trabajo docente, alfabetización digital, alfabetización científica, formación ciudadana y enfoque político que busque acciones concretas para la mejora de la justicia social a través de la escuela.

Se incluye también, a Rosa María Torres (2005) quien desde su punto de vista, la justicia económica es condición de la justicia educativa y a la inversa, (12 Tesis para el Cambio Educativo) y Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) como ya se indicó, en relación a que la justicia educativa no debe estar condicionada por la situación de desigualdad o pobreza que exista en la sociedad.

No obstante, Díaz (2020) cuestiona y crítica los alcances de la teoría de la justicia educativa en cuanto a que no debe atender únicamente los márgenes de participación, reconocimiento y distribución, sino que debe incluir el ámbito de las capacidades y potencialidades de los estudiantes, debido a que en la actualidad la educación debe producir nuevos espacios institucionales, transformadores, de emancipación, es decir democráticos, en donde la reestructuración genere puntos alternativos de creación y gestión ante las demandas de libertad, justicia y democratización.

2.7.6. RELACIÓN DE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Es importante reconocer la relación existente entre la justicia social y el derecho, como lo asevera Montané (2015) : “La justicia social constituye un principio de la vida en común y, en este sentido, se relaciona con el ámbito del derecho y de la legislación y está relacionada con la autoridad legítima del Estado” (p.94).

Por lo tanto, se comprende entonces que la justicia social educativa tiene estrecha relación con los derechos humanos y de carácter particular con el derecho a la educación, ya que a través de la interacción entre ambos se busca el respeto a la dignidad humana de los ciudadanos, conllevando a la producción de efectos positivos desde el entorno educativo hacia la sociedad y viceversa.

Vínculado a lo anterior , resulta conveniente considerar lo argumentado por Covell (2013) en relación a la importancia del respeto de los derechos humanos para la justicia social: Un elemento central para lograr la justicia social es proporcionar y proteger los derechos humanos para todas las personas. Para ello no sólo se requiere que los países ratifiquen los instrumentos legales para la defensa de los derechos humanos, sino también que estos países eduquen a sus ciudadanos sobre la existencia y la importancia de respetar los derechos humanos. (p.37)

De igual forma, y conforme al enfoque de capacidades de Sen, la educación debe centrarse en el ejercicio pleno de los derechos sociales, políticos, económicos, culturales, mediante acciones tendientes a identificar contenidos orientados al fomento del desarrollo humano y el pensamiento crítico reflexivo (Heredia y Martínez, 2014).

Cabe resaltar, que contrariamente a los intentos por garantizar el derecho a la educación se han generado una serie de debates, especialmente cuando se producen reformas educativas, en donde se recalcan que las fallas de los sistemas educativos han impedido que este derecho se materialice, (García, 2018), no obstante, la justicia social aparece cada vez más relacionada al ámbito educativo y principalmente con el derecho a la educación, como un medio de visibilizar aquellas prácticas que se suscitan y que han ido menoscabando los principios sobre los cuales se fundamenta este derecho. (Igualdad de oportunidades y de trato, acceso universal, no discriminación, solidaridad) (UNESCO, s.f.).

Debe señalarse bajo este contexto , lo acotado por Díaz (2018) en relación a la fuerza que ha adquirido la justicia social en los últimos años vinculada al campo educativo y al derecho a la educación, aludiendo a la afectación en la igualdad de oportunidades al vulnerarse la

garantía y concreción del derecho a la educación, lo cual conduce a trayectorias escolares fragmentadas y heterogéneas.

Y quien a su vez sostiene, que a través de la justicia social y como principio de política pública se debe buscar nuevos matices para hacer ver la desigualdad social y educativa condensada por la tradición moderna en el derecho a la educación, tomando como indicador desde donde evaluar la redistribución de recursos materiales, el reconocimiento simbólico y la representación política.

Es así que, según algunos estudios, los niños desde pequeños tienen un sentido natural de justicia y son los centros de educación y cuidado infantil escenarios privilegiados para luchar contra las desigualdades y desarrollar las experiencias que se encontraran en la vida, lo cual favorecería la calidad de su infancia, el futuro de su educación, su salud, bienestar, y el desarrollo económico y social de su entorno bajo el respeto de sus derechos (García, et al., 2011).

2.7.7. DIMENSIONES DE LA JUSTICIA SOCIAL

En América Latina, ante la falta de aseguramiento del derecho a la educación y como consecuencia del incremento de la pobreza y de la desigualdad social existe un deterioro de las condiciones de educabilidad por lo que para Tedesco (2016) se debe tener en cuenta lo siguiente:

La justicia educativa es la dimensión pedagógica de los programas de justicia social y significa brindar a todos los alumnos educación de buena calidad; es decir, no puede haber justicia educativa sin justicia en la distribución del ingreso, en el acceso a la vivienda o en el derecho a la salud. Por lo tanto, la justicia educativa forma parte del proceso de construcción de sociedades más justas. (INEE, 2016, párr.4).

De manera que, con el fin de buscar alternativas de solución ante esta realidad, diversos autores abogan por la justicia social planteando tres dimensiones adaptadas al ámbito educativo, las cuales se caracterizan de la siguiente forma:

2.7.7.1. Redistribución:

Tiene como antecedente las injusticias desde la perspectiva distributiva provenientes de las desigualdades socioeconómicas cuyo factor remedial es la distribución de bienes, oportunidades y poder (Cohram–Smith, 2010). La distribución se considera como una justicia incompleta en virtud de su atención al “qué” y no al “quién”. Por lo tanto, deben combinarse con mayor rigor las dimensiones de (re)distribución de recursos materiales, pero especialmente de los recursos simbólicos (como los conocimientos y los aprendizajes).

2.7.7.2. Reconocimiento:

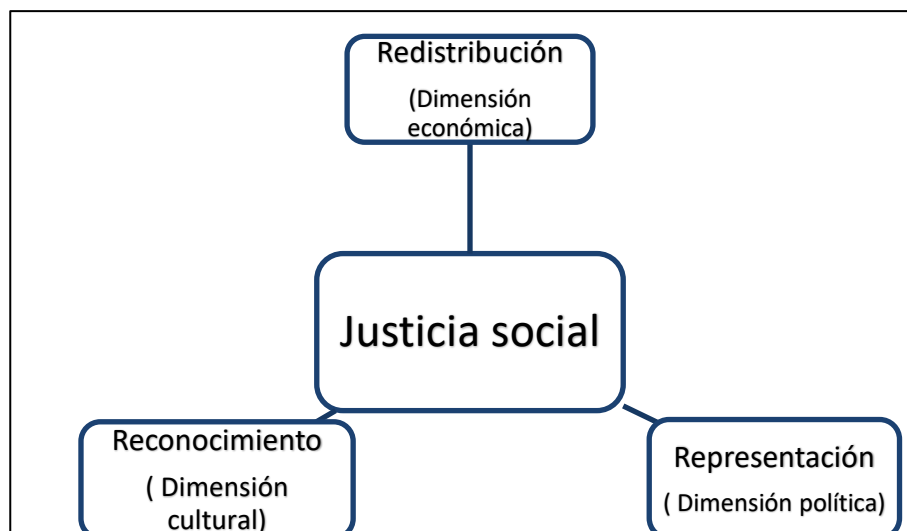
Hace referencia al aspecto cultural o legal en donde las injusticias proceden de conformidad con el estatus social. Si los patrones consideran a los actores como iguales, en paridad de participar con los otros, hablamos de reconocimiento recíproco e igualdad de estatus, caso contrario se hablaría de reconocimiento erróneo y subordinación de estatus, por lo que según Aguilar (2017): “ La falta de reconocimiento a los grupos originarios o étnicos es tal vez el mejor ejemplo de injusticia en el sentido señalado en todos los países de la región latinoamericana” (p.5).

2.7.7.3. Representación:

Establece las reglas de decisión, y los procedimientos para escenificar y resolver los conflictos en las otras dos dimensiones, la económica y la social: nos dice no sólo quién puede reivindicar redistribución y reconocimiento, sino también cómo han de plantearse y arbitrarse esas realizaciones. (Fraser, 2008; Palacio, 2009) .

Figura 21

Dimensiones Justicia Social



Nota: Fuente: Elaboración propia con base a Aguilar (2017), Fraser y Honneth, (2005)

Bajo esta perspectiva, Heredia (2014) hace mención a la manera en cómo la justicia social queda integrada en estas tres dimensiones y que las estas deben establecerse como fundamento para el análisis y formulación de políticas acerca de los derechos y obligaciones que conlleven a la convivencia desde el ámbito mundial, nacional y local.

En consecuencia, la justicia social se orienta al análisis de esta triada a la que se le denomina equitativamente proporcional, en la que, si no se desarrollan estos componentes o dimensiones, o por asuntos de poder se limita alguna de estas, se estaría ante otra forma de desigualdad o injusticia social.

Contrariamente, Aguilar (2017), es del criterio que a través de la consolidación del principio de equidad se suscitó un incremento en cuanto a las desigualdades sociales y educativas, en razón de que su sentido hegemónico se asoció con el de compensación, es decir en políticas de dar más (de lo mismo) a aquellos que disponen de menos recursos, estableciendo además: “Si bien tuvo ciertos efectos positivos en la distribución de materiales, cursos, libros, no se modificaron los resultados de los aprendizajes del alumnado, sobre todo de niveles básicos (Chávez y Ramírez, 2006; Duschatzky et al., 2000, p. 2).

De lo anterior, se suceden una serie de críticas (Fraser, 2008; Honet, 2006; Kaplan y García, 2006) en relación con la equidad ya que se considera que la política educativa ha dado

mayor énfasis al aspecto distributivo con el fin de compensar las desigualdades materiales que al reconocimiento de la diversidad socio cultural, por lo que se atiende al “que” pero no al “quien”. En definitiva: “deben combinarse con mayor rigor las dimensiones de (re)distribución de recursos materiales, pero especialmente de los recursos simbólicos (como los conocimientos y los aprendizajes); con el reconocimiento de las diferentes identidades y de contextos, más aún, debe partirse de ellos” (Aguilar, 2017, p.5).

En nuestro contexto actual, las diferentes iniciativas educativa se orientan por el principio de equidad como parte fundamental para el mejoramiento escolar, aspecto que se puede observar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4), de la Agenda 2030 en la que se sostiene la búsqueda por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Por consiguiente, y en función de analizar la justicia educativa en Honduras se plantean los siguientes aspectos:

2.8. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

La igualdad de oportunidades educativas, ha sido tomado muy en cuenta por su trayectoria en las políticas educativas en América Latina en el siglo XX promovidas por los gobiernos en alianza con actores y organismos de cooperación externa, que desde el ámbito jurídico se ha convertido en un imperativo de justicia social. (Rojas, 2010).

En el caso particular de Honduras, brindar igualdad oportunidades educativas a la población de la primera infancia es una de las aspiraciones y objetivos latentes dentro del marco legal e institucional plasmado en una serie de políticas, informes y compromisos suscritos o acatados por el Estado, y constituye uno de los principios fundamentales establecidos por la UNESCO en función de hacer prevalecer el derecho a la educación.

En virtud de lo anterior, se precisa considerar los siguientes aspectos para conocer la realidad nacional en relación a la igualdad de oportunidades educativas, estableciéndose una línea de tiempo y datos conforme al período de estudio de esta tesis :

2.8.1. DESARROLLO HUMANO

En los años, del 2014 al 2019, Honduras mostró ingresos medianos y bajos, marcado por una pobreza generalizada afectando a más del 67 % de su población y con 58,9 % de la población rural en pobreza extrema. En el año 2016, el Gobierno adoptó un índice de pobreza multidimensional reflejando la magnitud de los desafíos en el país, estimándose un 70,7 % de la población con graves privaciones respecto a educación, salud y nivel de vida.

Esta pobreza, afectó especialmente a niños indígenas y afrohondureños principalmente de etnias Tolupán, Lenca y Pech y en términos de distribución del ingreso, Honduras fue considerado como uno de los países más desiguales de América Latina. (Informe de los Derechos Humanos en Honduras, 2018).

Este hecho, representó que no se suscitara condiciones favorables para atender debidamente las necesidades de los diferentes niveles educativos de conformidad con los datos proporcionados en el Marco de Asistencia de las Naciones Unidas para el Desarrollo ([MANUD] 2017-2021), en donde se enunció a Honduras con un desarrollo humano medio, ocupando la posición 131 entre 188 países en el Índice de Desarrollo.

2.8.2. INDICADORES EDUCATIVOS

Es importante señalar que dos de los aspectos que conforman la utilidad de las representaciones a través de indicadores educativos lo constituye su carácter sintético a fin de obtener elementos de juicio e interpretaciones que conlleven a un acercamiento del funcionamiento y la situación de una realidad específica y por otro lado, el hecho de que otorgan una orientación para la toma de decisiones (Tiana, 1997).

De tal manera que la SEDUC (2003) los define como “Magnitudes que brindan información sobre el comportamiento de un fenómeno en estudio, son elementos, generalmente, cuantitativos y cualitativos que sirven para medir un significado en un período considerado” (p.7).

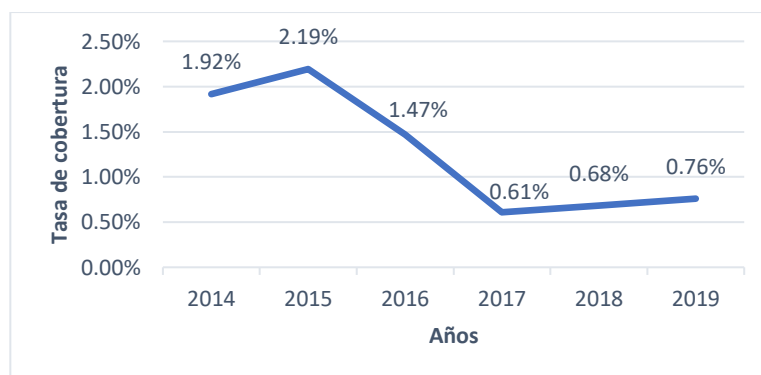
Por lo que para efectos de este estudio, se consideraron los siguientes indicadores educativos en relación con los niveles inicial y pre básica:

2.8.2.1. Cobertura

Cobertura en la Educación inicial: De acuerdo con la información procedente de la matrícula del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) (en donde se desglosa la matrícula según la edad) , se pudo observar que la tendencia de la tasa de cobertura en la educación inicial, fue hacia la baja, iniciándose con una tasa de cobertura de 1.92% en el año 2014 y finalizando con un 0.76% en el año 2019, lo que representa una disminución de 1.16 puntos porcentuales.

Figura 22

Tasa de cobertura en educación inicial de 0 a 3 años de edad. SACE



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del SACE y de la proyección poblacional del INE (2014-2019)

Conviene subrayar, que de conformidad con la SEDIS (2015), existen otros centros de atención, entre estos se encuentran entes gubernamentales como el Instituto Hondureños de la Niñez y la Familia IHNFA (ahora Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF), Secretaria del Trabajo y Seguridad Social (IHSS), CONEANFO, así como centros no gubernamentales y privados e instituciones pertenecientes a Consultores Interdisciplinarios de Atención en la Primera Infancia CIAPI (p.7). Por su parte, Alas et al., (2020), dan a conocer la cobertura en educación inicial en Centros registrados y no registrados en SACE-SE y en Sistema Criando con Amor al año 2019 así:

Tabla 9

Cobertura educación inicial (0 a 3) según departamentos SACE-SE, Sistema Criando con Amor

Departamento	Población de 0-3 años edad atendida en centros registrados y no registrados en SACE-SE. 2019	% cobertura (0-3 años edad), centros registrados y no registrados en SACE-SE. 2019	Matrícula Total de niños 0-3 años atendidos en centros registrados y no registrados en SACE, y en Sistema Criando con Amor (2019)	% Cobertura Total (0-3 años edad). Includiendo centros registrados y no registrados en SACE y en el sistema Criando con Amor. 2019
Atlántida	428	1.1	428	1.1
Colón	618	2	618	2
Choluteca	888	2.3	888	2.3
Comayagua	718	1.5	718	1.5
Copán	1174	3.3	14751	40.9
Cortés	884	0.6	884	0.6
El Paraíso	696	1.7	696	1.7
Francisco Morazán	1387	1.1	1387	1.1
Gracias a Dios	1246	12.4	1246	12.4
Intibucá	1062	4.3	10334	42
Islas de la Bahía	77	1.1	77	1.1
La Paz	429	2.2	7914	39.8
Lempira	1216	3.6	13087	41.1
Ocatepeque	923	6.7	6187	44.9
Olancho	1097	2.1	1097	2.1
Santa Bárbara	980	2.5	15859	39.9
Valle	492	3.1	492	3.1
Yoro	671	1.2	671	1.2
Total	14986	1.9	78054	10

Nota: Fuente: Diagnostico Situacional y Línea de Base de la Educación Inicial (0 a 3 años) en Honduras (2020)

En función de los datos de la tabla 9, a nivel departamental la mayor cobertura se obtuvo en los departamentos de Santa Bárbara y Lempira, con una cobertura de 44.9% y 41.1% respectivamente, esto último si se cuentan los niños y niñas atendidos bajo los programas de educación alternativa y no formal, mientras que si únicamente se considerara el registro de matrículas del SACE, los departamentos con una mayor cobertura fueron Gracias a Dios y Ocotepeque, 12.4% y 6.7% respectivamente.

De lo anterior, se infiere que la educación alternativa y no formal, tienen una gran influencia sobre el área rural del país y que programas como el Sistema “Criando con amor” han favorecido los niveles de cobertura para este nivel.

Cobertura en la Educación Pre básica: El Informe Sistema Educativo Hondureño en Cifras 2014-2016, de la SEDUC (2017), detalla en relación con la cobertura en la Educación Pre básica que de conformidad con la tasa bruta a nivel nacional ésta se incrementó en un 38% calculada en el 2014 a un 41% para el periodo 2016. Debido a lo anterior se puntualiza también en este informe que la cobertura educativa es uno de los grandes desafíos que el Estado de Honduras, debe de continuar mejorando.

Tabla 10

Tasa de Cobertura Bruta en el Sistema de Educación de Honduras

Años	Tasa de cobertura en educación en %			
	Pre básica	Básica 1° - 6°	Básica 7° - 9°	Media
	34.9	91.7	44.9	25.4
	33.1	93.0	50.9	30.7
	34.6	93.0	52.1	31.7
	36.6	92.4	46.7	28.1
	33.4	90.0	48.7	29.9
	35.5	93.1	55.5	35.7

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Administración de Centros Educativos (SACE) y la Encuesta Permanente de Hogares para Propósitos Múltiples (EPHPM) 2014-2019.

En relación con la Tasa de Cobertura Neta Educativa Nacional, en el Informe Sistema Educativo Hondureño en Cifras 2014-2016, menciona que, si bien ha habido una mejoría en cuanto a la cobertura en el nivel de pre básico, los datos proyectados por el Instituto de Estadísticas (INE) señalan que aún se presenta déficit en la cobertura de la población de 3 a 5 años (p.85).

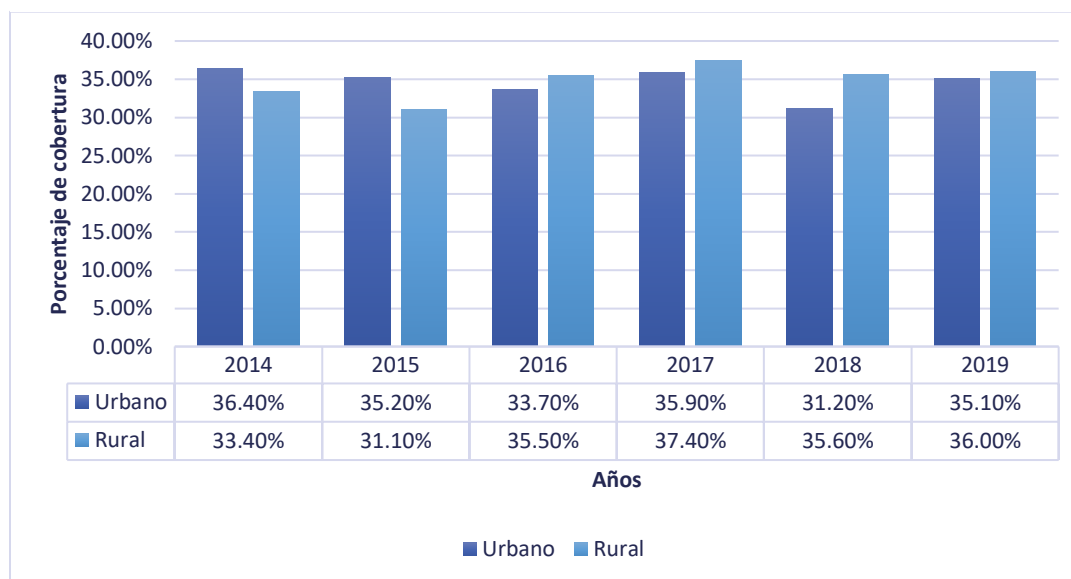
Tal como se pudo evidenciar, en la tabla 10, la tasa de cobertura bruta en educación en los diferentes niveles educativos varía significativamente y aunque todos los niveles educativos son de gran importancia, la Educación Pre básica requiere de un aumento en su cobertura, a razón de la importancia de este nivel para favorecer el aprendizaje oportuno y los beneficios que representa a futuro.

No obstante, es aquí en donde se encuentra la cobertura más baja con una tasa de cobertura de apenas el 34.9% en el 2014, hasta un 35.5% en el 2019. Si bien es cierto, dicha cobertura aumentó en 0.6 puntos porcentuales, en el año 2017 la misma fue de 36.6% considerada la máxima cobertura alcanzada durante el período de 2014-2019, en definitiva, el descenso prevaleció.

En la Figura 23 se puede observar la tasa de cobertura según dominio, ya sea urbana o rural, uno de los principales aspectos a destacar es la similitud presentada en ambas zonas geográficas, a priori se esperaría que la tasa de cobertura sea ampliamente marcada en la zona urbana, sin embargo, se logra observar que tiene una mayor tasa de cobertura únicamente en los años 2014 y 2015 con una diferencia de 3 y 4.1 puntos porcentuales respectivamente.

Figura 23

Tasa de Cobertura en educación Pre básica según dominio 2014-2019.



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la EPHPM (2014-2019)

2.8.2.2. Equidad en el acceso

El impacto de la situación de pobreza del país se ve reflejado en el acceso que tienen los niños a este nivel educativo, en donde por situaciones relacionadas con la falta de recursos económicos de las familias repercute en el ingreso de los niños o su permanencia a los centros educativos pre básicos, tal como puede observarse en la Tabla 11.

Tabla 11

Asistencia escolar en porcentaje de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar 2014-2019

Años	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5
2014	53.50	55.9	56.5	57.3	60.2
2015	55.00	55.7	58.4	61	63.6
2016	54.90	55.9	58	58.6	63.2

2017	56.2	55.6	58	55.05	62.45
2018	52	53.8	56.8	58.7	59.6
2019	53.78	55.16	57.46	58.08	61.80

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la CEPAL 2014- 2019

Es así , que hace evidente la inequidad a razón de las variaciones en los respectivos quintiles, existiendo una correlación entre la capacidad de matrícula y el poder adquisitivo de las familias (Ramírez,2019), de modo que en el quintil de ingresos que más porcentaje de asistencia escolar tiene es el quintil 5, es decir los hogares que más ingresos reciben en promedio, y así mismo se evidencia que los hogares que menos ingresos promedios reciben, son los que tienen un menor porcentaje de asistencia escolar.

Resulta importante mencionar, que con la implementación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica se incrementó la tasa bruta de acceso para los niños de 5 a 6 años de edad llegando a una cobertura de un 75.43% en el año 2016 y de un 88.15% al año 2017, sin embargo, se enfatiza en el hecho de que persistieron las desigualdades en el acceso como consecuencia del nivel socioeconómico y la región geográfica (CEPAL,2014-2019).

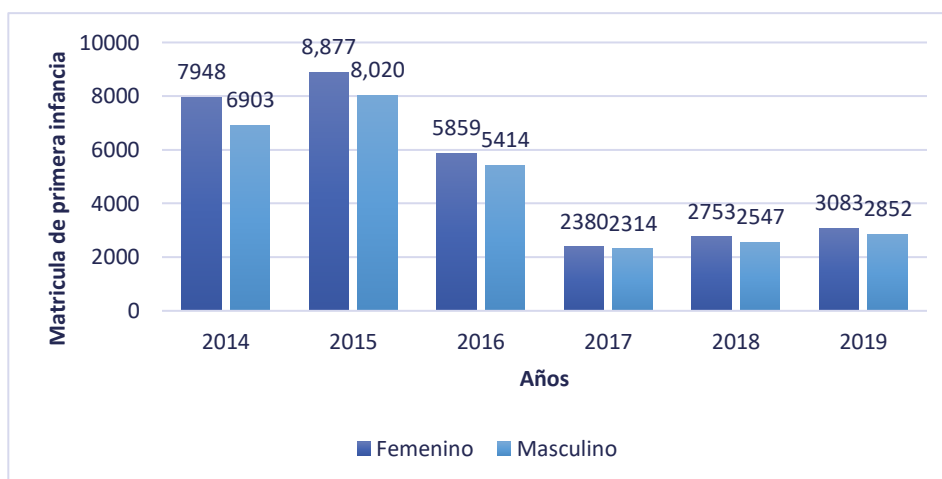
- **Equidad de género**

En la Educación Inicial: La matrícula de la educación de la educación inicial de 0 a 3 años de edad registrada en el SACE durante el periodo de tiempo de 2014-2019 dio a conocer que las niñas de 0 a 3 años de edad son quienes comúnmente presentan un mayor número de matrícula, con una brecha de género que aunque no es amplia, se insiste en el hecho de que esta etapa es una etapa crucial para el desarrollo infantil del país, por ende dicha brecha en la educación inicial no debería de existir.

La mayor brecha se da en el 2015 con una diferencia de 9.65% a favor de las niñas, mientras que en el año 2019 dicha brecha es de 7.49%, si bien es cierto dicha brecha disminuyó en 2.16 puntos porcentuales, se debe tener en cuenta que la matrícula registrada por el SACE en el 2019 es inferior a la del 2015.

Figura 22

Matricula de la educación inicial según género

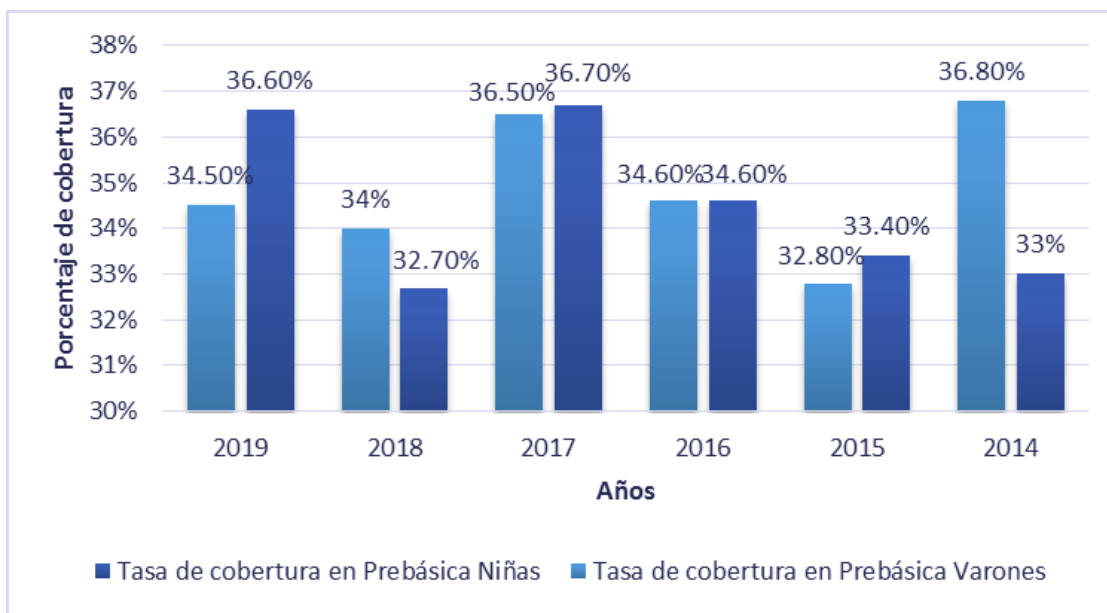


Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del SACE (2014-2019)

En la Educación Pre básica. De acuerdo con datos del Informe Sombra Dakar (2018), se establece que no hay una diferencia muy marcada en relación de la matrícula en Pre básica con respecto al género (menos de 1.4 p.p), sin embargo el sexo masculino prevalece, lo cual se señala como un punto negativo en el sentido de que en este informe se considera que muchas de las niñas no pudiesen asistir por realizar quehaceres en el hogar, asignados históricamente a ellas.

Figura 23

Comparativa de la tasa de cobertura en la educación Pre básica entre niñas y varones



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la EPHPM (2014-2019)

2.8.2.3. Calidad Educativa

Debido a la importancia que representa para estos niveles, la calidad educativa resulta crucial para el desarrollo efectivo de los aprendizajes y capacidades de la primera infancia, sin embargo en el ámbito nacional a pesar de los esfuerzos orientados a en este sentido y según el Banco Mundial (2018), existen una serie de situaciones que van en detrimento del alcance de la calidad educativa, entre los cuales se mencionan:

a) Falta de formación y competencias pedagógico - académicas de los docentes de los centros educativos pre básicos, principalmente del personal que atiende las modalidades alternativas al no ser especialistas en educación preescolar, lo cual dificulta en gran medida la aplicación de estrategias pedagógicas para desarrollar el currículo en este nivel (Argueta,2017).

b) Alta rotación de los docentes de educación Pre básica, por motivos asociados a las limitaciones en las condiciones de trabajo y de materiales, y la falta de incentivos, de manera particular aquellos que han sido contratados como parte de la implementación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica.

c) Relación costo- efectividad de las modalidades alternativas contando actualmente solo con evidencia empírica que dificulta la medida de los esfuerzos de expansión y los resultados obtenidos.

d) Carencia de centros educativos pre básicos formales contando con solamente 1 de cada 3 centros públicos en el país.

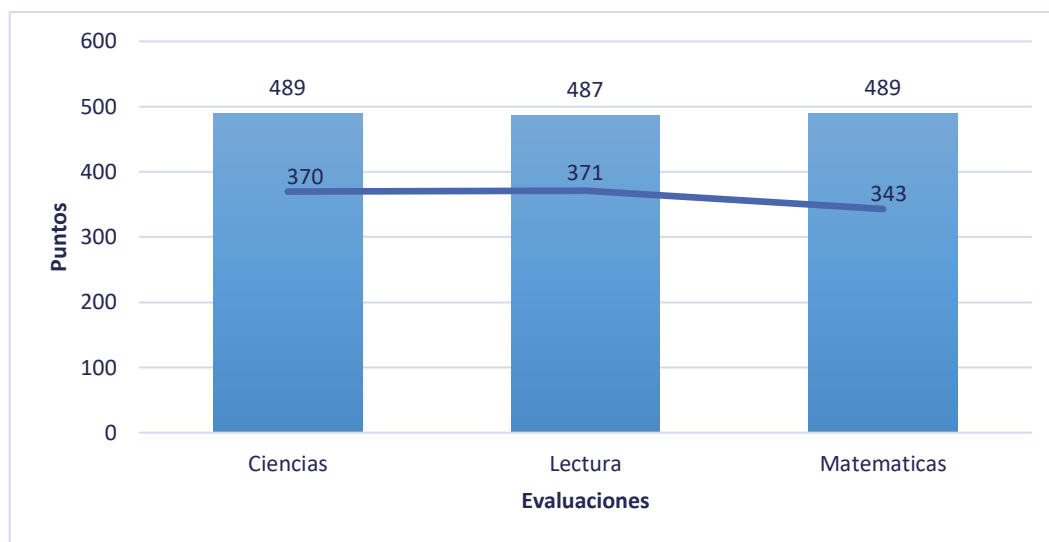
e) Insuficiencia de aulas escolares para la atención de los alumnos de primero y segundo grado teniendo que ser atendidos en una sola aula, dándosele prioridad al tercer grado como parte de la universalización de este nivel educativo.

f) Falta de entornos adecuados para el aprendizaje, en donde solamente cuentan con los requisitos mínimos de infraestructura, un 54% de los Centros Educativos Pre básicos oficiales y el 37% de los CCEPREB (p.11 -12).

Adicionalmente , resulta importante tener en cuenta que para medir la calidad educativa del país, se utilizan una serie de indicadores los cuales sirven como pautas para el cálculo de la eficiencia y efectividad de la educación, dentro de estas se encuentra la prueba PISA-D que según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018) consiste en un proyecto piloto desarrollado con la finalidad de permitir la participación de diversos países en vías de desarrollo en una evaluación internacional que les proporcione las herramientas necesarias para determinar el nivel educativo de su alumnado y de esta manera mejorar sus políticas públicas en materia educativa. (Véase la Figura 24)

Figura 24

Desempeño educativo Honduras a través de la prueba PISA-D y comparativa con el resultado promedio de los países miembros de la OCDE

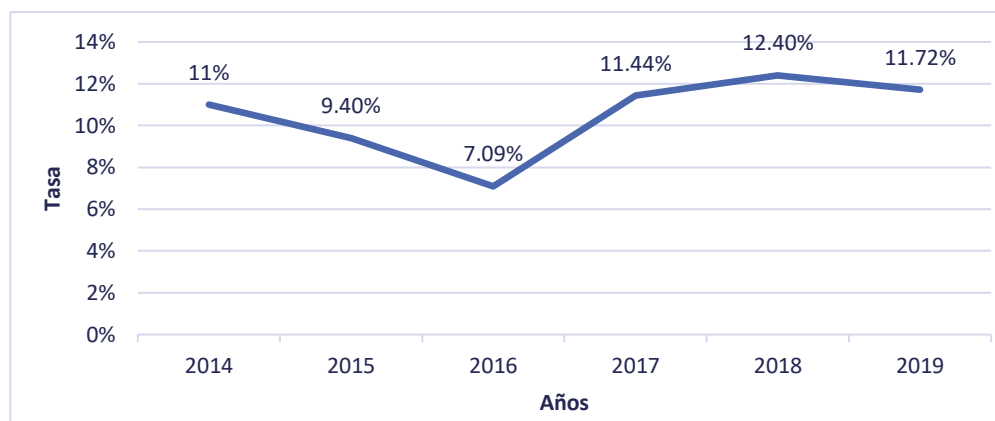


Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico , (OCDE) 2018.

Como se puede observar los puntajes de los estudiantes hondureños en las diferentes evaluaciones realizadas se encuentran por debajo del promedio de puntajes del resto de países miembros de la OCDE, (línea azul) . Es importante aclarar que dicha prueba es aplicada a un determinado número de estudiantes, el cual depende del cálculo de la muestra de la misma institución, y varia año tras año. En este sentido, se hace una relación como una de las posibles afectaciones, aquellas que provienen de la población con rezago en el nivel pre básico en donde las cantidades son bastantes significativas, como se visualizan en la Figura 25.

Figura 25

Tasa de escolarización con rezago en la educación Pre básica



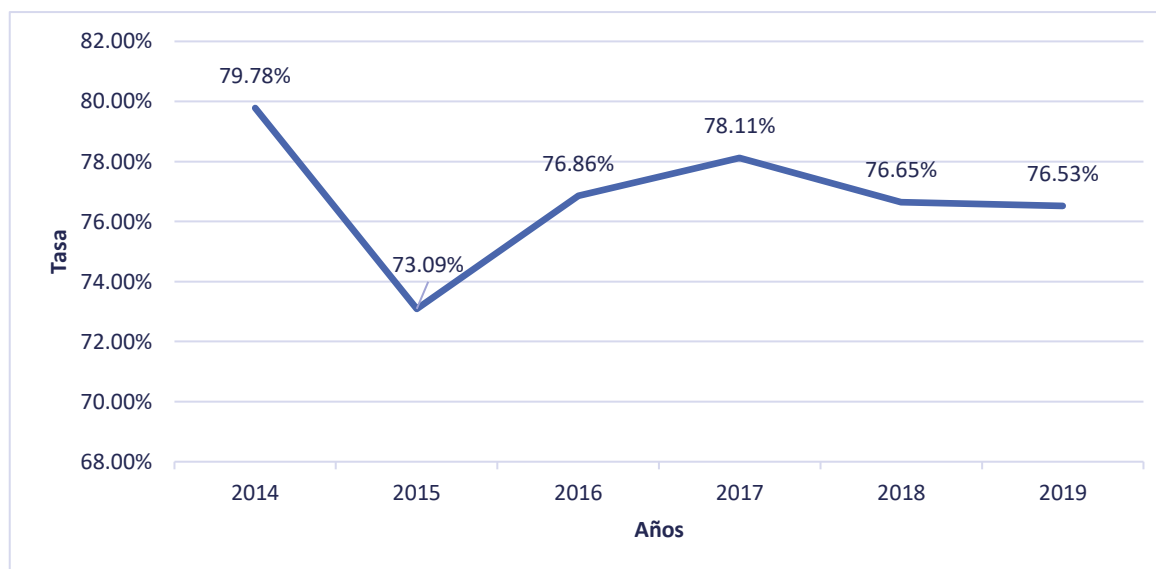
Nota: Fuente: Elaboración propia con datos del Sistema de Indicadores Educativos de Honduras (SIEH, 2014-2019)

Este indicador muestra la cantidad de niñas y niños de 6 años que cursan el año escolar con rezago y que permite dimensionar el desafío pendiente de acceso a primer grado en edad oportuna. También, por medio de este indicador se puede reflejar la falta de calidad educativa en términos de atención temprana en los primeros niveles educativos, en donde la tasa de escolarización con rezago en el nivel pre básico aumentó en el año de 2017, sin embargo disminuyó en el 2019 con una tasa de 11.72%, representando un descenso de 0.68 puntos porcentuales en comparación al 2018, lo cual conlleva a tomar en cuenta el favorecimiento de la universalización del grado obligatorio en este nivel.

Otro indicador importante, según datos de la CEPAL (2014-2019) es el elaborado por el Programa de las Naciones Unidas con la finalidad de evaluar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo (ODS), en el cual se busca determinar la tasa de participación en el aprendizaje organizado en programas de educación y cuidado de los niños previo a alcanzar la edad oficial para su inscripción en la Educación Básica y que se visualiza en la Figura 26 de la siguiente manera:

Figura 26

Tasa de participación en el aprendizaje organizado



Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la CEPAL (2014-2019)

De forma que, con este indicador se da seguimiento a la atención que se brinda a la primera infancia, en donde la tasa de participación en el aprendizaje organizado evidenció un porcentaje de 79.78% en el año 2014, pero a partir del año 2015 disminuyó drásticamente en 6.69 puntos y en los años subsiguientes fue variando paulatinamente, con un aumento en el año 2018 (76.65%) y posteriormente en el año 2019 la misma presentó una leve disminución de 0.12 puntos porcentuales.

Dentro de este contexto, se logró determinar la relación del aprendizaje organizado con otro de los principales indicadores de calidad en el sistema educativo como lo es la tasa de repitencia en los diferentes grados de la Educación Básica. (Veáse la Tabla 12)

Tabla 12

Tasa de repitencia en los primeros tres grados de Educación Básica en Honduras (2014-2019)

Años	Tasa de Repitencia en la Educación Básica (%)			
	Grados	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
2014	6.2	5.5	6.2	
2015	5.5	4.7	3.6	
2016	5	3.1	4.5	
2017	6.6	5.6	5	
2018	4.9	7.5	6.9	
2019	8.2	4.7	8.9	

Nota: Fuente: Elaboración propia con datos de la EPHPM (2014-2019)

En esta tabla de referencia, se denota que el tercer grado aparece con mayor tasa de repitencia en el año 2019 pero seguido del primer grado del nivel básico, lo que en función con la Figura 22, se infiere que las tasas del aprendizaje organizado pudieron haber impactado en la tasa de repitencia en estos grados. En este sentido, se deja ver una vez más que la calidad educativa en Honduras se ha visto afectada por las limitaciones que se suscitan en la educación desde edades tempranas.

2.8.2.4. Inclusión Educativa.

Desde sus inicios, la inclusión educativa estaba determinada con mayor énfasis en relación con la educación especial, pero en la actualidad abarca a todo los estudiantes, de tal manera que Paz (2020) acota que: “esta consiste en la participación y el aprendizaje de todo el estudiantado en sus comunidades, sin distinción de capacidades o discapacidades” (p. 373). Asimismo, esta es considerada como un medio de lucha en contra de la discriminación social, étnica, religiosa, de género y económica, que busca la modificar, las instituciones educativas y sus entornos con el propósito de propiciar oportunidades y aprendizajes de calidad, para lo cual se requiere la formación docente bajo un enfoque de justicia social (Arnaiz, 2012; Castillo, 2015).

En el ámbito de la educación de la primera infancia, la inclusión en cuanto al acceso de los grupos indígenas y afrohondureños ha sido muy baja o no ingresan, en donde en un aproximado de un 22% asiste a un Centro Educativo Pre básico y un 85% a un CCEPREB en áreas rurales aisladas. “Subyacen también las migraciones de las familias y los costos por matrícula” (Banco Mundial, 2020, p.11).

Por su parte en relación con los niños que presentan algún tipo de discapacidad, la matrícula total en los niveles de Educación Pre básica y Básica, ascendió a 49,981 que fueron reportados como casos de discapacidad. Sin embargo en el período 2018-2019, el Centro Nacional de Información del Sector Social (CENISS) reportó en el nivel prebásico 4,160 niños con alguna discapacidad lo que representa un 23.57% de la población en general con necesidades especiales.

CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

3.1. EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS

3.1.1. DEFINICIÓN DE PRIMERA INFANCIA

La Educación de la Primera Infancia no aparece definida en la LEFH específicamente bajo esta denominación, pero si se establece la obligación del Estado de brindar educación desde los 0-6 años de edad, en concomitancia con lo establecido en la Observación N° 7 del Comité de Derechos del Niño en que cada país determinará su proceso, edades de preescolar y su tránsito al nivel escolar.

La SEDUC por su parte, en el Diseño del Currículo de la Educación Inicial (2009), define la primera infancia, dentro de los rangos de edades arriba mencionados de la siguiente manera:

Se entiende por primera infancia: “el período de vida comprendido entre el momento de la concepción hasta los 6 años de edad. Es la etapa de vida en la cual los niños y niñas sientan las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades; por lo que es una etapa fundamental e importante” (p.7).

Asimismo, en la PAIPI se establece como el período de vida desde la concepción hasta los seis años de edad y en el Sistema Educativo hondureño se considera por tanto como aquel que comprende los siguientes niveles :

3.1.1.1. Educación Inicial

La Educación inicial se define como el: Proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilita a los niños y a las niñas de cero (0) a tres 3 años, potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida mediante técnicas de estimulación temprana. Está articulada con las políticas sociales sobre desarrollo infantil (Reglamento CONEANFO, p.4).

El Artículo No 25 de la LFEH reconoce a la Educación Inicial como parte de la Educación No Formal la cual está dirigida a niños y niñas de (0) a tres (3) años de edad. Este tipo de

educación contempla la formación de padres, madres y otros miembros de la familia para la atención de la educación inicial y está articulada con las políticas sociales de desarrollo infantil.

En la actualidad, el nivel inicial, se encuentra a cargo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal en Honduras (CONEANFO) y se rige de conformidad con lo establecido en la Ley Fundamental de Educación y en el Reglamento de la Educación No Formal, financiada por el Estado y por la Cooperación Nacional e Internacional con el fin de cumplir con sus responsabilidades y funciones.

Este Reglamento determina que la CONEANFO es la encargada del diseño del Currículo Nacional de la Educación inicial, mismo que deberá ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación y en la que se desarrollarán estándares de calidad, diversas metodologías y formas de entrega flexibles contando con educadores comunitarios y técnicos profesionales, certificados por esta Comisión u otra que estuviera autorizada en aplicación a la Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación derivada de la Ley Fundamental de Educación.

Cabe resaltar, que la educación inicial podrá desarrollarse en los hogares por los padres y familiares de los niños, siendo estos capacitados y supervisados por la Comisión y las instituciones autorizadas. En este sentido la CONEANFO, desde el año 2007, cuenta con el currículo para la Educación Inicial denominado “Educar para la vida” en donde se establecen las directrices para que los padres o familias de manera responsable puedan brindar educación inicial a sus hijos en esta edad.

No obstante, también se cuenta con un currículo emitido por la Secretaria de Educación (2009), el cual se conoce con el nombre de Diseño del Currículo de Educación Inicial para la atención de la población infantil menor de cuatro años, en función de desarrollo en un centro de educación inicial por lo que según Alas, et.al, (2020) al respecto afirman: “se plantea una cierta dualidad en las propuestas curriculares institucionales, aun cuando son coincidentes en varios aspectos básicos” (p. 31).

3.1.1.2. Educación Pre básica

La educación Pre básica conocida anteriormente como educación preescolar, tiene sus inicios en Honduras desde el año de 1907 con la fundación de la Escuela para Párvulos, pero

es reconocida propiamente como nivel del sistema educativo hasta el año de 1953. (SEDUC, 2015).

En lo relativo a las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación (1966) este nivel aparecía contenido solamente en dos Artículos (No 19 y 20) de esta regulación, en los que básicamente se daba a conocer su objeto y que esta debía impartirse por un período de tres años. Posteriormente, en el Diseño Curricular del año 2010 aparece denominada con el nombre de Educación Pre básica, y de igual forma se hace mención de este en la LEFH del año 2012, contando con su propio reglamento en atención a su funcionamiento, gestión, calidad, evaluación y supervisión.

Se determina, por tanto en esta normativa, que la Educación Pre básica se encuentra dentro de los niveles educativos formales reconocidos por el Estado de Honduras, y caracteriza por la atención de los niños y niñas a lo largo y ancho del país, teniendo como finalidad el favorecimiento de su crecimiento, desarrollo integral de sus capacidades físicas motoras, socio afectivas, lingüísticas y cognitivas, con el fin de adaptarse totalmente tanto en el contexto escolar como en el comunitario. (Artículo No 2 LFEH)

Este nivel para brindar su enseñanza se clasifica de la siguiente manera:

- Primer año 3- 4 años (Primer grado de educación Pre básica)
- Segundo año 4-5 años (Segundo grado de educación Pre básica)
- Tercer año 5-6 años (Tercer grado de educación Pre básica).

En el marco de la Tercer Reforma Educativa, la SEDUC en aplicación de lo establecido en la LEFH dio inicio a la Universalización de la Educación Pre básica específicamente del Tercer grado de este nivel, en donde se pretendió incluir un aproximado de un total de 65,036 niñas y niños entre los años (2014-2017) que se encontraban fuera a del sistema educativo (INE 2017).

Con el fin de lograr dicha meta, la SEDUC definió las siguientes modalidades mismas que se detallan en el documento de Secuencias didácticas (2015), en cumplimiento a lo establecido en esta normativa :

- a) Centros de Educación Pre básica (CEPB). Diseñada para poblaciones relativamente concentradas y muy concentradas. Atendidos por un docente con una población de entre 15 y 25 niños y niñas.
- b) Centros Comunitarios de Educación Pre básica (CCEPREB). Diseñada para poblaciones relativamente concentradas y muy concentradas. Atendidos por un educador comunitario, con una población de 5 a 14 niños.
- c) Educación en Casa (EDUCAS). Diseñada para comunidades con población muy dispersa. Atendidos por la mamá, papá, o encargado con una población de un niño o niña hasta cuatro por Casa. (p.5).

Dentro de este contexto, se hace notoria la importancia que representa la educación temprana y los intentos realizados por el país en cuanto al acatamiento de las disposiciones internacionales y nacionales para darle mayor prioridad a estos niveles, emitiendo para este efecto una serie de regulaciones y sus derivaciones en políticas sociales y educativas enfocadas en su desarrollo, lo que representa un avance muy significativo a lo que en retrospectiva se había realizado.

PARTE III.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

CAPÍTULO 1. LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO HUMANO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS: UN ENFOQUE DESDE LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.

1.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describen los resultados cualitativos provenientes de la información recopilada por medio de la aplicación de las técnicas de recolección de información previamente descritas, con el fin de profundizar en el análisis de la inversión pública como una herramienta estratégica para garantizar el derecho a la educación de la primera infancia desde un enfoque en la justicia social educativa.

Por consiguiente, en una etapa inicial se dan a conocer los resultados de las entrevistas realizadas a los expertos (actores claves) y a las participantes de los grupos de discusión y posteriormente lo referente al análisis de contenido de los planes estratégicos seleccionados y de la normativa legal, tomando como base a los criterios que subyacen de las dos categorías de análisis como ser la inversión pública y el derecho a la educación, en coherencia con los objetivos de esta tesis y complementándose con las valoraciones de la investigadora.

1.1.1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: INVERSIÓN PÚBLICA

1.1.1.1. Distribución del gasto público y financiamiento en la Educación Inicial

En referencia a los resultados sobre el comportamiento de la distribución del gasto público y el financiamiento de este nivel durante los años 2014 a 2019, se obtuvo información en primer lugar de la Comisión Nacional Para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO) por ser el ente responsable de la Educación inicial en el país y en segundo lugar, por medio de la Secretaria de Desarrollo de Inclusión Social (SEDIS), específicamente de la Unidad Criando con Amor (SCcA), como una estrategia articulada con la Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI) como parte de uno de los componentes del Subsistema de Educación, misma que se describe a continuación:

a. **Financiamiento en la educación inicial a través de la CONEANFO**

La CONEANFO al ser un organismo descentralizado del gobierno de Honduras, ha destinado parte de su presupuesto a la Educación Inicial, incluyendo el aporte que percibe por medio de alianzas estratégicas con otros entes nacionales o internacionales, siendo el ente encargado de gestionar los recursos necesarios para brindar atención a las madres se encuentran el período de gestación y a sus hijos hasta los 3 años de edad, tal como se establece en el Reglamento de la Educación No Formal, Acuerdo Ejecutivo 1375-SE-2014.

Bajo este contexto, se tomaron en consideración las aseveraciones emitidas por el actor clave E:12 quien manifestó en primer lugar el aporte que se ha brindado al proyecto denominado: Educación Infantil Temprana, el cual se ha enfocado fundamentalmente en las atenciones a las madres durante su período de embarazo, capacitándolas en temas de salud, estimulación temprana y desarrollo infantil, entre otros.

Asimismo, expresó que, pese a los esfuerzos por brindarle sostenibilidad al mismo, operativamente se ha contado con un presupuesto muy limitado, por lo que mencionó: “Este proyecto ha subsistido básicamente por las gestiones y alianzas estratégicas que realiza la institución, recibiendo apoyo fundamentalmente de las municipalidades y otros entes comunitarios”.

Por lo tanto, este actor clave manifestó que se ha requerido para su sostenimiento del apoyo de las municipalidades, Secretaria de Salud, Cooperación Externa, ONG’s e instituciones locales de la región occidental del país donde se desarrolla este proyecto.

En segundo lugar, E:12 detalló específicamente algunos aspectos que conforman este proyecto para la Educación Inicial, cuyos resultados se describen a continuación:

- **Ejecución del Proyecto: Educación Infantil Temprana**
 - **Capacitaciones a las madres educadoras:** Bajo este aspecto, existe un presupuesto muy limitado, pero la CONEANFO ha orientado parte de este para que estas se lleven a cabo por su gran importancia para la educación de los niños , fundamentándose para este efecto en los contenidos del Currículo de la Educación Inicial y una guía

metodológica que ellos como ente encargado de este nivel educativo han elaborado para orientar a las familias en la implementación de diversas actividades de aprendizaje.

Adicionalmente se ha instado a las madres educadoras, a que se cursen un total de 10 módulos de capacitación para que conozcan en detalle aspectos relacionados con el período preconcepcional, prenatal, los cuidados durante el embarazo y cada una de las etapas de desarrollo, brindándoles las guías didácticas por medio de las cuales se obtienen los conocimientos básicos elementales y el acompañamiento técnico requerido. De igual manera, se impartieron talleres para la elaboración de materiales didácticos con recursos propios de las comunidades (sonajeros con chapas, botes con piedras etc.) orientados a la estimulación infantil y al aprendizaje de los niños.

Es así, que se ha logrado despertar el interés de las familias sobre la atención integral de sus hijos, en especial de la mancomunidades del CAFEG (San Francisco, Erandique, Santa Cruz y San Andrés) y COLOSUCA (San Manuel de Colohete, San Sebastián y San Marcos de Caiquín) en el municipio de Gracias en el departamento de Lempira, brindándoles el respectivo acompañamiento y seguimiento en beneficio de los niños de esa región.

Por su parte, el Personal Técnico de la institución, es el encargado de realizar las evaluaciones pertinentes del proyecto, reuniéndose con las familias voluntarias en sedes comunales o en su caso por medio de visitas a los distintos hogares en virtud de las particularidades de este tipo de metodología comunitaria, en donde se brinda atención a un promedio de 5 a 8 familias por parte de cada madre educadora, lo que equivale entre 5 a 7 niños en total.

- ***Aporte de las familias:*** Las familias forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje, además de su colaboración deben sufragar algunos costos del proyecto, ya sea brindando sus servicios de manera voluntaria o prestando recursos propios

como ser espacios dentro de sus viviendas para atender a los niños, incluyendo algunos materiales necesarios para dar cumplimiento a las actividades de aprendizaje. Estas madres educadoras por ser voluntarias no reciben ningún pago o bono, ocasionalmente se les ha brindado algún tipo de reconocimiento como parte del presupuesto de la Alcaldía Municipal al final del año lectivo, pero básicamente consiste en convivios y quizá en brindarles algún utensilio para el hogar.

- **Participación de la Cooperación Internacional:** Por medio de la Cooperación Internacional a través de UNICEF, la Unión Europea y algunas ONG's como Plan Internacional y Visión Mundial se han realizado diversas alianzas estratégicas en favor de estas comunidades, sin embargo, E-012 sostiene al respecto: "algunos de sus aportes han sido asignados de forma aislada concentrándose en solventar necesidades que, si bien son prioritarias, no se hacen de forma sostenida, pese a las articulaciones que se han generado ocasionalmente".

- **Apoyo de la Municipalidades:** El apoyo en la gestión de recursos por medio de las Municipalidades ha sido determinante para la ejecución del proyecto de Educación Infantil Temprana, así como para otros proyectos de los demás subcomponentes de la Educación No Formal. Se plantea entonces, que, a través de los Consejos Municipales de la Niñez, se han realizado coordinaciones con la Secretaria de Salud y otras instituciones que tienen presencia en estos municipios, elaborándose en conjunto una matriz institucional en donde se planifican las acciones que tienen en común y así evitar la duplicidad de esfuerzos y de recursos económicos.

En esta forma, la CONEANFO ha tenido acercamiento con el Sistema Criando con Amor, (SCcA) específicamente en lo relacionado con la educación inicial, utilizando por parte de este último, el currículo que esta institución ha provisto, tal como lo manifestó el E-02 : " Ellos trabajan con el currículo de CONEANFO con algunas adaptaciones, lo que pasa al ser un

programa presidencial que cuenta con mucho más recursos del Despacho de la Primera Dama y además, lo está apoyando UNICEF en su implementación.”

b. Financiamiento de la Educación Inicial a través de la SEDIS

El Estado ha asignado, parte del gasto público a la SEDIS con el fin de asegurar la sostenibilidad de la estrategia Criando con Amor (SCcA) por lo que ha destinado una partida presupuestaria para promover y desarrollar la Educación Inicial en el país como uno de los componentes que la integran. En este sentido, se detallan los resultados de la ejecución de fondos para la Educación Inicial a través de esta estrategia, según lo afirmado por E-13 así:

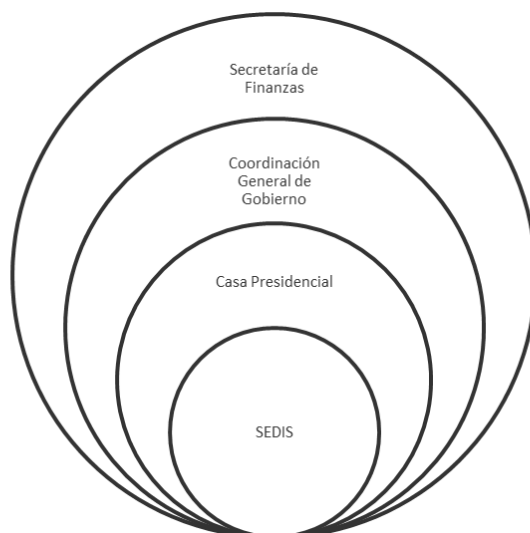
- **Sistema Criando con Amor (SCcA)**

Bajo este contexto, la educación inicial constituye parte fundamental del Subsistema de Educación, por medio del cual se pretende brindar servicios de atención comunitaria o institucional principalmente a niños menores de los cuatro años de edad, aunque también se incluyen a los niños en edad de cursar la educación Pre básica.

Adicionalmente, este sistema percibe recursos través del fideicomiso del Fondo de Solidaridad y Protección Social para la Reducción de la Pobreza Extrema, asignados directamente a la Secretaria de Inclusión Social (SEDIS) y cuenta con toda una arquitectura institucional bajo el tema de presupuesto, conformada por Casa Presidencial, Coordinación General de Gobierno y la Secretaría de Finanzas.

Figura 27

Arquitectura Presupuestaria del SCcA



Nota. Fuente: Elaboración propia con base a información proporcionada por E-013

Intervienen además, una Comisión Nacional integrada por varias Secretarías de Estado que trabajan en favor de la Primera Infancia, (SEDUC, Secretaría de Salud, DINAf, Registro Nacional de las Personas, Cooperantes entre otros) y cuenta con Mesas Municipales y Departamentales de la Primera Infancia, en donde se busca establecer una línea base para conocer la situación de la niñez entre (0-6 años) de edad, en diferentes municipios con el fin de determinar las acciones en relación con la gestión y presupuesto para aquellas necesidades que se consideren prioritarias, aspecto reafirmado por E:03.

Específicamente, en lo que corresponde a la inversión en la educación inicial por medio de este sistema, se ha orientado una parte a la certificación de facilitadores en Desarrollo Infantil Temprano mediante un diplomado avalado por la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, mismo que ha sido replicado por medio de Facilitadores Certificados, Voluntarios y Familias.

Asimismo, se invirtió en la elaboración de unas guías de aprendizaje, denominadas: Guías Catrachitos que constan de 13 módulos en donde el voluntario es capacitado y junto con las familias van cotejando el cumplimiento de los diferentes ítems acerca del desarrollo y crecimiento de los niños, brindándose una o dos veces al mes, consejerías o acompañamiento familiar para evaluar los avances o limitaciones que estos presenten.

Mientras tanto, se tiene previsto la creación de dos módulos más de las Guías Catrachitos (14 y 15) enfocados en las destrezas que deben adquirir los niños de 4 a 6 años, así como la entrega de kits educativos y la aplicación del Test Boehm para determinar el grado de conocimiento de estos niños sobre conceptos básicos y establecer planes remediales dependiendo el caso, y reforzar las habilidades en cuanto a la lectura, lógica matemática, arte, etc.

Conforme a lo expresado por E-13, en consonancia con E-11, el financiamiento de parte de la Cooperación Internacional, propiamente de UNICEF ha prevalecido para la implementación del SCcA desde el año 2012, así también el pueblo de Japón a través del Banco Mundial ha ofrecido una donación de 66 millones para cubrir el departamento de Atlántida con especial énfasis en las zonas garífunas, en vista de que esta estrategia hasta el momento se ha desarrollado en seis departamentos y en 131 municipios del occidente del país con muy buen suceso, sin obviar que no obstante toda la estructura que la respalda persisten limitaciones en relación al presupuesto y a lo que esto conlleva.

1.1.1.2. Distribución del gasto público en la Educación Pre básica

Con base a diversas entrevistas de actores claves y a los resultados de los grupos de discusión, se detalla lo investigado bajo este concepto de la siguiente manera:

a. Sueldos y salarios de los Docentes de Educación Pre básica

En lo referente a la distribución de la inversión pública en la Educación Pre básica, se precisó que el presupuesto asignado como parte del gasto público a la SEDUC en el período de estudio (2014-2019), se destinó básicamente para satisfacer las demandas salariales de las docentes, hecho que se ha suscitado durante muchos años y que representa una gran proporción del mismo y que según lo ratificado por E-07 “el presupuesto, de educación en Honduras es más o menos la cuarta parte del total del presupuesto del país, donde el 92 % es para pagos de salarios y entonces nos queda que 8 % para que la Secretaría opere”.

Sin embargo, y pese a que el presupuesto se orienta al pago de la masa salarial, se sostiene que este resulta insuficiente para cubrir las necesidades básicas de los docentes,

aunado a los problemas como la falta de pago o los retrasos de los mismos, que de forma reiterada se han producido.

Bajo este concepto, se dio a conocer que las educadoras de los CCEPREB fueron mayormente afectadas por estos retrasos, debido a que pasan entre 3 a 6 meses e incluso (al final del año en el caso de algunas municipalidades), para que les haga efectivo el bono que les corresponde, lo anterior producto de la falta de presupuesto. En este sentido E – 02, hace referencia a lo siguiente:

Se necesita más presupuesto para el bono de las educadoras de las distintas modalidades, aunque no debería ser un bono por L. 1,000.00 y de L.5, 000.00 a las docentes del Plan de Universalización, ellas deberán ingresar al Grupo 100 (Servicios personales -plaza docente) y no al Grupo 500. (Transferencias -Bonos)

b. Cumplimiento del Estatuto del Docente

Bajo este referente, se señaló la existencia de un alto grado de inconformidad por parte de los docentes que se vieron afectados por la falta de pago de algunos colaterales salariales, principalmente en lo que respecta al zonaje y al derecho por antigüedad en el sistema (quinquenios y trienios) entre otros beneficios que por Ley les corresponde.

Por otro lado, las docentes cuestionaron la falta de efectividad al gestionar los reclamos correspondientes ante la SEDUC, aduciendo que les han perdido sus documentos o no les atienden de la forma debida, lo cual les ha implicado asumir mayores gastos para obtener lo que por derecho se les debe brindar.

Desde, esta perspectiva, las directoras y docentes en consenso manifestaron que el Estado no cuenta con los recursos necesarios para dar cumplimiento al Estatuto del Docente, aunque reconocen que a partir del año 2018 se ha mejorado el tiempo para hacer efectivo su sueldo y lo que corresponde al catorceavo y al aguinaldo respectivo.

Por su parte, los actores claves que fungieron como autoridades del sector educación (E-01, E-02, E-08), en contraposición a esta afirmación fueron del criterio que, si se dio cumplimiento al Estatuto del Docente, ya que manifestaron que a partir del proceso de

identificación de los educadores y docentes país, el Estado ha realizado los pagos de forma oportuna y cancelando lo adeudado.

c. Incentivos a los Docentes de la Educación Pre básica

Bajo este apartado, se evidenció de manera general que no se ha brindado ningún incentivo de índole económico a los docentes que laboran en el nivel pre básico como parte del gasto público asignado a la SEDUC. Sin embargo, autoridades de educación E-01, E-08, coincidieron en que, si bien no han otorgado a los docentes bonos económicos, se les ha proporcionado otra clase de incentivos como ser la dotación de herramientas curriculares, material didáctico y mobiliario.

Por su parte, algunas educadoras y docentes cuyos centros educativos son apoyados por los programas de responsabilidad social de la empresa privada, expresaron que ellas si se han visto beneficiadas a través de un plan de incentivos, en donde se les va promediando su desempeño con base a ciertos criterios en relación con el cumplimiento de su labor docente. (E05- E 06). Cabe aclarar, que este incentivo no consistió en la entrega de dinero en efectivo, sino que se les otorgaron presentes y bonos a las maestras para reclamarlos en un supermercado.

De igual forma, E-05 hace mención de haberseles brindado Certificados de especialización en competencias básicas para este nivel, en conjunto con la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) como parte de una alianza estratégica con el Programa Presidencial de Becas” Honduras 20/20, del cual se graduaron 300 educadoras voluntarias de los CCEPREB y del otro 28 docente de los Centros Pre básicos.

En este sentido, las educadoras voluntarias y docentes fueron seleccionadas por su responsabilidad en el manejo de los recursos materiales brindados y el cumplimiento en la réplica de los aprendizajes adquiridos durante los diferentes procesos de formación, lo cual según expresaron ha conllevado a obtener mejores resultados en la educación de sus alumnos.

Dentro de este marco, si bien los beneficios no son directamente en cuanto a bonos o pagos monetarios de índole personal, se pudo percibir por las declaraciones de las docentes y educadoras, que el solo hecho de cubrir los gastos de este tipo de capacitación y de brindarles

esta clase de conocimiento representa un hecho alentador y de gran beneficio a nivel profesional, aunque no propiamente económico.

d. Costo por Estudiante

De conformidad a la información obtenida de E-01, el costo que se eroga por estudiante del nivel pre básico ha sido difícil de determinar, pese que, a partir del año 2014, el presupuesto se empezó a asignar por medio de programas (Programa 19 que corresponde a la Educación Pre básica). En virtud de lo anterior, se entendería que se facilitaría la obtención de un dato más preciso, pero ha sido algo complejo, ya que se requiere de un análisis en donde se precise la cantidad de alumnos por docente.

En este sentido, para los años que comprende este estudio (2014-2019), el costo por estudiante según E-08: “el mismo figuraba alrededor de L.20.00 lempiras diarios en promedio L.500.00 mensuales, una cantidad muy baja para atender a la niñez en una etapa tan fundamental, que les permita adquirir lo necesario para un buen aprendizaje”.

Bajo esta perspectiva, E-7, E-8, E- 11 expresaron, que existe insuficiencia de recursos y que por ende el presupuesto que se otorga a la SEDUC por este concepto es muy bajo, lo que difícilmente permitió sufragar el costo por cada niño que asiste al nivel pre básico, eso sin contar aquellos que se encuentran fuera del sistema, asumiendo gran parte de este costo, otros entes nacionales e internacionales y mayormente las familias.

e. Incentivos a los alumnos de la Educación Pre básica

- **Programa de Becas**

Acorde con la información brindada por E-8, sobre si se les ha otorgado alguna beca como incentivo a los alumnos por su buen desempeño o permanencia en los Centros Educativos, manifestó que aproximadamente desde el año 2012, la SEDUC no se encuentra a cargo de la entrega de becas para los diferentes niveles educativos(Pre básica, básica y media), ya que se destinó a las Primeras Damas como una labor propia de casa de gobierno y que en la actualidad se maneja a través de los fondos que percibe la SEDIS.

- **Programa de Bonos educativos**

Según el punto de vista de las docentes participantes del grupo de discusión, un número muy reducido de sus alumnos ha resultado beneficiado con alguna beca, incentivo o bono de parte del gobierno, manifestando PME-02, lo siguiente:

El Bono Diez Mil, han otorgado, aunque no es para todos los niños, y eso no lo maneja la institución, sino que son otras personas como los Dirigentes Políticos de la Comunidad, que van y sacan un listado, se les da a muy pocos realmente.

- **Programa de Merienda Escolar**

Con base a la información recopilada, la merienda escolar es un programa mediante el cual se otorga una ración de alimentos a los niños en edad escolar de parte de la SEDUC y el Programa Mundial de Alimentos (PMA), pero también aparece como un incentivo social por medio del cual se busca garantizar la permanencia de los niños en los centros pre básicos, principalmente para poder cursar el 3er grado o grado obligatorio, conforme a los establecido en el Artículo No 16 Reglamento del Nivel de Educación Pre básica.

Cabe considerar, que en consenso las Directoras y Docentes participantes expresaron, que lamentablemente no se les brindan las provisiones suficientes de manera sostenida, durante todo el año lectivo los Centros educativos, reciben la merienda 3 veces al año, y no vienen en cantidades suficientes, por esa razón al padre de familia se le entrega una mínima ración de arroz, maseca, frijoles y aceite para elaborarla siendo ellos quienes complementan con el resto de materiales para elaborarla.

Asimismo expresaron que en algunos centros pre básicos, la merienda escolar se hace efectiva a través de la articulación con fundaciones, empresa privada u ONG's como es el caso de la Fundación FICOHSA o de forma particular como la que realiza el programa de misioneros norteamericanos, Convoy of Hope, a través del cual se brinda fruta cosechada, arroz, huevo y una variedad de alimentos, principalmente al interior del país.

f. Gasto en materiales educativos

- **Herramientas curriculares**

Bajo este aspecto, en entrevista E-01 y E02 expresaron que la SEDUC a través de la Subdirección de Educación Pre básica ha hecho posible la dotación de herramientas curriculares, cuadernos de trabajo, material fungible y mobiliario como parte del proceso de Universalización del Grado Obligatorio de la Educación Pre básica, es decir orientados a favorecer el tercer grado de este nivel educativo.

Señalando además que durante el período de este estudio, a través esta Subdirección, se logró hacer extensiva la entrega de las mismas no solo para el grado obligatorio, sino que también para el 2do grado de Pre básica de igual manera, se hizo entrega a los centros bajo las modalidades CCEPREB y EDUCAS, de las Secuencias Didácticas, herramientas en las que se sintetiza de una manera amigable lo contemplado en el currículo de la Educación Pre básica como apoyo para las docentes y educadores que no tienen especialidad en educación preescolar.

Bajo estos conceptos, las participantes de los grupos de discusión, coincidieron, en que, la mayoría de ellos recibieron el Currículo y los Estándares de la Educación Pre básica, manifestando que las programaciones están en coherencia con estos y que son herramientas que han sido muy útiles pero también son del parecer que algunas semanas están muy cargadas en cuanto a los temas a impartir, lo que les dificulta afianzar bien determinados conceptos y sugiriendo que se deben actualizar, ya que se encuentran desfasados en algunos contenidos, los cuales deberían estar más acordes con los requerimientos del siglo XXI.

Bajo este aspecto E-01 acotó: “hemos estado haciendo análisis de las herramientas curriculares, como una adecuación, porque faltan algunos contenidos, vamos a trabajar con el Banco Mundial en el 2021, a revisar todas las herramientas curriculares”. De igual modo, con respecto a las guías metodológicas y secuencias didácticas, este actor clave expresó que las mismas fueron avaladas por una consultora cubana llamada Iraida Pérez, quien, a través de un estudio con fondos de UNICEF, determinó el buen impacto que han generado para las familias, sosteniendo que, si bien hay aspectos que mejorar, se está logrando el desarrollo de los niños en las diferentes áreas de aprendizaje que en las mismas se trabajan.

- **Cuadernos de trabajo**

En relación con la dotación de cuadernos de trabajo, las participantes de los grupos de discusión a quienes se les consultó acerca de si habían recibido los mismos y que opinión les merecía su contenido, en su mayoría expresaron haberlos obtenido, sin embargo, en una cantidad no acorde a la matrícula, en vista de que fueron considerados con base a la matrícula del año anterior, por lo que algunos niños no los recibieron, teniendo que solventar el hecho que unos lo tuvieran y otros no. Al respecto, E-01 afirmó en la entrevista: “el año pasado se le entregó cuadernos de trabajo a 161 mil niños a nivel nacional”.

De igual manera, estas participantes indicaron que el contenido que se desarrolla en estos cuadernos, está acorde con la temática de las programaciones, pero no resulta adecuado para realizar algunas técnicas y desarrollar algunas destrezas en los niños propias del nivel, esto debido a que en las páginas inversas también tiene áreas para trabajar, los dibujos no son adecuados por presentarse muy reducidos dificultando el coloreado y no cuentan con suficientes páginas, debiendo por lo tanto elaborar sus propios cuadernos de trabajo.

Como consecuencia, estos cuadernos elaborados en los centros pre básicos, son costeados en algunas ocasiones por las mismas maestras o se debe solicitar una aportación a los padres de familia para sufragarlo, tal como se expresó PD -08:

Tenemos un cuaderno de trabajo que es creación del kínder, tiene 200 páginas y lo mandamos a fotocopiar al inicio del año, solicitamos contribuciones a los padres, pero muchas veces nos toca costearlo de nuestro sueldo para apoyar a quienes no pueden pagarlos.

Asimismo, otras docentes que reciben apoyo de Fundación FICOHSA manifestaron que se les brindaron Cuadernos de Trabajo bajo los Tomos 1 y 2, considerando también que estos deben actualizarse.

- **Material didáctico**

De conformidad con E-02, a través del Plan de Universalización del grado obligatorio en la Educación Pre básica, se establecieron criterios para la entrega de materiales como ser que

se brindaran en aquellos lugares en donde no hubiesen CEP, especialmente en las zonas rurales, sin embargo, se suscitó un fenómeno en el cual los padres de familia preferían matricular a sus hijos en las modalidades alternativas del nivel porque así no compraban materiales ya que los adquirirían en esos centros.

De esta forma, las modalidades se vieron sobrepobladas por lo que se tuvo que hacer entrega de los materiales a los CEP de las zonas tanto rurales como urbanas, para poder recobrar la matrícula y mediante oficio se ordenó a los maestros de estos centros, no solicitar listas de útiles, sino que limitarse a pedir lo más básico, y es así como a través de este Plan de Universalización se les entregó el material fungible correspondiente.

En alusión al beneficio de adquirir material didáctico, se vertieron opiniones contrapuestas por partes de las participantes, como ser: “PD-08: Solamente, hemos recibido una caja de material fungible de eso ya hace algunos años”. PME 05: “Aquí en Intibucá hemos recibido año a año esa caja de materiales, en esa parte si hemos salidos beneficiados.”

Cabe manifestar, que algunas de las Directoras dieron a conocer que previo al año 2014 recibieron materiales educativos en muy mal estado en donde las cartulinas y papel china eran muy delgados y estaban humedecidos, las pinturas y marcadores salieron secos, y el pegamento estaba vencido. En cambio, en el año 2019 comentaron que recibieron un material de buena calidad, adicionalmente les brindaron láminas educativas muy llamativas, y todo en su conjunto lo consideraron acorde para el nivel.

Contrariamente, otro grupo de las participantes, expresaron no haber recibido materiales, siendo apoyados por los padres de familia, las municipalidades, fundaciones y algunas ONG's.

- **Infraestructura**
 - ***Nuevas construcciones***

Al consultar a E-02 acerca de la situación de los centros pre básicos bajo este respecto, mencionó que por parte de las autoridades encargadas de la SEDUC a partir del año 2016 se invirtió en reparaciones de algunos de estos centros, no pudiéndose iniciar antes (2015) debido a que no se otorgaron los fondos de la manera prevista. De manera, que para el año 2016 si se

asignaron los fondos para realizar nuevas construcciones escolares y reparaciones, pero surgieron algunas limitantes que imposibilitaron la ejecución del presupuesto asignado para este propósito, como se detalla a continuación:

Se había presupuestado 72 millones para construcciones escolares, pero sólo se pudo ejecutar entre 40 y 44 millones aproximadamente, debido a que los predios no se encontraban legalizados, de forma que no se podía ir a construir un aula, aunque fuera de la comunidad o del patronato, se tenía que realizar el traspaso de los terrenos a nombre de la Secretaria de Educación.

Bajo esta misma línea, y acorde a lo expresado por E-10 sobre la realización de nuevas construcciones, mencionó que únicamente se hicieron algunas reparaciones conforme a las necesidades de algunos centros educativos de todos los niveles en general (Pre básica, básica y media) y además dijo: “A nivel de SEDUC desde el 2016 no tenemos proyectos enfocados en Pre básica, la priorización se basa en los índices de precariedad de los CE reflejados en el plan maestro de infraestructura amarrado a la cantidad de alumnos”.

Así también expresó, que se está trabajando en poder ofrecer mejores espacios bioclimáticos, es decir adaptados a cada zona climática del país utilizando la metodología CPTED (Crime Prevention Environmental Desig) con el fin de mejorar la accesibilidad de los alumnos, la legalización de terrenos y el acceso a los servicios básicos.

Dentro de este contexto, algunas de las Directoras participantes en el grupo de discusión dieron a conocer que sus centros han sido reparados con apoyo de Fundación FICOHSA, asumiendo algunos gastos y mano de obra por parte de los padres de familia, las alcaldías y organismos internacionales. Tal como lo expresara una de las Directoras, coincidiendo el resto que han sido beneficiadas: “En la construcción de nuestro centro educativo, nos ayudó la fundación FICOHSA, ahí agradezco mucho a la alcaldía a través de líderes de la comunidad nos ayudaron en esta labor tan importante”. (PD-02)

De igual manera, se acotó por éstas, que algunos centros no cuentan con edificaciones propias, situación que les ha ocasionado que los niños no puedan recibir sus clases cuando se les solicita el salón para alguna actividad de la comunidad como lo mencionó PME-02:

El Centro Educativo funciona en un Salón de Usos Múltiples, ahí no hemos visto el apoyo del Gobierno para nada, cuando el Patronato requiere del lugar, hay que suspender clases y desmontar todo, el material se pierde y se desorganiza todo lo que hemos adecuado para los niños.

- **Servicios educativos**
 - ***Acceso a internet***

En cuanto a los servicios educativos como el internet de los centros educativos pre básicos, las participantes manifestaron en su mayoría no cuentan con internet, solamente 3 participantes mencionan que reciben por apoyo de la Fundación Tigo y FICOHSA. En el caso de la PD-03 expresó al respecto: “Se giró una nota de parte de CONATEL y ellos colocaron su antena, está la señal, pero internet en reiteradas ocasiones no hay.”

En los dos grupos de discusión, tanto de Directoras como de Docentes y Educadoras, coincidieron en que solamente los centros con apoyo de la fundación FICOHSA, cuentan los laboratorios de computación y algunas herramientas tecnológicas.

g. Financiamiento de la Educación Pre básica

- **Transferencias municipales**

Como se ha dado a conocer en algunos de los ítems anteriores, las docentes y el alumnado de muchos de los centros pre básicos y principalmente de las modalidades alternativas CCEPREB, reciben algún tipo de aporte económico o técnico de parte de las municipalidades, en este sentido se dan a conocer los siguientes aspectos relacionados:

Conforme a lo expresado, por un actor clave de este ente descentralizado (E-03), los gobiernos municipales han estado invirtiendo en lo que corresponde al pago de docentes y maestras voluntarias, en la compra de material pedagógico, así también en la construcción, y el mantenimiento o reparación de aulas escolares con su respectiva instalación de sanitarios. Igualmente, han brindado merienda escolar, becas para la compra de cuadernos y uniformes,

pago de transporte en algunos municipios en donde se debe trasladar a los alumnos para el centro educativo, merienda escolar, pago de vigilantes, aseadoras y conexión de sistemas de servicios públicos principalmente del agua.

Con base, a las aseveraciones anteriores, algunas de las docentes participantes del grupo de discusión afirmaron que a través de la Alcaldía Municipal de su departamento se les ha arreglado y equipado aulas escolares:

Los centros estaban en mal estado, nos pusieron el techo en las aulas y las equiparon, nos dieron una impresora por centro educativo, nos instalaron sanitarios y lavamanos especiales para niños acordes a su estatura, ahora tenemos ventanas de celosías, la municipalidad nos dio la mano de obra, no dan dinero.

En contraste con lo anterior, no todos los centros pre básicos han salido favorecidos a través de las alcaldías municipales de la misma forma, ya que también otras docentes expresaron que en ocasiones los presupuestos no se ejecutan pese a que en las asambleas comunitarias se acuerdan los proyectos para estos centros.

De forma, que los mismos se van postergando como lo enunció PME -04:” Se acuerdan en asambleas comunitarias el proyecto del agua, arreglo de calles, pero el proyecto del kínder, siempre se va engavetando, desde el año pasado, el alcalde tiene L. 280,000.00 que el alcalde anterior dejó para el kínder sin ejecutarlo”.

- **Bolsillos de los hogares**

Luego de analizar la información que se deriva de las entrevistas y grupos de discusión, se puede precisar la gran relevancia que tiene para el nivel pre básico el aporte que brindan los Padres de Familia quienes aparte de la compra de uniformes y de cubrir la lista de útiles escolares, se encargan de brindar apoyo monetario para el funcionamiento de los centros educativos.

Concretamente, se mencionó que estos, realizan pagos bajo el concepto de aportaciones voluntarias para la compra de material didáctico, pago de aseadoras y vigilantes,

así como de una serie de contribuciones para la reparación de los inmuebles en donde se albergan estos centros y en ocasiones proporcionan la mano de obra como contraparte en algunos de los proyectos para realizar estas mejoras.

De igual manera, son quienes han participado activamente en la compra de ciertos insumos para elaborar la merienda escolar y cualquier otra necesidad que requiere el centro educativo. Hechos que se reafirman mediante las siguientes aseveraciones: “Los padres de familia son los que sostienen el centro educativo en un 100%, a pesar de que la comunidad es pobre, se esmeran, dan hasta el último color que se les pide”.

Asimismo, señalaron que los padres de familia son quienes se organizan y conforman su propia directiva, programando actividades de manera conjunta para sufragar los gastos de los CEP, en especial para cubrir el pago de aseadoras y niñeras, por lo que, para este efecto, en algunos casos firman una carta de compromiso al inicio del año en donde establecen una contribución voluntaria conforme acuerdo tomado en asamblea.

Aunque, también se enfatizó que en ocasiones por la situación de pobreza de las que son objetos muchas familias no pueden contribuir, siendo apoyadas por las mismas docentes, como lo expresara PD-06:

Hemos tenido casos extremos de pobreza, pero que hacemos, hablamos con las compañeras, y apadrinamos niños, uno se sorprende, uno se toca la bolsa, hasta la merienda les compramos a los niños, pero hacemos que los padres de familia tomen la responsabilidad en lo que puedan, no les decimos.

- **Donaciones para la Educación Pre básica**

- ***Empresa Privada.***

- *Fundaciones de la empresa privada*

Un hecho notorio, lo constituye la información concerniente al apoyo de la empresa privada debido al auge que ha tenido la atención al nivel pre básico, quienes de manera particular o mediante alianzas estratégicas bajo la figura de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) y específicamente de sus fundaciones, han priorizado la educación en este

nivel, tal como lo ratifica (E-06): “ Durante varios años le hemos apostado de manera significativa al desarrollo y aprendizaje integral de los niños, ante la situación de desamparo que estaba padeciendo el nivel, se tenía que poner la mirada en los más pequeños y desfavorecidos” .

De igual manera, E-05 enuncia que se ha asumido un compromiso muy grande con la educación del país, y de manera especial con la educación de la primera infancia, por lo que se han preocupado por capacitar a los docentes y a los educadores comunitarios, dándoles seguimiento y brindándoles el material pedagógico necesario.

Desde este ámbito, se evidenció el apoyo financiero y de gestión que ha permitido que diversas fundaciones de la empresa privada estén vinculadas con los procesos de sostenimiento, reparación de infraestructura, dotación de materiales, capacitación, entre otros y además se involucren adecuando sus propias metodologías, currículo y libros de trabajo avalados por la SEDUC, pero con el fin de que los docentes impartan sus clases bajo los estándares, filosofía y los valores que estas les infunden.

Asimismo, se identificó básicamente el apoyo de dos fundaciones que se han caracterizado por el financiamiento que de manera sostenible han brindado a la educación Pre básica del sector oficial del país, de forma que para esta investigación se tomó en cuenta la experiencia adquirida por la Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA) y la Fundación FICOHSA.

En virtud de lo anterior, en el siguiente apartado se dan a conocer los resultados provenientes de las entrevistas a actores claves de estas fundaciones y de las participantes en los grupos de discusión, quienes brindaron sus opiniones sobre el desarrollo de los siguientes programas:

- ✓ Fundación FICOHSA
 - Programa Educando nuestro futuro

El papel de la Fundación FICOHSA , ha sido de gran relevancia para la Educación Pre básica del país ya que después de 20 años y como parte de su responsabilidad social empresarial, pusieron en marcha el programa denominado "Educando nuestro futuro", el

cual no sólo se enfoca en infraestructura y en aumentar la cobertura de los CEP, sino que además se considera como un programa diferenciado, a través del cual se ha logrado capacitar alrededor de 300 docentes pertenecientes a los 140 a estos centros en varias ciudades del país, donado 900 computadoras y proporcionado más de 18 millones en raciones de merienda escolar en alianza con el PMA y la SEDUC.

Acorde a lo planteado por E-05, este programa se ha desarrollado en las principales ciudades del país en donde opera este grupo empresarial y tiene como propósito, brindar espacios pedagógicos, metodologías de aprendizaje efectivas e innovadoras, e implementar el uso de herramientas tecnológicas que contribuyan al desarrollo de las diversas áreas de aprendizaje de los niños matriculados en los CEP, principalmente de aquellos de las zonas urbano marginales.

Cabe resaltar, que esta fundación para el cumplimiento de sus objetivos, ha realizado alianzas estratégicas con entes de educación superior como la Universidad Pedagógica “Francisco Morazán” y la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) en lo concerniente a la capacitación docente y certificación de educadoras que se encuentran bajo las modalidades alternativas. (CCEPREB y EDUCAS).

Por otro lado, además se han integrado, algunas remesadoras , bancos y otras organizaciones a nivel nacional e internacional brindando donaciones de material fungible, tecnológico así como apoyo económico en numerario, considerándolo como un programa participativo en donde aparte del personal docente se integran miembros de la comunidad, padres de familia y autoridades locales, teniendo como requisito que los centros sean oficiales y estos y las docentes se encuentren bajo la estructura de la SEDUC.

Por su parte, las participantes de los grupos de discusión, ratificaron el gran apoyo que han recibido de la Fundación FICOHSA, dando a conocer que reciben capacitaciones de manera constante, asimismo son evaluadas por la aplicación de todo lo aprendido y por su responsabilidad en el cumplimiento de los 200 días de clases.

✓ Fundación FEREMA

- Proyecto Educativo Prepa +10

Acorde con la información brindada por E-06, la Fundación FEREMA se ha caracterizado por la implementación de un programa metodológico interactivo dirigido para los niños de los CCEPREB, cuyo enfoque radica en la atención de la niñez que no cuenta con un CEP cercano y mediante el cual se espera aportar y ayudarlos a cursar el grado obligatorio con calidad educativa.

Dicha metodología, se comenzó a implementar desde hace aproximadamente 10 años en casi los 18 departamentos del país y se caracteriza por estar dividida en unidades de aprendizaje en donde se desarrollan los temas según las programaciones establecidas por la SEDUC y con base al currículo de la Educación Pre básica Nacional.

Sus aportes, consisten básicamente en recursos didácticos y fungibles como ser, guías para el maestro, láminas ilustrativas de los números, los colores, las vocales, láminas de acuerdo al contenido que se está desarrollando y cuadernos de trabajo para cada niño de acuerdo con la matrícula registrada y cuando se han aperturado centros, les han proporcionado el mobiliario escolar.

Asimismo, a través del programa de Becas 20/20, FEREMA y UNITEC, hizo posible la certificación de 300 educadoras en temas de gestión y desarrollo de competencias básicas con una duración de nueve meses, de igual se realizaron diferentes procesos de formación pedagógica según los requerimientos de las educadoras como ser planificación, elaboración de material didáctico, elaboración del parte mensual, etc.

En este sentido, se manifestó que aparte de la capacitación, desarrollan un seguimiento y monitoreo en donde se evalúa la implementación de las técnicas y aprendizajes adquiridos por las educadoras y por lo tanto se brindan atenciones a diferentes grupos a nivel nacional, tal como lo refiere E-06:

Monitoreamos y evaluamos a diferentes grupos, en la zona norte: San Pedro Sula, Tela, Cortés y en la zona sur: Choluteca, Marcovia, Namasigüe y en el oriente: El Paraíso, específicamente en Danlí en donde apoyamos y evaluamos a los niños, desde hace como dos años.

Asimismo, expresó, que esta fundación mantiene alianzas con diferentes organizaciones o empresas como ser Jaremar, Aquafinca, Grupo Terra o Fundación Terra. No

obstante, ninguna de las docentes y educadoras participantes manifestó haber sido beneficiadas por este proyecto, a pesar de pertenecer a algunas de las zonas en donde se ha venido desarrollando el mismo.

h. Fondos externos

- **Cooperación externa**

Los resultados de esta categoría, emergen de igual modo de los discursos procedentes de los actores claves y participantes de los grupos de discusión, quienes de manera conjunta coinciden en que el aporte técnico y financiero que la comunidad internacional ha proporcionado para este nivel ha sido fundamental para el impulso y logro de diversos programas en favor de la primera infancia.

En función de lo planteado, se reconoció la importancia que representa la Mesa Redonda de Cooperantes Externos en Educación y de manera particular el apoyo proveniente para el fortalecimiento del nivel pre básico de UNICEF, Banco Mundial, BCIE, OEI, Child Fund, Visión Mundial apoyando, principalmente la formación técnica, capacitación docente y dotación de material didáctico, ya sea con fondos en concepto de donación, fondos préstamo o como contraparte de la SEDUC.

No obstante, se hace muy visible el alto grado de involucramiento que ha tenido UNICEF, para este nivel educativo, principalmente en lo que respecta al proceso de Universalización de la Educación Pre básica en el grado obligatorio, tal como lo refiere E-02: “Uno de los que acuerparon ese proceso (Plan de Universalización) fue UNICEF, ese es el mayor aportante en ese momento, en un porcentaje el Banco Interamericano, en otro porcentaje menor OEI”.

Complementando las aseveraciones anteriores, se precisa señalar que, durante los años 2012,2013 y 2014, UNICEF, brindó los fondos para elaboración de un estudio acerca de las implicaciones técnicas de la Universalización de la Educación Pre básica en el Grado Obligatorio, conjuntamente con la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, por lo que al respecto se planteó por E-11:

Lamentablemente el Estado no asumió la propuesta y la estrategia del estudio de investigación de la Universidad Pedagógica con UNICEF, en donde se decía que para lograr la calidad educativa se tiene que pagar un docente, a ese docente tienen que capacitarlo y ese costo vale tanto.

Desde esta perspectiva, se exteriorizó que el Estado a través de la SEDUC tomaron la decisión de contratar a las docentes educadoras, es decir quienes se habían capacitados través de un equipo técnico altamente especializado de UNICEF por medio de una entrega denominada: Formador de Formadores, otorgándoles un bono por L. 5,000.00 lamentablemente se les empezaron a retrasar sus pagos hasta por tres meses por lo que a juicio de este informante clave es donde se empieza a decaer la calidad de este plan de universalización.

Adicionalmente, E-11 manifestó que debido a cambios que se acostumbran a realizar a lo interno de UNICEF, en el año 2018 se reorientaron sus ayudas en apoyo a los adolescentes, educación de los migrantes, la educación de las etnias indígenas y a la Educación Inicial a través del Sistema Criando con Amor, de forma que se dejó a la SEDUC la continuación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica (en el grado obligatorio) sin obtenerse los resultados esperados.

En razón de lo anterior, y como UNICEF ya no contaba con recursos suficientes y con el afán de darle continuidad al mismo, desde la MERECE se hizo un llamamiento para este efecto, creándose un grupo de interés en el cual se encontraba Banco Mundial, quien hace una propuesta de seguimiento a través de otro estudio acerca de la situación de la Educación Pre básica siendo apoyada financieramente por la Alianza Mundial para la Educación (AME).

Con base en los resultados de este estudio, E-01, E-11 afirmaron que si bien habían muchos avances, todavía existían falencias principalmente en lo que concierne a la formación de las educadoras de los CCEPREB y EDUCAS y que se debía integrar los otros grado, de manera que se propuso ampliar la universalización al primer y segundo grado de la Educación Pre básica, tomando la experiencia adquirida mediante la implementación del plan del grado

obligatorio y fortaleciendo las debilidades del mismo, propuesta que se pretende inicie dentro de pocos meses y se abarque en este proceso a todo el nivel pre básico.

Desde, esa perspectiva se enunció por E -11: “Se están haciendo esfuerzos para que el Estado pueda tomar conciencia de la importancia que tiene invertir técnicamente y presupuestariamente en universalizar con calidad la educación Pre básica en Honduras, algo logramos avanzar, pero aún hace falta”.

Cabe resaltar, que, el entrevistado E-9 ratificó el apoyo del Banco Mundial a través del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad en la Educación Pre básica que se espera inicie en el año 2021, con un aporte de 39.5 millones con financiamiento de 5 a 8 años a través de la Secretaría de Educación como contraparte y una donación de 9.5 millones de parte de la Alianza Mundial para la Educación. (AME)

Por su parte, en entrevista E-4 menciona que en los últimos años el BID se ha enfocado primordialmente en la educación del tercer ciclo de básica, pero sí anteriormente al período de este estudio han brindado apoyo, según manifestó se tiene previsto asignar una partida al sector educativo del país para reducir los efectos de la pandemia por coronavirus.

i. Valoraciones de la Investigadora

De conformidad con estos resultados, el comportamiento que ha mostrado la distribución del gasto público y el financiamiento de la inversión pública en la educación de la primera infancia, refleja en alguna medida el interés del Estado por lograr que estos niveles adquieran un mayor auge, sin embargo, los recursos que se asignan no son coherentes a las expectativas planteadas en cuanto a su desarrollo y sostenibilidad.

Por ende, pese a la puesta en marcha de estrategias en este sentido, estas son ejecutadas de forma parcial o se imposibilita su realización de manera efectiva al no otorgarse los fondos suficientes, particularmente por el decrecimiento del gasto público que como se pudo observar ha sido una constante para ambos niveles y en donde persiste la ineficiencia en la distribución del mismo, aspecto que ha sido determinante durante años y que se mantiene vigente aún con la ejecución de políticas educativas orientadas a solventar la problemática que se planteó en todos los criterios abordados en este estudio.

Bajo esta premisa, se hicieron visibles las afectaciones que se producen al interrumpir o limitar la consecución de los proyectos, implicando que se tomen acciones complementarias para tratar de mantenerlos a flote, cuando los mismos desde su creación han representado una inversión bastante considerable, tal como se expresara por varios de los entrevistados, lo que en definitiva se ha traducido en algunas buenas experiencias pero lamentablemente ocasionando que miles de niños en el país no tengan la oportunidad de acceder y aprender bajo condiciones idóneas, reproduciéndose aún más los escenarios que promueven desigualdad.

Resulta claro, y que se menciona como un avance significativo el hecho de otorgarse un cierto grado mayor de interés al nivel inicial por medio del Proyecto de Educación Temprana y a través del Sistema Criando con Amor y principalmente para el nivel pre básico atribuyéndose en gran parte a la implementación del Plan de Universalización del Grado Obligatorio, por medio del cual se ejecutaron acciones para posibilitar la entrega de herramientas curriculares, cuadernos de trabajo y de materiales educativos para los centros pre básicos a nivel nacional, contando con especificaciones propias, que en años anteriores no se había logrado proporcionar a través de la SEDUC.

Sin embargo, tal como se dio a conocer, estas entregas no han sido anuales o recurrentes ante la insuficiencia de fondos y los retrasos por complicaciones en los procesos administrativos para su adquisición y distribución sin dejar de considerar los cuestionamientos en relación con el contenido de los Cuadernos de Trabajo y la necesidad imperante de actualizar las herramientas curriculares.

En este sentido, se pudo constatar que las ejecuciones de las partidas presupuestarias asignadas a la Subdirección de Educación Pre básica se han visto afectadas por diferentes factores, desde los atrasos en los desembolsos de las mismas, hasta la imposibilidad de poder hacer uso de ellos, ya sea por las dificultades que se presentan por gestiones burocráticas a lo interno de la SEDUC incluyendo el control y el acatamiento de los procesos legales requeridos para poder cubrir los rubros a invertir.

Por consiguiente, y tal como se dio a conocer, el financiamiento por parte de las municipalidades, de la Cooperación Externa y el apoyo de las familias ha sido determinante en

ambos niveles, considerándolos indispensables para que los mismos puedan subsistir ante la incapacidad del Estado de proveerlos y administrarlos debidamente.

Categoría: Inversión Pública

1.1.1.3. Identificación de los Principales Planes Estratégicos y Políticas en la Educación de la Primera Infancia en Honduras y sus resultados en los indicadores educativos.

a. Gestión con base a Resultados

Los planes estratégicos identificados como principales para esta investigación: Plan Estratégico Institucional de la Secretaría de Educación. PEI (2014-2018); Plan Estratégico de la Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia PE-PAIPI (2014 -2025) y Plan Estratégico del Sector Educación PESE (2018-2030), mismos que constituyen instrumentos de política nacional a través de los cuales se busca orientar acciones para favorecer la educación de la primera infancia, por consiguiente para efectos de este estudio se identificaron y analizaron las metas, objetivos u productos propuestos en éstos, en función de los indicadores educativos de cobertura, equidad en el acceso y género, calidad e inclusión en la Educación Inicial y Pre básica.

De igual manera, estos planes estratégicos fueron considerados porque constituyen un medio a través del cual, el Estado ha invertido parte del gasto público social, bajo gestión y presupuesto con base a resultados conforme a lo establecido en la Visión de País (2010-2038), Plan de Nación (2010-2022) y la LFEH, aspecto que se logró corroborar y en razón de lo cual se analizaron los indicadores educativos dentro de este período de estudio. (2014-2019).

En virtud de lo anterior y en atención al objetivo número dos de esta investigación se obtuvieron los resultados del análisis de contenido (Ver anexo 3) que se resumen de la siguiente manera:

Tabla 13

Resultados de análisis de contenido

Categoría analítica	Educación inicial y prebásica (EI-PB)
----------------------------	--

COB-1-PEI	<ul style="list-style-type: none"> • No contempla la cobertura del nivel inicial. • Meta del nivel pre básico en la cobertura neta al año 2018 : 80%
COB-2PE- PIAPI	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque la cobertura de la educación inicial se menciona como uno de los componentes, no se establece una meta específica de para este nivel, únicamente se hace alusión al nivel prebásico estableciéndose metas de un 55% (2014-2017) y 65% (2018-2021) de cobertura neta para ser alcanzada dentro de estos períodos.
COB-3- PESE	<ul style="list-style-type: none"> • Para medir la cobertura del nivel inicial, este plan estableció una línea base para el año 2017 de un 3.8% de atención para los niños de 0 a 3 años. • Para la Educación Prebásica en línea base establece en la cobertura neta de 38.3%
EQA-1 - PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Educación inicial: No se incluye • Tasa de Cobertura Neta de Matrícula de educandos de 5 años de edad en el año obligatorio de Educación Prebásica. Meta: 100% en el año 2018 • Cadena de Resultado de Valor Público. Productos esperados 2015-2018: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Universalizado el grado obligatorio en el nivel de Educación Prebásica ▪ Diseñado el Plan de Oferta Educativa en las Modalidades de Jardines, CEPB, CCEPREB y Educación en Casa, para que todos los niños y niñas de 5 años de edad tengan acceso al año obligatorio de Educación Prebásica.
EQA-2 – PE-PAIPI	<ul style="list-style-type: none"> • No se establece una meta específica en relación con el acceso a la educación inicial y prebásica , pero por ser también un Plan de Implementación establece que se habrá cubierto el 30% de la población del país a través de medios masivos de comunicación con información relativa a la primera infancia y su atención.

EQA-3-PESE	<ul style="list-style-type: none"> • Contrarrestar el impacto de las desigualdades económico-sociales en el acceso al sistema educativo. • Ampliación de los programas de transferencias condicionadas especialmente para regiones y grupos vulnerables. • Ampliación de la cobertura de la Educación Inicial y Prebásica en edad oportuna. • Ampliación de la oferta de Educación inicial :1 año 2019 (CONEANFO/ SEDIS). • Ampliación de la oferta en la Educación Prebásica en el año obligatorio. Nuevos cupos: Línea base: 4,576 Meta año 2019: 11,715.
CE-1-PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Entregadas becas e incentivos a educandos, docentes y centros educativos de los niveles del Sistema Educativo al año 2018.
CE-2-PAIPI	<ul style="list-style-type: none"> • Partida presupuestaria para la formación y certificación de personal que trabaja para la primera infancia incrementado. (2014-2017). • En un 100% los currículos de formación para voluntarios y técnicos se han diseñado (2015) • El 50% de los materiales didácticos requeridos para la aplicación de los currículos han sido diseñados (2014-2017).
CE-3-PESE	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y actualizar el currículo en todos los niveles, y asegurar una adecuada articulación entre la educación formal y no formal. • Herramientas pedagógicas disponibles para el centro educativo que incluye textos, maleta didáctica para el docente y material fungible. 50% al año 2019 • Institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad y Equidad. Meta :50% al año 2019

IE-1-PEI	<ul style="list-style-type: none"> • Al año 2018: • Se buscará garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independientemente de su domicilio, grupo étnico, orientación sexual, discapacidad y origen socioeconómico, tengan acceso a los servicios educativos, ya sea a través de programas formales o programas alternativos.
IE-2-PE-PAIPI	<ul style="list-style-type: none"> • Al año 2018: • El diseño curricular de educación prebásica para niños de 3 a 4 años con enfoque de derechos, género, inclusión, multiculturalidad y uso de las TICs se ha implementado.
IE-3-PESE	<ul style="list-style-type: none"> • Al año 2018: • Se debe asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación para toda la población sin discriminación alguna y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales del desarrollo, para aumentar el bienestar individual y colectivo, la integración y la solidaridad dentro de la sociedad, que permitan avanzar hacia la construcción de democracias sostenible.

Nota: Fuente: Elaboración propia a partir de datos del PEI (2014-2018) -PE-PAIPI-(2014-2025) y PESE (2018-2030)

- **Valoraciones de la investigadora.**

Como resultado de la identificación y del análisis de contenido de los planes estratégicos en función de los indicadores educativos, pone de manifiesto la búsqueda de acciones para mejorar los resultados que han precedido el establecimiento de estos tres instrumentos de política educativa, en donde se muestran porcentajes poco satisfactorios para propiciar que los niños de ambos niveles adquieran las competencias requeridas para su

desarrollo integral y en donde los procesos educativos juegan un papel determinante tanto en su día a día como para un futuro promisorio.

Por consiguiente y como se pudo observar, las metas o proyecciones que se muestran en relación a cada uno de los indicadores educativos analizados, giran en torno a que estos se vean fortalecidos, ya que señalan porcentajes superiores a alcanzar o se precisan algunas acciones tendientes para posibilitarlos. No obstante, se hace notar los diferentes puntos de referencia en cuanto a los porcentajes que cada uno pretende, principalmente en lo que concierne a la cobertura (COB) neta para el nivel pre básico mismos que oscilan entre 38% a 80% y en donde solamente el PESE dispone bajo este indicador un porcentaje en línea base para la Educación Inicial de 3.8% para el año 2017.

En lo concerniente, a la Equidad en el Acceso (EQA), se logró observar un porcentaje meta hasta de un 100% de la cobertura para el nivel pre básico en función de la implementación del Plan de Universalización del Tercer Grado Obligatorio, así como el diseño de la Oferta Educativa para este efecto a través de las distintas modalidades CEPB, CCEPREB y EDUCAS, considerada como una aspiración bastante ambiciosa para la educación nacional , entre otros aspectos para generar el acceso equitativo en ambos niveles.

Sin duda, un aspecto determinante lo constituye la Calidad Educativa (CE) cuyos propósitos están orientados a generar becas e incentivos tanto para docentes y alumnos, y la realización de acciones conducentes a la certificación, evaluación y acreditación de voluntarios y docentes respectivamente, entre otros aspectos para hacer más efectiva la labor de enseñanza aprendizaje como ser las adecuaciones curriculares y la dotación de material didáctico, suficiente y adecuado para estos dos niveles.

Finalmente, en lo que respecta a la Inclusión Educativa (IE), los tres planes hacen alusión a procesos para el logro de la misma desde la perspectiva de los Derechos Humanos y en atención a las particularidades de los niños según su condición social, género, diversidad lingüística etc., hecho que denota el interés de hacer posible la disminución de las brechas que se suscitan desde edades tempranas en la población infantil más vulnerable.

1.1.2. CATEGORÍA: DERECHO A LA EDUCACIÓN

1.1.2.1. Análisis del marco normativo que regula el derecho a humano a la educación y su garantía en relación con la inversión pública en la primera infancia en Honduras.

Como parte de este estudio, se han considerado aquellas normas cuya incidencia se refleja en las disposiciones legales en relación con el derecho a la educación, la inversión pública y su financiamiento en beneficio de la primera infancia en Honduras, por lo que con base al análisis de contenido de esta legislación se obtuvieron los siguientes resultados:

a. Normativa internacional que regula el derecho a la educación de la primera infancia en Honduras

Para el análisis del derecho a la educación de la primera infancia fue preciso indagar la amplia estructura jurídica que se ha conformado como un andamiaje esencial para hacer efectivo el aseguramiento del derecho que tienen los niños en edades comprendidas de 0 a 6 años a recibir una educación que promueva su dignidad como seres humanos, favorezca su desarrollo integral, su personalidad, su libertad, equidad y todo aquello que conlleve a tutelar su vida y su bienestar.

En este sentido, se tomó en cuenta, algunas de las disposiciones en materia de derechos humanos, primeramente, del ámbito internacional consideradas trascendentales para el reconocimiento de este derecho y que han tenido incidencia en el proceso de positivización interna mediante las cuales el Estado de Honduras ha firmado, ratificado o se adherido a compromisos para favorecer la educación de la primera infancia, entre las que se encuentran:

- **Tratados internacionales y convenciones**

Tomando como punto de partida, los instrumentos internacionales adoptados en siglo XX como ser la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) Artículo No 26 , el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC, 1966) Artículos No 13 y 14 y otros instrumentos o protocolos que se derivan de este último y del Sistema Interamericano de Derechos Humanos se pudo observar el enfoque progresivo del

reconocimiento y protección del derecho a la educación, proponiendo la gratuidad y obligatoriedad como uno de los medios para hacerlo efectivo.

Es de hacer notar que en estos instrumentos legales no se hace mención específica de los niños en edades de 0 a 6 años, pero constituyen el fundamento legal de las convenciones en materia de la primera infancia, como las que se enuncian a continuación:

- **Convención de los Derechos del Niño**

Conforme al análisis realizado, se logró determinar que la titularidad del derecho a la educación para la primera infancia se estableció de manera concreta en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) en concordancia con lo establecido en la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño (1924), pero fue en la Convención de Derechos del Niño (1989) que al constituirse como norma internacional de obligatorio cumplimiento y no solo indicativa como en el pasado, esta titularidad se hace más notoria, recalcando en la protección de la niñez en las edades de 0 a 8 años de edad, siendo cada país en particular quien determine este rango etario.

Es así que, las disposiciones contentivas sobre el derecho a la educación se enmarcan dentro del grupo de derechos reconocidos por esta convención y se encuentran legisladas en los Artículos No 28 y 29, teniendo como principio rector el interés superior del niño de quienes son responsables de su educación y orientación.

Posteriormente, en el Marco de la Observación General No 7 del año 2005 sobre la Convención de los Derechos del Niño, se reafirma lo estipulado en el Artículo No 28 de la misma y se brindan una serie de recomendaciones, mediante las cuales se hace énfasis en el derecho que tienen los niños a una educación, gratuita y obligatoria, si bien en la misma no se especifica para la educación inicial o preescolar, el Comité es del criterio que los niños tienen este derecho desde su nacimiento, vinculado al derecho del niño pequeño a un máximo desarrollo.

De igual modo, por este medio se exhorta a los Estados Partes a que la educación que se imparta en cada uno de estos países, vaya en función del desarrollo de la personalidad, de las aptitudes y la capacidad física del niño al máximo de sus posibilidades, y que se tomen en consideración los propósitos de la educación que se contienen en la Observación General No 1 en la cual se considera al niño como centro de todas aquellas modalidades que se establezcan para su aprendizaje, siendo estas favorables en su dignidad y derechos, sin discriminación de ningún tipo.

Conviene subrayar, que el Comité también hace mención de la responsabilidad que tienen los padres y tutores a quienes menciona como los primeros educadores, en espera que sean estos, quienes les orienten de manera adecuada en función de sus derechos, ofreciéndoles un entorno seguro y afectivo prevaleciendo la comprensión y el respeto.

En virtud de lo anterior, este Comité invita a los Estados Partes a planificar la educación de la primera infancia en dos sentidos, en primer lugar, prestándoles asistencia a los padres para la crianza de sus hijos y, en segundo lugar, mediante programas en los cuales los padres colaboren de manera activa junto con profesionales para el desarrollo de: "la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potenciales" (Artículo No 29 a, p.15).

Adicionalmente, esta convención le da mucha importancia al papel que juegan los programas comunitarios, primordialmente los escolares basados en el hogar y la comunidad, y a la participación del sector privado como proveedor de servicios en la realización de los derechos del niño.

- ***Observación General No 7 del Comité de los Derechos del Niño***

o *Asignación de recursos y planificación estratégica para la primera infancia.*

Dentro del contexto de esta Observación General No 7, se logró determinar la recomendación emitida para que los Estados Partes asignen recursos para la primera infancia y planifiquen de manera estratégica sus presupuestos, constituyéndose en aspectos cruciales en el cumplimiento de los Derechos Humanos de los niños. Es así que, se hace referencia en

este documento que para materializar sus derechos se debe tomar en consideración lo dispuesto en el Artículo No 4 que prescribe:

Teniendo en cuenta la repercusión que las experiencias en la primera infancia tienen en sus perspectivas a largo plazo, se insta a los Estados Partes a que adopten planes estratégicos y generales sobre el desarrollo de la primera infancia desde un marco de derechos y, por consiguiente, aumenten la asignación de recursos humanos y financieros a los servicios y programas de desarrollo de la primera infancia.

Para este efecto, se recomienda además que se asigne una inversión pública suficiente y se realicen las sinergias correspondientes con otros entes u organismos mediante las cuales los Estados atiendan las necesidades en relación a los servicios de infraestructura, y recursos específicamente asignados a la primera infancia.

En función de lo anterior se alienta a los Estados Partes a:

Desarrollar acuerdos de cooperación fuertes y equitativos entre el Gobierno, los servicios públicos, las ONG, el sector privado y las familias para financiar servicios globales que apoyen los derechos de los niños pequeños. Por último, el Comité hace hincapié en que allí donde los servicios están descentralizados, ello no debería ir en detrimento de los niños pequeños. (p.21).

- **Compromisos Internacionales**

Como resultado de este análisis, se hizo notar que de manera paralela y con el fin de colaborar con lo propuesto por el Comité de los Derechos del Niño en cuanto a las medidas tendientes a dar cumplimiento a las obligaciones propuestas en la Convención de los Derechos del Niño y a la normativa en Derechos Humanos a nivel internacional, se generaron una serie acuerdos para el aseguramiento del Derecho a la Educación de la primera infancia con el apoyo de organismos multilaterales. (Ver anexo 5)

Este conjunto de acuerdos, constituyeron la base para el desarrollo de políticas educativas centradas en la educación de la primera infancia que en muchos países de Latinoamérica progresivamente se han ido incorporando en los diferentes planes de gobierno y programas orientados al cuidado y atención de la primera infancia, así también se consideran un llamamiento en materia de derechos humanos para que se pueda fortalecer la atención integral y educación de la niñez en las diferentes etapas de su desarrollo físico e intelectual.

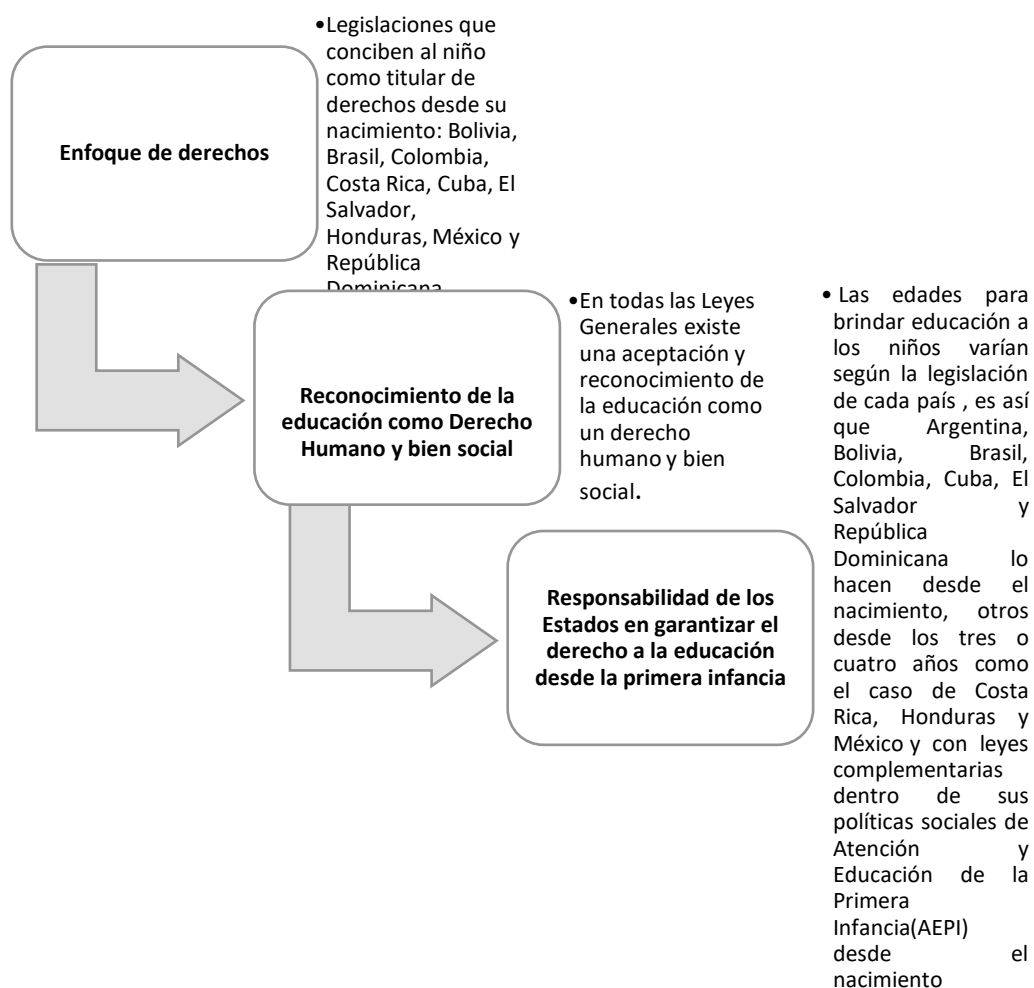
- **Marco Jurídico Internacional**

- ***Leyes Generales de Educación que regulan la atención y educación de la Primera Infancia en América Latina y el Caribe.***

Como parte de esta investigación y con base a lo expuesto en el CLADE, OMEP, EDUCO (2018) se logró identificar las Leyes Generales de Educación (LGE) que se han implementado en América Latina y el Caribe para regular la atención y educación de la primera infancia, en las que se evidencian algunos puntos coincidentes y otros que son muy propios de cada legislación en particular. (Véase Figura 28)

Figura 28

Leyes Generales de Educación (LGE)



Nota: Fuente: CLADE, OMEP, EDUCO (2018)

Asimismo, se hizo manifiesta la coexistencia de las Leyes Generales con otras disposiciones legales, es decir que de manera paralela se encuentra políticas sociales, y otras relativas a la protección integral tanto de niños como adolescentes, así como la falta de seguimiento en la generación institucional y de gobernabilidad de la Atención y Educación de la Primera Infancia(AEPI), debido a las desarticulaciones en los actores, recursos y la

efectividad del financiamiento, así como el incumplimiento del principio de integralidad de los derechos humanos. (Véase anexo 6)

b. Legislación Nacional sobre el derecho a la educación y su relación con la inversión pública en la primera infancia

En el ámbito interno, la Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Adolescencia, la LFEH y sus respectivos reglamentos, regulan principalmente el derecho a la educación en lo que respecta a la primera infancia, constituyéndose en el fundamento que rige todo lo que corresponde a su protección y efectivo aseguramiento como Derecho Humanos y a las regulaciones de su financiamiento como inversión de tipo social.

Por lo que, para efectos de esta tesis, se consideraron como resultados del análisis de contenido los puntos esenciales que se enmarca dentro del ámbito nacional de la legislación aplicable en este contexto.

- **Constitución de la República de Honduras** (Decreto número N° 13 del 11 de enero 1982)

Este cuerpo normativo, constituye la génesis y cúspide de la jerarquía normativa en el ámbito nacional y en la cual se sustentan otras leyes especiales y políticas públicas en favor de la primera infancia. De manera más precisa, en el Capítulo IV del Título III se plantean los Derechos del Niño, en donde se establece la obligación del Estado, en su protección desde el ámbito nacional e internacional, el carácter de las leyes emitidas bajo este propósito y los centros oficiales para este fin:

Artículo No 119.- El Estado tiene la obligación de proteger a la infancia. Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos. Las leyes de protección a la infancia son de orden público y los establecimientos oficiales destinados a dicho fin tienen carácter de centros de asistencia social.

Asimismo, en este Capítulo en los Artículos No 121 al 125 se contienen las regulaciones que reiteran la protección estatal, sus alcances y obligaciones, tanto con la educación de los

niños como de la asistencia que debería brindar a los padres en situaciones especiales y se destaca el papel de los padres y de los medios de comunicación para garantizar las obligaciones que se derivan de la educación y de su garantía como derecho.

Resulta conveniente acotar, que en Capítulo VIII de este cuerpo normativo, denominado De la Educación y la Cultura, es donde se precisa la parte total que rige la educación a nivel nacional, considerándose aplicables a la educación de la primera infancia los Artículos No 151 al 171, que regulan la educación como función esencial del Estado, el derecho preferente de los padres para escoger el tipo de educación para sus hijo, la responsabilidad del Poder ejecutivo a través de la SEDUC para autorizar, y organizar la educación en todos los niveles del sistema educativo formal, excepto el nivel superior, administrando los centros de dicho sistema para que sean totalmente financiados con fondos públicos.

Así también, la obligación de los centros educativos de impartir educación de calidad, el compromiso de los docentes y su responsabilidad científica y moral ante sus alumnos y la sociedad; la obligación del Estado en relación con la formación, administración y supervisión del Magisterio y la gratuidad y la obligatoriedad de la educación al menos la básica, así como la obligación del Estado de costearla en su totalidad y crear los mecanismos para hacer efectiva estas disposiciones.

- **Código de la Niñez y de la Adolescencia de Honduras**

Este instrumento jurídico fue aprobado mediante Decreto No 73-96 el 5 de febrero del año 1996 y reformado el 6 de septiembre del año 2013, bajo Decreto No 35-2013 con el fin de cumplir con las disposiciones emanadas de la Convención de los Derechos del Niño, en donde se obliga al Estado y a la sociedad civil a respetar y crear las condiciones favorables para su protección, cuidado y desarrollo. De igual forma, este código determina la importancia de crecer en el seno de una familia para el armonioso desarrollo de su personalidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión y en donde se le brinde la debida protección legal desde antes de su nacimiento, así como posteriormente.

Dentro de este marco normativo en el Capítulo V existe la Sección Primera denominada: Del Derecho a la Educación, en donde de manera general y con base a los Artículos No 35 al 45, se regula este derecho y se brinda lineamientos para su organización en los diferentes niveles, así como también se establece los deberes del Estado, las personas responsables de la educación, las medidas que las autoridades, padres de familia o representantes en conjunto con la SEDUC deben implementar para evitar la deserción, repitencia y ausentismo, y otros aspectos para su aseguramiento.

En el Artículo No 35, literalmente determina la forma que la educación debe impartirse en todos sus niveles y su cumplimiento, por lo que puede considerarse que algunos aspectos aplican a la educación de la Primera Infancia, aunque no la totalidad. Sin embargo, es muy importante destacar que lo que se pretende es el logro del desarrollo de la persona humana para el ejercicio pleno y responsable de sus derechos y deberes.

Entre estos aspectos que se deben asegurar se encuentran: La igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en el sistema educativo, el respeto recíproco y un trato digno entre educador y educando, la impugnación ante las instancias correspondientes de acuerdo con la ley y los reglamentos, de las evaluaciones hechas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, la participación en programas de becas de estudio, y el acceso a escuelas públicas gratuitas cercanas a su residencia.

De igual forma, en el Artículo No 36 se incluye el derecho a la educación en el sentido de que el Estado debe brindar acceso a una instrucción actualizada y de calidad en concordancia con las necesidades de la persona y de la sociedad, instándose a que el aprendizaje se brinde en un ambiente favorable, no solamente en el sistema educativo formal, sino que también en el no formal.

Adicionalmente, se le atribuyen una serie de deberes como el de otorgar asignaciones presupuestarias, servicios de guardería preescolar y escolar hasta los seis años y establecer servicios de asistencia para los alumnos carentes de recursos económicos a fin de que puedan gozar de los beneficios de la educación, incluyendo becas de estudio, al menos al 5% del alumnado en cada establecimiento público y privado.

Uno de los puntos de gran relevancia, dentro de esta normativa lo constituyen las medidas de protección que se establecen en el caso de la violación a los derechos de los niños, en donde se determinan una serie de multas y los sistemas de protección a través de instancias primariamente administrativas donde se puede realizar las denuncias pertinentes, así como también se determina la sede judicial respectiva, mismas que se determinan en los Artículo No 113 que dispone lo siguiente:

Cuando las personas de quienes el niño (a) dependa, incumplan o vulneren sus derechos, o se opongan a que reciban atención, serán denunciados ante el Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia (IHNFA), Policía, Ministerio Público, y en su defecto ante los juzgados de Paz, Comisionados Municipales de Derechos Humanos, Defensorías de la Niñez, Mujer, por cualquier persona o institución que tenga conocimiento de dicha situación, para asegurar las medidas urgentes de protección.

De tal forma, que, si bien se alude esta protección a los niños con discapacidad se enmarca en la violación de los derechos de los niños de manera general o bajo circunstancias que se considere afectado o en condición de vulnerabilidad, como se determina en el art 139 de esta ley, entre las que figuran el abandono, la falta de atención a sus necesidades básicas, maltratos, situación que atente contra sus derechos o integridad, entre otras.

- **Ley Fundamental de Educación de Honduras (Decreto 262-2011)**

La LFEH constituyó un cimiento legal, de gran importancia en el desarrollo de esta investigación en virtud de los diferentes criterios de análisis que se encuentran inmersos dentro de la misma y en algunos de sus reglamentos, los que puntualmente se detallan a continuación:

- ***Garantía del derecho a la educación de la primera infancia***

Como parte de las garantías y fundamentos de esta normativa se establece el Derecho a la Educación como Derecho fundamental, que se define así:

Artículo No 2. Es el derecho humano que tiene toda persona de acceder al conocimiento que propicie el desarrollo de su personalidad y de sus capacidades, en condiciones de libertad e igualdad, teniendo como eje transversal el respeto a la dignidad del ser humano.

De lo anterior, se pone de manifiesto dentro de esta normativa, el reconocimiento de la educación como un derecho humano y su incidencia en la persona, tanto el desarrollo de sus facultades, del contexto y los efectos en su dignidad como ser humano.

- ***Gratuidad y obligatoriedad***

En relación con la gratuidad y obligatoriedad de la educación esta Ley los regula en los Artículos No 7 y No 21, que literalmente establecen:

Artículo No 7. De la Gratuidad de la Educación: La educación ofrecida en los establecimientos oficiales es gratuita, el Estado garantiza su financiamiento. Queda prohibida cualquier exigencia de contribuciones económicas o en especie por parte de los docentes o autoridades educativas. La contravención a esta norma será sancionada de acuerdo al Reglamento respectivo.

Artículo No 21.- La Educación Pre básica es gratuita y obligatoria, tiene como finalidad favorecer el crecimiento y desarrollo integral de las capacidades físicas y motoras, socio-afectivas, lingüísticas y cognitivas en los niños, para su adaptación total en el contexto escolar y comunitario. La cobertura de este nivel corresponde a educandos entre las edades de referencia de cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años.

Como se puede observar, en esta normativa se hace alusión tanto la gratuidad como la obligatoriedad del nivel pre básico, a diferencia de otras leyes nacionales en donde no se precisa directamente esta disposición para este nivel, únicamente para el básico, constituyendo un aspecto muy favorable dicha determinación dentro del ámbito legal especial.

- ***Financiamiento de la educación pública***

En el Capítulo IV de esta Ley se regula lo concerniente a la Financiamiento de la Educación Pública, propiamente en los Artículos No 52 al 56 en donde se prescribe acerca de las consideraciones generales de la asignación presupuestaria para el Sistema Educativo oficial y sobre la planificación estratégica como herramienta en base a resultados para su aplicación:

Artículo No 52. Los recursos públicos que se destinen al financiamiento de la Educación se consideran inversión social.

Artículo No 53. La Secretaría de Estado en el Despacho de Educación formulará su plan estratégico y su presupuesto anual sobre la base de programas orientados a resultados.

En los artículos subsiguientes, se enuncian los criterios de racionalidad y de equidad en la asignación de fondos públicos, los gastos de administración de las Direcciones Departamentales que no podrán exceder el 30% del presupuesto en el período correspondiente y lo concerniente al presupuesto establecido por el Poder Ejecutivo para las ayudas enfocadas en los educandos en condiciones de vulnerabilidad social con excelencia académica, ya sea por medio de becas, transferencias condicionadas y otras ayudas a través de los Consejos Comunitarios de Desarrollo Educativo.

Cada uno de estos aspectos, con el fin de garantizar la equidad en el ejercicio del derecho a la educación y las estrategias de desarrollo, como acciones extensivas de gran importancia para compulsar el aseguramiento de este derecho.

- **Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación (Acuerdo Ejecutivo 1358-SE-2014)**

A fin de dar cumplimiento a lo establecido en la LFEH, este instrumento jurídico detalla de manera más precisa las acciones legales que se deben cumplir de conformidad con las particularidades de cada nivel educativo nacional a excepción del sistema educativo superior, por lo que como resultado del análisis de esta normativa se logró precisar lo siguiente:

El reconocimiento de la educación, como derecho fundamental se establece en los Artículos No del 2 al 6, en donde se menciona que debe ser garantizado por el Estado conforme al marco legal que rigen las leyes del Sistema Educativo y en donde el educando es el titular de ese derecho y el actor fundamental del proceso educativo, referido a la disponibilidad con que cuenta el Estado para brindar el acceso a una educación de calidad y su permanencia en el nivel.

En tal sentido, se determina que el derecho al acceso a una educación de calidad implica, gratuidad, equidad, pertinencia e inclusión para todas las personas, en los centros educativos oficiales, y se hace referencia a los procesos, factores e insumos que dispondrá la SEDUC para garantizar los derechos establecidos en la LFEH. Es de hacer notar que claramente se dispone que la inversión deberá realizarse bajo el modelo de gestión de resultados y que deberán incluirse además de los aspectos educativos, la atención en salud, alimentación y la provisión de materiales educativos.

Por su parte en el Artículo 31 del capítulo II de este reglamento, se regula lo concerniente a la Educación Pre básica consignándola dentro del ámbito de la Educación formal y en los Artículos del No 31 al 43 se aborda jurídicamente este nivel, haciéndose énfasis en la imperatividad de la ley en relación a un grado obligatorio y a la gratuidad de este nivel en los centros oficiales.

Es importante destacar, dentro de esta normativa, la organización de este nivel en tres grados: Primer grado: 3 a 4 años, Segundo grado 4 años a 5 años y Tercer Grado: de 5 a 6 años de edad y fundamentalmente lo relativo a la atención pedagógica tanto para la educación formal y no formal, y particularmente de las diferentes clases de entregas.

Vinculado a lo anterior, en los Artículos No del 31 al 37 se dispone lo concerniente a que el nivel formal se ofrecerá en centros adecuados y debidamente dotados de recursos, acorde a las necesidades de los educandos y a las especificaciones que establezca la SEDUC, debiéndose contar además con un currículo para este nivel estructurado conforme a las áreas del desarrollo evolutivo: cognitiva, socioemocional, psicomotora, del lenguaje y física.

Otro aspecto de relevancia, lo constituye lo dispuesto en los Artículos 38 y 39 de este reglamento en cuanto a la universalización del tercer grado de Educación Pre básica indicando que se realizará de manera gradual y progresiva, durante la vigencia del Plan de Educación 2014-2018, instándose para este efecto a elaborar un plan estratégico, pero además se argumenta la posibilidad de su extensión y sostenimiento dependiendo de las condiciones económicas y pedagógicas que se brinden.

Es importante recalcar, que para el aseguramiento del grado obligatorio este reglamento hace mención a acciones focalizadas para cubrir de manera gradual las áreas de mayor exclusión social, mediante programas en salud y nutrición de conformidad con la disponibilidad económica de la SEDUC, con apoyo multisectorial e intersectorial y la participación de la comunidad educativa, asimismo la estimulación de la incorporación de las familias en el proceso educativo.

En lo referente a la Educación No Formal en la que se integra la Educación inicial, también se alude a que este cuenta con su propio reglamento en donde se rige todo lo relativo a la enseñanza y gestión para este nivel.

- **Reglamento del Nivel de Educación Pre básica (Decreto 266-2013)**

El mismo se encuentra en consonancia con las disposiciones establecidas en la LFEH y su respectivo Reglamento General, cuenta con 38 artículos en los que se regula la organización y funcionamiento de los procesos educativos y actividades de la Educación Pre básica en el país, a razón de lo previsto en la normativa precitada se hace también alusión a los aspectos sobre la gratuidad y a la obligatoriedad, reiterándose que para hacerla efectiva el Estado destinará los fondos públicos que se requieran, debiéndose elaborar un presupuesto por resultados para que se garantice el cumplimiento de este derecho.

Es de hacer notar, la implementación de la figura de las modalidades alternativas de entrega de servicios educativos que serán atendidos en los Centros Comunitarios de Educación Pre básica (CCEPREB) como una forma de brindar servicios educativos a través de educadores

voluntarios para el logro de la universalización del año obligatorio en aquellas regiones en donde no se cuente con centros educativos pre básicos.

Se precisa también en este articulado, la relación docente educando para el grado obligatorio con un máximo de 25 alumnos y con un mínimo de 15 tanto para las entregas de los servicios educativos en los centros pre básicos como a través de las modalidades alternativas, y de las sanciones que se puedan otorgar ante la negativa de los padres a matricular a sus hijos (as) en este nivel conforme a lo que se determina en el Reglamento General.

Se dispone en el Artículo 16, los programas de incentivos sociales que se deberán brindar como ser la merienda escolar, la dotación de los implementos y recursos para el aprendizaje y otros otorgados por el gobierno central o municipal o por instituciones públicas o privadas a fin de garantizar la asistencia y permanencia de los niños en el año obligatorio a través de la SEDUC en coordinación con otros entes estatales, cooperantes internacionales e instituciones privadas.

Por otro lado en el Capítulo II, se desarrolla lo que corresponde con la gestión de los centros educativos pre básicos , en donde se aparecen los Consejos Escolares de Desarrollo (CED) ,encargados de definir las necesidades del centro conforme al Proyecto Educativo del Centro (PEC) y la responsabilidad del Director que de manera conjunta con el personal docente, padres de familia y la comunidad donde se encuentra el centro deberán participar en este proceso incluyendo a las modalidades alternativas, debiendo ser apoyadas por la SEDUC en lo que respecta a la capacitación e incentivos económicos para los educadores voluntarios de los CCEPREB.

Se regula en esta normativa también, la designación que se hace del Consejo Escolar de Desarrollo del Centro Educativo (CED), el Consejo Distrital de Desarrollo Educativo (CDE) y el Consejo Municipal de Desarrollo Educativo (COMDE) en lo que respecta a la vigilancia del cumplimiento de los horarios y los doscientos días de clase y en el caso del CED también de

velar por que los padres o tutores matriculen y logren la permanencia de sus hijos en los centros.

En el Capítulo III de este reglamento, se denotaron algunos criterios en relación con la calidad, evaluación y supervisión del nivel educativo pre básico, en este sentido el Artículo No 28, especifica el tipo de modelo educativo propio de los centros de educación Pre básica, describiéndolo como un modelo abierto, flexible, fundamentado en valores y distintos enfoques aplicado en un plan de estudios centrado en el papel protagónico que tienen los educandos.

En lo relativo al Currículo de la Educación Pre básica, en los Artículos No del 29 al 37 se hace referencia al diseño y contenido de este nivel para el desarrollo de destrezas, actitudes, conocimientos y habilidades de los educandos, entre otros aspectos relevantes a fin de alcanzar las competencias básicas para acceder al primer grado de Educación Básica, sin privilegios en cuanto al enfoque pedagógico y didáctico en particular, siendo este ecléctico, e incorporando metodologías activas y participativas, así como su revisión y actualización durante el año dos mil catorce (2014), para dar cumplimiento a la formación integral de los educandos en el grado preparatorio y obligatorio.

Asimismo, se indica que la formación docente se realizará mediante convenios con instituciones de educación superior suscritos por la SEDUC mientras no se cuente con el personal docente especializado en el grado de licenciatura para impartir clases en este nivel.

- **Reglamento de la Educación No Formal (Acuerdo Ejecutivo No.1375-SE-2014)**

Este reglamento se estableció como parte de los procesos de implementación de la LFEH de Honduras, y dentro de su articulado, en el Capítulo V, se detalla la Normativa de los Subcomponentes de la Educación No Formal estableciéndose en la sección primera lo contentivo a la educación inicial específicamente en los Artículos No del 9 al 16 en donde se regulan aspectos en relación al diseño y ejecución del Currículo Nacional de este nivel, señalándose que el mismo estará a cargo de la CONEANFO y que deberá ser aprobado por el

Consejo Nacional de Educación de forma que se encuentre alineado con el Sistema Nacional de Educación.

De igual manera, se establece la utilización de diversas metodologías con base a estándares de calidad y teniendo en cuenta la flexibilidad de estas bajo una dimensión participativa, contando con los recursos comunitarios y según los requerimientos de las familias locales.

De forma que, conforme a lo estipulado en los Artículos No 10,11 y 12 se deberá contar con educadores comunitarios y técnicos profesionales, mismos que podrán certificarse por medio de la CONEANFO o por cualquier otra institución en aplicación de la Ley de Evaluación, Acreditación y Certificación derivada de la LFEH, dentro de la cual se incluye también la autorización de los programas que utilicen las diferentes instituciones sociales, públicas o privadas en este ámbito.

Así también se contempla, las edades correspondientes para la atención y educación de los niños, lo referente a la educación de las madres como parte fundamental del aprendizaje, la cobertura de la Educación Inicial y los lugares donde podrá impartirse:

Artículo No 13. El proceso de la Educación Inicial se aplica con niñas y niños de 0 a 1; 1 a 2 y 2 a 3 años de edad; comprende la Educación Prenatal (0 a 9 meses de embarazo) y la educación pre concepcional (formación previa a embarazos)

Artículo No 14. La Educación Inicial tiene cobertura nacional, siendo aplicada en los hogares y comunidades donde residan los niños y las niñas de 0 a 3 años de edad.

Para dar cumplimiento a lo anterior, en el Artículo No 15 se señala que se deberán monitorear y evaluar las experiencias obtenidas, auxiliándose para tal efecto del Sistema de Información Estadística de la Educación Inicial (SIE/ EI) y el Sistema de Monitoreo y Evaluación de la Educación Inicial (SME/EI) en consonancia con el Sistema Nacional de Información Educativa.

Cabe destacar, que en el Artículo No 16 se preceptúa acerca de las evaluaciones que deben realizarse a los niños de este nivel, mismas que versaran sobre aspectos sociales y cognitivos acorde con las escalas del desarrollo infantil, en función de sus capacidades y diversidad.

- **Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública (Acuerdo 1369-SE-2014)**

Al analizar, este reglamento se precisó que en el mismo se instituyen las normas y procedimientos para el uso y manejo de los fondos públicos y de manera específica se regula lo concerniente al financiamiento de la educación del sistema educativo oficial. De tal forma que en los Artículos No 9, 12, 13 y 14 se especifica sobre la asignación de los fondos nacionales, a nivel central, a través de costos fijos y conforme al funcionamiento respectivo de cada unidad de la SEDUC y de los fondos externos, conforme a las condiciones de autonomía de los convenios y acuerdos u otros documentos de dicha índole legal que los regule.

Es así que, en los Artículos No 16 y 17 también se determina el financiamiento para la infraestructura pedagógica y de otras necesidades acorde con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) a través de fondos nacionales y agregando la creación de un órgano desconcentrado para cubrir lo requerido en cuanto a la infraestructura física, además de los incentivos para los educandos, administrados y ejecutados de forma descentralizada por un reglamento específico.

Por su parte en el capítulo II se dispone acerca de la Formulación del Plan Estratégico, Plan Operativo y Presupuesto Anual sobre la base de programas orientados a resultados, siendo la SEDUC a través de la Subsecretaría Administrativa y Financiera la encargada de coordinar las políticas que orientan, la formulación, la ejecución del presupuesto y de evaluar y monitorear el seguimiento de los mismos.

Y, se dispone sobre el fin de este presupuesto en el Artículo No 21 así:

La Secretaría de Estado en el Despacho de Educación debe elaborar su presupuesto en base a las necesidades manifestadas por los centros educativos y con enfoque a resultados que permitan el mejoramiento de los indicadores educativos.

Dentro de este contexto legal, se puede observar lo dispuesto en el Artículo No 26 que literalmente dice: “La Planificación Estratégica Institucional orientada a resultados de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación, se enmarca en la Visión de País y Plan de Nación, así como en el Plan de Gobierno vigente” como uno de los puntos esenciales en cuanto a la debida coherencia entre estos instrumentos de política nacional.

De igual forma, el Capítulo III y IV se dispone sobre las transferencias presupuestarias, y a la transparencia y redición de cuentas respectivamente, para lo cual se requiere la revisión de los informes trimestrales de ejecución de fondos y de auditorías internas y externas a la SEDUC.

- **Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y Participación Comunitaria (Decreto 35-2011)**

Dentro del marco normativo, esta ley constituye un antecedente legal previo a la LFEH, atribuyendo un papel fundamental a la Comunidad Educativa y cuyo propósito fundamental consiste:

En fortalecer la educación pública mediante la participación de los padres de familia y la comunidad para impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, tomando como sustento la Constitución de la República, el estatuto del Docente Hondureño y demás leyes educativas.

Dentro de su articulado, se define la participación comunitaria a través del Consejo Escolar de Desarrollo y Consejo Municipal del Desarrollo (COMDE) y sus respectivas funciones en relación al cumplimiento de las regulaciones establecidas acerca de la calidad educativa, los incentivos para los educandos, docentes, centros educativos, así como lo concerniente a las asignaciones presupuestarias para este efecto.

De igual manera, se reconoce el aporte de las municipalidades en la educación, tal como lo refiere el Artículo No 17: Los recursos que las municipalidades destinen a actividades educativas en el marco de esta Ley serán consideradas como inversión.

Es de hacer notar, que muchos aspectos regulados en esta ley, han sido integrados o complementados en la LFEH, ante la importancia que representa la comunidad educativa especialmente por su carácter de colaborador y veedor del cumplimiento de lo prescrito en el ámbito legal.

- **Valoraciones de la investigadora**

Al tenor de estos resultados, procedente del análisis de la legislación seleccionada en esta investigación, se logró precisar que en esta normativa de manera progresiva se ha ido incluyendo el enfoque de derechos de la niñez, es decir que el Estado ha tenido a bien reconocer a los niños como participantes activos y titulares de derechos, otorgando mayor énfasis a la ejecución de programas integrales de atención y educación desde los primeros años de vida.

Conviene subrayar, por tanto, que, como derecho humano, la educación de la primera infancia cuenta con un amplio sustento legal, y que tanto a nivel internacional y nacional se puntualiza la importancia de hacer valer sus derechos y de manera particular al de la educación, pasando de ser receptores pasivos por su condición de ser humanos vulnerables a la exigibilidad en el cumplimiento del mismo por quienes tienen la obligación de hacerlo, debido al carácter de derecho fundamental que lo determina.

En este análisis, se logró determinar que dentro de todo este marco regulatorio sobresale lo dispuesto en la Convención de los Derechos del Niño (1989) y la Observaciones No 1 y No 7 , en donde se insta con carácter obligatorio a los Estados Partes de este convenio a tomar las acciones pertinentes en atención al interés superior del niño , entre estas los llamados a brindar las asignaciones presupuestarias suficientes que permitan tanto el

desarrollo de programas para las etapas iniciales del aprendizaje, como para la educación formal en los centros pre básicos.

Así también, pudo observarse la importancia que tiene el cumplimiento de los compromisos adquiridos por los Estados y en caso particular de Honduras, de reconocer la titularidad de los niños como portadores de derechos y de hacer especial énfasis en la educación integral y temprana, lo cual ha contribuido para que se genere una gran producción de normativa entre estas las Leyes Generales y las políticas sociales a nivel de Latinoamérica y el Caribe, lo cual constituye un paso crucial en beneficio de la protección y consecución del derecho a la educación.

Ahora bien , en el ámbito de la normativa interna se logró determinar el contenido que refiere y fundamenta este derecho coherentemente, desde la Constitución de la República, como la cúspide de la jerarquía de aplicabilidad de la norma, en donde se incluyen también lo referente a la gratuidad y la obligatoriedad de la educación así como las formas de aseguramiento de este derecho y la responsabilidad del Estado para su garantía a través de los medios y recursos que permitan compulsar las acciones necesarias para el logro de lo aquí previsto, así como la legislación que se ha generado en favor de la niñez a nivel nacional.

Cabe señalar que, estas determinaciones se hacen extensivas en la LFEH, como norma especial y en donde taxativamente se especifica para la Educación Pre básica, evidenciándose además dentro de este marco normativo una serie de disposiciones jurídicas que subyacen del reconocimiento de la educación como derecho humano, aplicables a la educación de la primera infancia.

Por otro lado, constituye un hecho de gran relevancia las regulaciones en cuanto al financiamiento de la educación como una inversión social, en donde se insta al Estado a invertir a través de fondos públicos nacionales , internacionales o mediante programas intersectoriales, para que este derecho se garantice, instituyéndose la gratuidad como eje central y ejecutándose en este sentido una planificación estratégica con base a resultados que permita cumplir con los objetivos a nivel de país , entre estos los indicadores educativos y

con los compromisos internacionales que se propone en favor de la educación de niñez en Honduras.

El establecimiento, de una normativa reglamentaria orientada a regular la educación Inicial y Pre básica constituye un avance prominente para el reconocimiento a la educación de la primera infancia, ya que se hacen manifiestas las intenciones del Estado para organizar administrativa y pedagógicamente estos niveles, buscando garantizar el acceso y permanencia de los educandos a través de la gestión de los programas integrales de atención temprana o por medio de programas de incentivos sociales en los centros Pre básicos oficiales y modalidades alternativas.

En resumen, toda la normativa que regula la educación de la primera infancia en Honduras consolida la función del Estado de ofrecer un marco jurídico para el aseguramiento y exigibilidad del derecho a la educación y del cual subyace el establecimiento de programas y políticas que se han ido implementando en el país, lo que constituye un logro muy significativo en materia de derecho humanos. Lamentablemente y como se ha evidenciado, su cumplimiento es cuestionable ante los escenarios observados en los que aún prevalecen condiciones que van en detrimento de asegurar la consistencia de estos y que un gran número de niños a nivel nacional son excluidos de acceder a los niveles inicial y pre básico y obtener aprendizajes con calidad, como se esperaría ante la cantidad de disposiciones legales que lo preceptúan.

Categoría: Derecho a la educación

1.1.2.2. Análisis desde las dimensiones del enfoque de la justicia social educativa, para determinar si por medio de la inversión pública se ha garantizado el derecho a la educación en la primera infancia en Honduras.

Los resultados de este análisis proceden de las entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, así como del análisis de contenido de los planes estratégicos y marco legal respectivamente, por consiguiente, a través del enfoque en la justicia social en la educación o

justicia educativa se concentró la información que subyace de estas técnicas, bajo las dimensiones que la componen de la siguiente manera:

La inversión pública desde la dimensión económica en relación con la redistribución de recursos materiales y simbólicos; la dimensión cultural a través del reconocimiento de los derechos de la niñez vulnerable, y la dimensión política en cuanto a la representación y participación a raíz de las acciones implementadas en las políticas educativas, obteniéndose por medio de estas la información que se detalla a continuación:

a) Dimensión económica:

• **Redistribución de recursos materiales y simbólicos:**

Con base a la información recopilada, la distribución justa de recursos permanece como uno de los retos que tiene el Estado de proveer los insumos necesarios para evitar se propaguen las afectaciones que se suscitan desde edades tempranas. El declive de la inversión pública y la variación del financiamiento en los años de estudio, hace visible dos aspectos verdaderamente notables, en primer lugar, la reiteración de la ineficiencia del gasto público como una constante difícil de erradicar a pesar de los esfuerzos realizados a través de la SEDUC, y en segundo lugar su impacto en el no aseguramiento del derecho a la educación de la primera infancia, principalmente de aquella en situación de vulnerabilidad.

De la aseveración anterior, por lo tanto, se puede inferir que esta ineficiencia conlleva a la reproducción de injusticias y más gravemente a la perpetuidad de las mismas, en donde la educación no se le da la prioridad necesaria, como a otros sectores de inversión pública, conforme a lo expresado por (E-03):

La justicia social en educación es un reto permanente, el problema, es que la inversión en educación se ha reducido porque la mayor parte del presupuesto está orientado a otras corrientes, es decir existen grandes brechas que la impiden.

Bajo este contexto, se pudo observar cómo desde la Educación Inicial se propician desigualdades ante el impacto negativo que obtuvo el Proyecto de Educación Temprana debido a las reducciones del gasto público que se suscitaran en perjuicio del ente responsable

(CONEANFO), afectado en gran medida a los grupos indígenas de las regiones del occidente del país, sin dejar de reconocer la marcada diferencia en el desarrollo de los programas integrales y educativos a través del ScCA, respaldado por una arquitectura presupuestaria y de gestión más eficiente a través de la SEDIS.

Por otro lado, en la Educación Pre básica, se evidenció un panorama poco alentador ante la insuficiencia de la inversión pública y el financiamiento a este nivel, como lo manifestaran algunos actores claves y participantes del grupo de discusión, quienes afirmaron que las malas prácticas en la distribución de recursos materiales y simbólicos ha limitado y desfavorecido el aprendizaje pero también a los niños en su dignidad, al concentrarse básicamente en acciones dispersas o medidas compensatorias, que dificultan potenciar una educación de calidad, imposibilitando por ende mejoras sustanciales en los indicadores educativos, el trato socialmente justo, y sus derechos, acrecentando los escenarios de exclusión y atención efectiva.

Dentro de este marco, las Directoras docentes y educadoras, son del criterio de que en muchas ocasiones lo que reciben no se adecua a las necesidades del centro ni a las de los mismos educandos en virtud de no estar acorde a la función pedagógica requerida, así como a la realidad en que estos se desenvuelven.

En este sentido, si bien se pudo observar los esfuerzos por dotar de mejores instalaciones, de textos, meriendas, material didáctico, etc. y todo lo que el Estado de manera particular o conjunta ha llegado a proporcionar, (principalmente en el marco de la implementación de la PIAPI a través del ScCA y mediante la universalización del tercer grado obligatorio en la educación Pre básica), no se ha logrado que se otorguen estos recursos y materiales de manera sostenida y bajo los estándares requeridos.

De igual manera, se logró constatar en las entrevistas y grupos de discusión algunos aspectos que impiden la entrega de recursos simbólicos relacionados con la calidad educativa como, la formación y especialización del personal docente y voluntario que sigue pendiente particularmente para el nivel inicial y con limitados avances en cuanto a las educadoras de los CCEPREB.

Así también, que las adecuaciones curriculares no se han realizado en el tiempo esperado, la proporción alumno docente no se ha acatado conforme lo indica la normativa y el cumplimiento efectivo de los días laborables resulta difícil de determinar, entre otros factores que van en detrimento de un aprendizaje significativo.

Este hecho, fue reafirmado por las docentes y educadoras, quienes también expresaron que necesitan de mayores oportunidades de capacitación principalmente en temas de discapacidad e innovación tecnológica, así como muchos otros aspectos tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes. (Contenidos, evaluación etc.)

Al respecto PD-03 expresó: “Necesitamos estar en constante capacitaciones y las que recibimos es de nuestro costo, de nuestro dinero, o entre compañeras compartimos experiencias, porque por parte del gobierno nos tienen abandonadas”.

Conviene destacar, que el papel del docente es fundamental para la redistribución de recursos materiales y simbólicos dentro en el contexto escolar, por lo que al respecto algunas directoras participantes expusieron lo siguiente:

Nosotras mismas incurrimos en injusticia escolar. Si hay una maestra que tiene dos trabajos uno en la mañana y otro en la tarde en un centro privado ¿A cuál de ellos creen ustedes que va a solicitar permiso para alguna actividad, al público o al privado? ... al público.

De ahí que, se puede deducir que a los niños se les limita no solamente su tiempo de aprendizaje, sino que también se ocasiona un perjuicio en la enseñanza de forma oportuna, en función de las competencias esenciales para su desarrollo intelectual y social.

Por otro lado, mencionaron las participantes que se han visto situaciones en que los docentes cobran matrícula, no entregan donaciones, llegando incluso a venderlas o se apropian de las mismas para su beneficio particular.

No obstante, cabe mencionar que E-01 es de del criterio que ha habido un movimiento importante de conciencia social, que, si se ha trabajado con el docente educador, pero que debe hacerse más fuertemente, especialmente con la comunidad educativa. Bajo esta misma línea E -06 manifestó los avances para el nivel pre básico acotando:

Sí, hay justicia social educativa porque se ha llegado a lugares donde no había acceso a educación Pre básica, son casi 50 centros comunitarios en el país y a través del reconocimiento que nosotros tenemos se ha llegado a zonas donde la educación pre básica no existía.

Por su parte, E-0 agregó que universalizar el grado obligatorio ha sido algo muy positivo porque se ha brindado mayor de equidad al brindarse oportunidades de acceso a la educación a un mayor número de niños, pero también acotó que si analiza la calidad sigue habiendo injusticia ante la falta de competencias requeridas así:

No es lo mismo que un niño reciba educación de un profesional calificado que por uno que se formó hasta sexto grado, entonces hay injusticia social educativa porque un niño que está en una escuela privada por ejemplo tendrá una mayor calidad y oportunidades de aprendizaje a través de un docente que cuenta con una especialidad en Pre básica.

Aunado a estos aspectos, los entrevistados E03, E04 y E05, hicieron alusión al impacto que se produce por factores exógenos al contexto educativo debido a las condiciones de pobreza en el país, así también a la correlación existente entre el acceso a la educación y el poder adquisitivo de las familias, circunstancias que han derivado en limitaciones para el ingreso o permanencia de los niños en los centros de educación inicial y pre básicos, acrecentando las desigualdades en la educación de estos por sus condiciones de vida.

Otro de los aspectos considerados, y que se encuentra en relación con la redistribución de los recursos materiales y simbólicos procede del análisis de contenido de los planes estratégicos, en donde como se pudo observar todavía no se han obtenido los resultados esperados en relación con los indicadores educativos para estos niveles, evidenciándose un leve aumento en la cobertura, pero no de forma sostenida.

Asimismo, se logró determinar en estos planes, que no existen condiciones del todo favorables en lo concerniente a la equidad en el acceso y género y principalmente en lo que respecta a calidad educativa, aspectos que están en proceso de mejora, pero para el período de estudio, reflejaron que todavía constituyen un gran desafío para la educación de la primera infancia en el país.

b) Dimensión Cultural:**• Reconocimiento**

Dentro de este contexto, las participantes de los grupos de discusión en consenso manifestaron, que existen muchas comunidades en donde los niños en edades de recibir la educación inicial o Pre básica no tienen la oportunidad de acceder a la misma ante la falta de centros de atención o educativos, principalmente para aquellos culturalmente diferenciados a razón de su origen étnico, así también por diferencias en su estatus social u económico, entre otros factores como la migración, movilidad social y discapacidad.

Por consiguiente, sigue prevaleciendo en el país la falta de reconocimiento por parte del Estado y de equidad en el acceso para estos grupos vulnerables, hecho que ha conllevado a su exclusión del sistema educativo y en donde las barreras de la distancia, la falta de adecuaciones curriculares y la reducida formación docente con base a la enseñanza multicultural, multiétnica y multilingüe, son condicionantes que influyen de manera negativa para generar espacios de justicia social educativa en esas etapas de desarrollo tan determinantes para su aprendizaje.

Desde otra perspectiva, actores claves consideran de gran relevancia tanto para el nivel inicial como pre básico las entregas a través de la CONEANFO y del SCcA orientados a la inclusión de grupos étnicos principalmente para la zona occidental del país, sin embargo, estas entregas aún resultan insuficientes para un grupo tan representativo de la población infantil dentro de este rango de edad a nivel nacional.

Bajo este contexto, también se pusieron de manifiesto algunas situaciones que conducen a la falta de este reconocimiento por parte de los docentes que brindan educación en la primera infancia, quienes mediante acciones de discriminación y rechazo han provocado que el niño con discapacidades no tenga la oportunidad de integrarse en el ámbito escolar y sean aceptados dentro de un marco de igualdad y respeto de su derecho a recibir una educación de calidad.

Esta situación, ha sido reafirmada por las docentes y directoras participantes quienes avalaron lo dicho por PME-03 al manifestar: “Nosotros tenemos niños que van en silla de

ruedas y son rechazados por los maestros porque no les gusta trabajar con esa clase de niños” y así también lo dicho por PD-07: “En el mismo centro educativo está el rechazo con niños con discapacidad de lenguaje, no les gusta tratar con esos niños, desde que los matriculan los maestros dicen que no va a aprender a leer ni a escribir”.

Este tipo de situaciones, ha sido algo que frecuentemente se puede identificar dentro de los contextos escolares según manifestaron las participantes, considerando como causa principal a su juicio la falta de valores morales y religiosos por parte de los docentes, pero también la no concientización y preparación profesional para propiciar espacios de integración y brindar la atención adecuada según las necesidades requeridas.

Finalmente, existen acciones que conllevan al reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y de su aprendizaje desde etapas tempranas por parte del Estado y de las instituciones encargadas de la atención y educación de la primera infancia, habiéndose constatado que el país cuenta con un vasto marco normativo y un gran número de instrumentos de política nacional que se derivan de este en la búsqueda de dar cumplimiento al respeto y garantía de este derecho.

Sin embargo, tal como lo refirió E-013, en la práctica este reconocimiento no se hace del todo efectivo ante las diferentes circunstancias que impiden su aseguramiento desde el ámbito económico y social y ante la falta de importancia al aprendizaje temprano, así como del significado que implica este derecho, principalmente por personas muy cercanas a ellos, como los propios padres de familia, madres voluntarias, e incluso educadoras, maestras y autoridades, así como el desconocimiento o falta de utilización de los mecanismos o instancias de protección de este derecho humano.

c) Dimensión Política

- **Participación:**

Desde esta perspectiva, la participación de los docentes y padres de familia, así como de todos los involucrados en el proceso educativo resulta fundamental para la toma de decisiones en la búsqueda de crear escenarios de justicia educativa, en este sentido como se

ha podido constatar en los resultados de las diferentes técnicas de recolección de datos, se constató lo siguiente:

Las docentes y educadoras, dieron a conocer su participación dentro del contexto comunitario y escolar, en el primero básicamente su accionar se concentra en la gestión y búsqueda de ayudas para mejorar las condiciones de los centros educativos por problemas en la infraestructura física, la falta de personal para el cuidado del mismo y las limitaciones en la obtención de materiales de aprendizaje.

En el ámbito escolar, manifiestan el cumplimiento de su trabajo y el acatamiento de las disposiciones provenientes de la SEDUC, realizando su labor acorde con las limitaciones existentes, compartiendo estas experiencias a nivel de centro y en las pocas capacitaciones que se imparten, exponiendo cuando es requerido sus necesidades o puntos de vistas con las autoridades distritales, locales o departamentales.

Así también, resaltaron la participación de los padres de familia como aliados en la enseñanza de sus hijos, ya sea como madres o padres educadores para la educación inicial y Pre básica, aunque no cuentan en su totalidad con el apoyo de estos por diferentes circunstancias, se han creado mayores espacios como las Escuelas para Padres o los diferentes programas de atención y educación a fin de que se integren como voluntarios o de manera conjunta con las docentes o educadoras. No obstante, en el caso de los centros pre básicos, su labor también se concentra en la colaboración para el pago del personal de apoyo, las mejoras de las condiciones físicas de los centros y su aporte monetario para cubrir los gastos en el sostenimiento de los niños.

Por otro lado, también se complementa con la participación de las municipalidades que como se ha enunciado, en algunas regiones se ha contado con el apoyo para atender temas en relación con las educadoras de los CCEPREB, de infraestructura y como enlace de diferentes proyectos y programas de entidades nacionales e internacionales que brindan apoyo a la primera infancia.

Cabe apuntar, lo dicho por E-01, al resaltar la importancia del papel de la comunidad educativa, sin embargo, sostuvo que aún se mantiene a la espera de que se concreten sus espacios de participación, para que puedan pronunciarse, ya que en el período de estudio

precisó se concentraron más a los acercamientos con las Asociación de Padres de Familia (AFP), que con los Consejos Comunitarios de Desarrollo Educativo (COMDE).

Adicionalmente, se hizo visible a través de las participantes y actores claves que la cooperación externa, la empresa privada, fundaciones y ONG's, han apoyado de manera significativa por medio de sus proyectos o programas a ambos niveles, ya sea de forma conjunta con la SEDUC, municipalidades, o de forma particular con sus acercamientos a las comunidades.

No obstante, E-012 hizo mención acerca de las desarticulaciones de estos entes con los programas locales, lo cual ha conllevado a que se trabaje de forma aislada o se dupliquen esfuerzos, pudiéndose alcanzar otras metas que se consideran también de gran importancia para la educación de la primera infancia y agregó el hecho de que se han tenido que suspender o limitar algunos proyectos por la falta de recursos en los que el Estado actúa como contraparte, así como la continuidad en implementación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica.

- **Representación**

Por otra parte, la representación se relaciona con la función política cuyo fin consiste en establecer reglas y procedimientos de decisión y resolver los conflictos de las dimensiones económica y cultural, por lo que, considerando los resultados del análisis de contenido del marco legal como fundamento de las políticas educativas, se pudo precisar:

- La puesta en vigencia de una reforma y política educativa tan importante como lo es la LFEH, misma que ha dado lugar a que se materialice las disposiciones emanadas de la Visión de País (2010-2038) y Plan de Nación (2010-2022), así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible bajo su adaptación al plano nacional como AN -ODS en particular el No. 4.2.
- La elaboración de instrumentos para la implementación de las regulaciones en torno al accionar institucional como ser el PEI y el PESE y el Plan Estratégico del PAIPI a nivel de política nacional y en cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado como la Convención de Derechos del Niño, en función del aseguramiento del derecho a la

atención y educación de la primera infancia.

- La basta legislación contentiva del derecho a la educación a nivel internacional y nacional y sus aplicaciones en el plano legal interno, en donde se determinan regulaciones desde el plano económico orientados a la niñez en general, pero con especial énfasis en asegurar este derecho a los cultural y socialmente excluidos.

De ahí que, ante la consulta acerca de que, si en el Estado ha promovido la justicia social educativa a través de la inversión pública asignada para dar cumplimiento tanto a los planes estratégicos como las políticas educativas y fundamentalmente, para garantizar el derecho a la educación, E-09 manifestó:

Hay iniciativas bien intencionadas en el diseño, pero en su implementación resultan siendo contraproducentes, se debe mejorar la capacidad de gestión institucional y pedagógica, brindar materiales a las zonas rurales y pueblos indígenas, y fortalecer la infraestructura escolar.

En conclusión, se denota en cierta medida el desarrollo que han tenido ambos niveles educativos analizados y sus implicaciones en los resultados que de manera generalizada apuntan a no ser suficientemente favorecedores y en donde desde las dimensiones de la justicia educativa, se hace visible una realidad cuyas afectaciones permanecen latentes y en detrimento a que se respete totalmente el derecho a la educación.

- **Valoraciones de la investigadora**

Tomando en cuenta, los aspectos investigados bajo el objetivo No 3 de esta tesis, en relación con el desarrollo de las políticas educativas y la legislación aplicable, se pudo observar que el Estado ha realizado grandes avances a través de la producción normativa y en la elaboración de planes estratégicos, en donde en la búsqueda de brindar soluciones a la problemática que se suscita en la dimensión económica y social, sin embargo, estos esfuerzos no han sido aún suficientes y se siguen produciendo ciertas prácticas a través de las cuales se generan injusticias en la educación de la primera infancia, como aquellas conducentes a limitar el acceso, el aprendizaje y la exclusión de la niñez e incluso ser objeto de afectaciones en su dignidad por personas de su entorno familiar y educativo.

Es así, que se pueden observar puntos diferenciados que tienen relación con la redistribución, el reconocimiento y la representación como dimensiones de la justicia social educativa en la primera infancia en Honduras, entre los cuales se encuentran:

- Se constituye en un reto permanente, ante la prioridad de otros sectores en la asignación de los recursos de inversión pública.
- Persisten las limitaciones provocadas por la falta de capacidad institucional y pedagógica que conduzcan al fortalecimiento de la educación, principalmente para los niños culturalmente diferenciados y en situación de vulnerabilidad.
- Aunque se encuentre plasmado en las leyes, planes estratégicos y se constituya como fundamento de los mismos, el enfoque de los derechos de los niños particularmente el derecho a la educación no prevalece para llegar a generar justicia social en la educación.
- Existen avances significativos que han conllevado a visibilizar el nivel inicial y pre básico, resultando imprescindible el apoyo de toda la comunidad educativa particularmente para el financiamiento de los mismos, lo que posibilitaría mejorar el aspecto material con el reto a que simultáneamente se produzcan los recursos simbólicos.

1.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO A LA LUZ DE LOS HALLAZGOS OBTENIDOS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INVERSIÓN PÚBLICA COMO HERRAMIENTA ESTRATÉGICA PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN HONDURAS, DESDE UN ENFOQUE EN LA JUSTICIA SOCIAL EDUCATIVA.

1.2.1 Comportamiento de la Distribución del Gasto Público y Financiamiento de la Educación de la Primera Infancia

De conformidad con la información analizada y que concierne al Objetivo No 1, el comportamiento mostrado en relación con la distribución del gasto público en la educación de la Primera Infancia, mantuvo una tendencia decreciente durante el período de estudio, de manera que través del mismo se ratificó lo descrito en el marco teórico acerca de la insuficiencia de los recursos proveniente del presupuesto anual que asigna el Estado para la

educación de los niveles inicial y pre básico y en donde se pudo determinar la prevalencia de otros sectores de inversión como ser el de la seguridad pública.

En función de lo planteado, este declive se produce a raíz de la reducción en las asignaciones presupuestarias para estos niveles, en donde se corroboró en primer lugar la disminución de las transferencias del Gobierno Central para la CONEANFO, en un promedio del 11% anual y su impacto en el nivel inicial afectando lo referente a la ejecución del Proyecto de Educación Temprana debiéndose por tanto recurrir a realizar alianzas estratégicas con organismos locales, municipales y de cooperación externa para poder financiar el mismo, sin lograr que este se extienda a otras regiones o se implemente de la forma esperada.

Bajo este contexto, sobresale como uno de los hallazgos relevantes, el apoyo intersectorial que se ha obtenido a través de la Mesa Municipal de la Primera Infancia como un medio para favorecer la articulación de todos estos entes de financiamiento de gran importancia, aunque se siguen realizando entregas aisladas debido a las necesidades emergentes por las condiciones de pobreza de la región reconociéndose, que si bien estas son de gran beneficio para los niños y sus familias, no persisten en el tiempo de manera que puedan generar estabilidad y progreso continuo

Sin embargo, se ratificó el apoyo a la Educación Inicial y Pre básica por medio del SCCA, aunque no se indicó un monto específico otorgado en la dimensión de educación, se logró precisar una inversión con un monto global de L12,720.200.00 a través del Fondo de Solidaridad y Protección Social para la Reducción de la Pobreza, mediante un fideicomiso para la formación del desarrollo infantil temprano.

Cabe destacar, que la estructura presupuestaria manejada a través de la SEDIS, ha evidenciado un vertiginoso avance en la educación inicial a pocos años de su implementación, ya que, al fusionar el hecho de contar con una mayor proporción de recursos, mayor acompañamiento técnico de parte de UNICEF y una eficiente capacidad de gestión interinstitucional, ha dado lugar a una mejor entrega de los servicios educativos, sin obviar el hecho de ser parte de una política social integral que aún no se implementa a nivel nacional.

En lo que respecta a la Educación Pre básica, de igual forma se verificó una asignación anual en promedio del 7% del presupuesto asignado al sector educación, y una reducción del

gasto público en este nivel llegando a obtenerse un 4.70 % del porcentaje del PIB de conformidad con los datos obtenidos (Alas et al , 2020; Memorias institucionales de la Secretaria de Finanzas 2014-2019), que en comparación con otros países de América Latina, es muy inferior a la mayoría de los de la región , asemejándose a Ecuador y República Dominicana con porcentajes del 4% del PIB.

En relación con este porcentaje, si bien Honduras no se encuentra dentro del rango de los países de las regiones del Oriente Medio, y África que destinan menos del 3% del presupuesto asignado a educación preescolar, dista ampliamente de los países de Europa y Asia Central que destinan un porcentaje superior al 11% e incluso de la región latinoamericana con un promedio del 8 %.

Adicionalmente, en cuanto a la eficiencia del gasto público, se hizo notar que continúa siendo destinado alrededor de un 90% del gasto público para el pago de sueldos a docentes con un promedio al año 2014 de L. 18,009.70 alcanzando al año 2019 L. 19,809.70, ratificándose por los actores claves y participantes de los grupos de discusión la falta de otorgamiento de incentivos para los docentes, y considerándose no obstante favorable el cumplimiento del Estatuto del Docente en relación al pago de los salarios y derechos colaterales, aduciendo únicamente los retardos y la desorganización a nivel interno de la SEDUC para hacerlos efectivos.

De igual manera, se pudo constatar que el costo por estudiante del nivel pre básico se mantiene entre \$520.00 a \$ 770 anuales, reafirmando que los fondos nacionales no resultan suficientes para suplir este costo y continúa siendo el nivel educativo al que menos fondos se le destinan en relación con la Educación Básica y Media, principalmente por los bajos niveles de cobertura de este nivel, tal como se ratificó en el PESE (2018).

Por otro lado, en relación con los incentivos para los educandos en cuanto becas o bonos por parte del Estado, se especificó que estos fueron canalizados a través de la SEDIS, mediante el programa Vida Mejor, pero como resultados de las entrevistas y grupos de discusión estos adujeron no tener conocimiento o su alumnado ser totalmente beneficiado.

En cuanto a la dotación de la merienda escolar, se corroboró que fue brindada a través del Programa Mundial de Alimentos (PMA) y de los organismos que se integran dentro del

mismo, considerando como insuficiente la frecuencia con que se entrega (2 veces al año) y las implicaciones que conlleva al bolsillo de los padres de familia, el tener que aportar los complementos u otros insumos para elaborarlos.

Cabe considerar, que un aspecto muy significativo en lo que respecta al nivel pre básico lo constituyó la implementación del Plan de Universalización del Grado Obligatorio (3ro de Pre básica) que con el fin de dar cumplimiento a las regulaciones que emanan de la LFEH en lo referente a los procesos de universalidad, gratuidad y obligatoriedad de las entregas educativas, se procedió al otorgamiento de recursos para ejecutarlos a través de la Subdirección de Pre básica con este fin.

Es así como se logró precisar una asignación ejecutada de entre L 40 a 44 millones de un total asignado de L72 millones para la construcción y reparación de centros Pre básicos, por otro lado, se asignaron recursos para la dotación de material didáctico, mobiliario y la entrega de secuencias didácticas, inicialmente para los centros que se aperturaban (CCEPREB) y luego se dirigieron estas entregas a los demás centros educativos pre básicos a nivel nacional. De lo anterior se puso de manifiesto los esfuerzos por mejorar las condiciones de estos centros, pero como se logró constatar no se pudo brindar de manera suficiente y sostenida.

En términos generales, la formación del personal docente y voluntario sigue pendiente particularmente para el nivel inicial, las adecuaciones curriculares no se han realizado en el tiempo esperado, la proporción alumno docente en el nivel pre básico no se ha acatado conforme lo indica la normativa, y el cumplimiento efectivo de los días laborables en algunas zonas no se ha podido determinar, entre otros factores que van en detrimento de un aprendizaje significativo para la Primera Infancia.

Asimismo, en lo que respecta a las edificaciones tanto para la atención de los programas de educación inicial según lo enunciado por los actores claves, se auxilian de algunos espacios que en calidad de préstamo les brindan las alcaldías o algunas familias voluntarias del lugar y en cuanto a los centros pre básicos todos manifestaron que cuentan con planteles de propiedad del Estado, en los que se suministra energía eléctrica y agua potable.

Por otro lado, se hizo ver las malas condiciones en que se encuentran muchos de estos

centros y su falta de acceso al internet, a excepción de los centros auspiciados por la Fundación FICOHSA en donde las Directoras y docentes dieron a conocer su satisfacción ya que les han mejorado las condiciones de los centros educativos tanto en infraestructura, material didáctico y tecnología, ratificado por el informante clave de dicha fundación.

En relación al financiamiento por parte de las municipalidades, se corroboró que se invirtieron alrededor de mil millones de lempiras anuales en 50 municipios del país, representando casi un 20% de la transferencia municipal para la educación de la primera infancia , cantidades que se dispusieron para el pago de educadoras , docentes, material pedagógico, mantenimiento, reparación de aulas , becas para los niños , agua y saneamiento de algunos centros pre básicos, lo cual ha contribuido favorablemente para el sostenimiento de los mismos, hecho que fue reiterado por las directoras ,docentes y educadoras participantes.

Es así, que se determinó que, si bien las municipalidades han estado invirtiendo en el nivel pre básico, son conscientes que probablemente esta inversión no está generando el impacto esperado, a razón de que muchas municipalidades invierten o gastan en actividades que no contribuyen a la mejora de la calidad educativa.

Así también, se evidenció que éstas no están recibiendo por parte del gobierno central el 11% de los ingresos tributarios que legalmente les corresponde, sino que alrededor del 6.75%, del cual el 35% es destinado al desarrollo social en los que se incluye educación, programas de la mujer, prevención de la violencia, apoyo a la vivienda, al adulto mayor, niñez y juventud.

De igual forma, existe el inconveniente que los directores de centros educativos o el director municipal de educación no priorizan en temas pedagógicos o de calidad educativa, concentrándose básicamente en lo concerniente a la infraestructura de los centros educativos y que estos actores o líderes educativos no presentan a tiempo los proyectos para ser incluidos en el Plan de Desarrollo Municipal, gestionándolos de forma individualizada, lo cual ha conllevado a una falta de articulación y duplicidad de esfuerzos.

No obstante, se ha iniciado procesos para capacitar a los técnicos municipales de forma de hacer conciencia al sector educación sobre estos inconvenientes y se han iniciado

acciones de manera conjunta con la mesa tripartita (SEDUC, SGJD y AHMON), para priorizar algunos indicadores educativos, los cuales están enfocados en contribuir con la calidad educativa y asegurar el aumento de la cobertura y del acceso, la reducción de los niveles de ausentismo, promover una segunda lengua en la educación inicial y pre básica.

En tal sentido, estas entidades han concertado realizar campañas para poder sensibilizar a los padres de familia para que envíen a los niños a los centros educativos, proporcionar kits pedagógicos, así como mantener el pago de las educadoras, pero bajo condiciones especiales, que serán dadas a conocer por este ente en un futuro.

Por su parte, en lo referente al financiamiento de la educación de la primera infancia, en lo concerniente al gasto de los bolsillos de los hogares, se registró un incremento de un 66.7 % reflejados de manera conjunta con el nivel básico tal como se detalla en informes del Banco Central partiendo del año 2014 al 2019, es decir que la carga del gasto doméstico o de los hogares, ha ido en aumento para cubrir estos niveles afectando su sostenibilidad a corto y largo plazo ,repercusiones que también se agudizan ante el aumento en los niveles de pobreza del país.

De igual manera, el financiamiento realizado por la empresa privada como parte de su política social o de responsabilidad social empresarial representó una participación de gran relevancia para favorecer la educación de la primera infancia, principalmente en lo que respecta al nivel pre básico a través del programa Educando Nuestro Futuro (Fundación FICOHSA) y al Proyecto Educativo Prepa +10 (FEREMA), los cuales se han enfocado en el fortalecimiento de los CCEPREB a nivel nacional.

Cabe recalcar, según los hallazgos obtenidos, que la fundación no efectúa pagos a docentes y que su aporte se materializa bajo un modelo participativo que integra a las comunidades educativas, SEDUC, remesadoras, 8 bancos nacionales y convenios con entidades nacionales e internacionales como el PMA para la dotación de la merienda escolar.

En cuanto al apoyo de la Fundación FEREMA, sobresale su Proyecto Educativo conocido como Prepa +10 el cual ha sido un gran referente por su organización y apoyo a la educación de la niñez en condición de vulnerabilidad en diversas zonas a nivel nacional especialmente en los departamentos de Choluteca y en el Paraíso (Danlí), adicionalmente cuentan con

materiales de apoyo para las familias como ser “ La Guía Yo te Apoyo” y un audio programa que se llama “La Hora de la Familia” en donde se fomentan valores a los padres de familia para que ellos desde casa lo transmitan a sus hijos y de esta forma se complemente y apoye a la labor preescolar.

Por su parte, el financiamiento de la cooperación externa para la educación mostró con un declive en comparación con años anteriores a este estudio, mediante una disminución del 513.3 millones de lempiras en el período de referencia, repercutiendo de igual manera en la educación de la primera infancia, reconociendo que a través de la misma es como se ha logrado impulsar este nivel, ya sea a través de sus aportes técnicos financieros como complemento del Estado en algunos proyectos o programas, asimismo por su sinergia con las municipalidades y de manera particular, quienes históricamente le han apostado a la educación desde edades tempranas., tal como UNICEF, BID,OIE , Banco Mundial, UNESCO etc.

Por consiguiente, se denota que la inversión pública del Estado en la educación de la primera infancia en Honduras es insuficiente y además se contrapone a lo planteado en la Teoría de la Inversión Social (Inza,2015; Gimeno,2018; Parra, 2018) así como los planteamientos de Heckman (2008), en los cuales se promueve la importancia de invertir en edades tempranas y en los beneficios de orientar acciones en el cuidado infantil y educación preescolar por su posterior incidencia en los ámbitos económicos y sociales.

Conviene acotar que, con base a esta Teoría de la Inversión Social aplicada a la realidad educativa desde el nivel inicial y pre básico en el país, las acciones se orientan más a la ejecución de medidas compensatorias o remediales que a la larga conllevan afectaciones en el desarrollo y aprendizaje infantil, en donde el rezago escolar y los resultados de las pruebas PISA D evidencian el aumento de la repitencia escolar particularmente en los primeros tres grados del nivel Básico.

Así también, aunque no se precisa detalladamente en este estudio la correlación entre el ingreso y conducta y el costo-beneficio de la educación temprana , conforme a los estudios de Heckman (2008), las tendencias tan poco favorecedoras para estos niveles apuntan a un futuro proclive a reproducir comportamientos en riesgo y retornos socioeconómicos insuficientes para potencializar el desarrollo del país , es decir se seguirán generando perjuicios

desde el ámbito educativo, y por ende en el plano económico y social, afectándose también la formación basada en el desarrollo de capacidades (Carneiro,2003; Cunha , Lochmer y Materov ,2005).

De igual forma, y en lo que respecta a la Teoría del Desarrollo Social se hace visible el no otorgamiento a la primera infancia del valor que ameritan como agentes integrales para propiciar sociedades más cohesivas y resilientes debido a la desprovisión de condiciones de bienestar y de respeto como seres humanos que se siguen generando.

Mientras tanto, bajo este análisis se precisa tomar en consideración lo planteado por Friere, Nuñez, Tejerio, Paz (2018) en la Teoría de Economía de la Educación al hacer énfasis en las estimaciones procedentes de las tasas de rendimiento de las inversiones educativas a fin de analizar e instar a la SEDUC a gestionar eficientemente los pocos recursos con los que cuenta, para el logro de mayores y mejores niveles de prosperidad.

En resumen, las limitaciones de la inversión pública en la educación de la primera infancia en Honduras, exponen el incumplimiento por parte del gobierno de lo dispuesto en la normativa de Derechos Humanos y los compromisos internacionales que subyacen de la Convención de los Derechos del Niño, al no acatar en su totalidad lo prescrito en el artículo 4 de la misma, en donde se insta a los Estados partes al aumento y asignación de recursos humanos y financieros para los servicios y programas de desarrollo de la primera infancia como una medida de emergencia ante los escenarios de desigualdad persistentes y las afectaciones de los niños como titulares de derechos.

1.2.2 Identificación de los principales planes estratégicos y políticas públicas en relación con la educación de la primera infancia y sus resultados en los indicadores educativos

Bajo este contexto, al analizar los tres planes estratégicos PEI (2014-2018) , PE-PAIPI y PESE que por su relación directa y relevancia para la educación de la primera infancia se consideraron esenciales para este estudio, se logró confirmar la fundamentación de los mismos en la Visión de País (2010-2030) y en el Plan de Nación (2010-2022), corroborándose que las instituciones ejecutoras de estos planes estratégicos se sustentaron en el modelo de

gestión pública por resultados (GxR) con valor público y bajo el principio de planeación que incluye asimismo la asignación de presupuesto orientado bajo este mecanismo.

Lo anterior de conformidad con Álvarez (2014) que sostiene que este modelo busca optimizar y posibilitar la consecución de los objetivos de gobierno, así como la mejora continua de sus instituciones para la efectiva toma de decisiones, de manera eficiente mediante la rendición de cuenta y la transparencia en la ejecución de los recursos asignados.

De igual forma, se ratificó a través de estos documentos de política educativa lo referente a reducir la pobreza y aumentar los niveles educativos entre otros a largo y mediano plazo, en coherencia del Artículo 4 de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, así como lo dispuesto en la LFEH, el Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública y la PAIPI, por lo que se logró determinar la coherencia entre estas disposiciones y servir de fundamento para la ejecución de los planes estratégicos.

Por consiguiente y con base al objetivo número tres de esta tesis se resumen los resultados obtenidos al analizar estos planes estratégicos y su relación con los indicadores educativos en la educación de la primera infancia, durante el período de este estudio de la siguiente manera:

- a) **Cobertura:** Se mostró un avance significativo por parte del Estado con el fin implementar alternativas provenientes de las políticas públicas (LFEH y PAIPI) en lo referente a alcanzar mayor cobertura para la educación inicial. Contrariamente en este aspecto y tomando los datos presentados por el SACE en los años analizados esta cobertura fue disminuyendo partiendo del año 2014 de 1.92% a 0.76% al 2019.

Sin embargo, al tomar en cuenta los centros registrados y no registrados en SACE en los que se incluye el SCcA que se engloba dentro del componente No Formal a través de la CONEANFO se observó una mayor cobertura para las áreas rurales al occidente del país en donde se han venido desarrollando estos programas para la educación inicial, alcanzando un 44.9% para el departamento de Ocatepeque y un 41.1% para el departamento de Lempira.

Como hallazgo, se precisó la existencia de ciertas metas a largo plazo, como lo son las inscripciones en el Registro de las Personas de los niños menores a un año de edad, la

certificación del personal voluntario, el incremento a las partidas presupuestarias para el personal que trabaja de forma voluntaria para la primera infancia, entre otros, que se espera tenga una incidencia positiva bajo este indicador.

Por su parte, para el nivel pre básico se logró incrementar la cobertura con la implementación del Plan de Universalización de la Educación Pre básica que en el año 2017 reportó un aumento considerable sobrepasándose el porcentaje meta establecido en el PEI y en el PESE (80%), lamentablemente esta cobertura no se mantuvo de 36.6% que alcanzó en el 2017 bajando al 35.5%.

De forma que, si bien la tasa de cobertura según dominio evidencia un rango estable tanto en el área rural y urbana para la primera infancia, esta precisa de mayores niveles que asegure la atención y educación de los niños a nivel nacional, lo que reafirma lo enunciado en el Informe del Progreso Educativo (FEREMA, 2017) en que el aumento de los niveles de cobertura continúa siendo una deuda pendiente en la educación del país.

- b) *Equidad en el acceso y equidad de género:*** bajo estos indicadores, se hizo visible que el acceso en la Educación Inicial ha sido mayormente considerado a partir del año 2017 como parte de los procesos de implementación del PAIPI, sin embargo, tanto en este plan estratégico como en el PEI, no se estableció un porcentaje específico como meta, tampoco se señala lo concerniente a la equidad en cuanto al género.

Ahora bien si se analizan las cifras obtenidas por medio de los matricula SACE en centros no registrados como los registrados , se observa que a raíz del incremento en los niveles de cobertura , el acceso a los diferentes programas en donde se incluye la educación inicial ha ido en aumento, lo cual puede atribuir como ya se especificó a la puesta en marcha del SCcA que de manera conjunta con la CONEANFO han provisto de mejores alternativas para la población, fundamentalmente de la zona occidental del país.

De igual forma, en el resto del país se ha ido tomando conciencia de parte de la población de la importancia de la atención y educación temprana, en donde

diversas ONG's, y el apoyo de la cooperación externa han permitido que las familias se logren integrar a este tipo de programas. (Nose determinan los de índole privada).

En este aspecto, también han influido el cumplimiento de las regulaciones establecidas en la LFEH, en las que se prescribe que la educación inicial se comprende bajo el componente No Formal , lo dispuesto en el PESE en relación a incrementar la oferta de este nivel y los compromisos internacionales y regionales vinculados a potenciar el carácter educativo de la educación inicial y acrecentar su oferta mediante un acceso inclusivo y equitativo como un imperativo del desarrollo social, humano y económico.

Cabe resaltar que, en el caso de la Educación Pre básica, el PEI y el PESE establecen metas a estos indicadores vinculadas primordialmente a la Universalización del grado obligatorio, en este sentido el PEI consideró dentro de los productos esperados mediante la Cadena de Resultado de Valor Público (2015-2018) que se lograra una matrícula neta del 100% para el tercer grado de este nivel, lo cual no fue alcanzado y este proceso sigue aún pendiente.

Asimismo, si se logró el diseño del plan y su establecimiento en torno a las modalidades alternativas CCEPREB y EDUCAS como parte de la oferta educativa para el grado obligatorio, sin embargo, no se alcanzó la totalidad en el acceso de los educandos de 5 años de edad que se pretendía como parte de las metas del PEI.

En cuanto a la equidad de género, se confirmó que en el nivel inicial prevalecen las niñas en una proporción mínima de 2.16 puntos porcentuales en relación con los niños, en el caso de la Educación Pre básica son los varones quienes conforman una matrícula levemente superior a las niñas en 1.4 puntos porcentuales ,no obstante si se enmarca dentro del contexto escolar son las niñas las de mayor acceso ante una tasa inferior por parte de los varones, que pudiese estar determinada por el menor número de nacimientos de estos o por integrarlos al trabajo principalmente agrícola.

Otro aspecto que se analizó con base a lo establecido en el PESE como una

de sus metas es la reducción de las brechas en el acceso educativo producto de las desigualdades económico sociales, de forma que en el período de este estudio se corroboró que los quintiles en donde los hogares cuentan con menores ingresos son los que a su vez representan menor asistencia a los centros pre básicos.

Bajo esta perspectiva, esta situación, se encuentra en consonancia con Ramírez (2019) al enunciar la correlación existente entre capacidad de matrícula y el poder adquisitivo de las familias y lo previsto por Heckman (2008) quien concluyó que cuando existe una sólida educación temprana los logros pueden ser independientes al nivel de ingresos, pero de lo contrario, los resultados de aprendizaje sean directamente proporcionales a los niveles de ingresos de las familias, lo cual se muestra en el país, incluso antes de la edad escolar.

- c) **Calidad Educativa:** De conformidad con lo establecido en los planes referidos, se logró determinar los limitados avances en función del otorgamiento de incentivos para los alumnos, docentes y centros educativos tal como se planteaba en el PEI , es decir que para el nivel inicial y pre básico las becas u otra clase de prebenda bajo este concepto, no han sido provistas en la cantidad que se esperaba, reconociendo que si se han otorgado algunos en una cantidad mínima, pero principalmente con recursos provenientes de la empresa privada y la cooperación internacional.

Por otro lado, en cuanto al incremento a la partida presupuestaria para la formación y certificación docente para el personal que trabaja en primera infancia que se propuso el Plan Estratégico de la PAIPI , este se ha hecho básicamente efectivo en lo que respecta al SCcA, que como se ha mencionado cuenta con un presupuesto asignado a través de recursos del Fondo de Solidaridad y Protección Social de Reducción de la Pobreza, ejecutado por la Unidad Criando con Amor, siendo parte de la Subsecretaria de Inclusión Social, favoreciendo la elaboración de las Guías Catrachitos y del material didáctico idóneo y requerido.

Sin embargo, en lo que respecta a la Educación Inicial bajo la CONEANFO la formación y certificación del voluntariado no ha sido incrementada por el contrario

y si bien se ha logrado elaborar guías para las familias, no se cuenta con suficientes recursos para una mayor distribución y producción de materiales educativos.

Con respecto, a la elaboración de currículos de formación para voluntarios y técnicos, en el PE PAIPI, se planteó tener al año 2015, 100% diseñado los mismos, situación que no se logró concretar, producto de la falta de articulación con la educación superior para que se realizaran las modificaciones y adecuaciones pertinentes con las carreras técnica, tecnológicas y profesionales. De igual forma, en lo que respecta a la elaboración de materiales, y ante la falta de adecuaciones curriculares, este se ha ido realizando de manera limitada con el apoyo de técnicos y voluntarios principalmente del SCCA, no alcanzando aún la totalidad esperada.

A través del PESE, el proceso de actualización del currículo del nivel inicial y pre básico no se ha llevado a cabo, ya que desde el año 2009 se contaba con un currículo para el nivel inicial, sin embargo, este no ha sido modificado aún, pero se aprobó por parte de la SEDUC el que utiliza la CONEANFO, es decir que existe la duplicidad de currículos para este nivel.

En cuanto a los procesos de formación docente, se logró el establecimiento de la profesionalización para impartir clases a la primera infancia a través de la obtención del grado de licenciatura, no obstante, aún persiste la falta de formación académica y de competencias pedagógicas principalmente para la educación de las modalidades alternativas.

De igual forma, el PESE estableció como uno de sus propósitos, el logro de articulaciones entre el nivel formal y no formal, en este sentido se destaca básicamente el proceso de implementación de lo prescrito en la LFEH en lo que concierne a la educación inicial a través de la CONEANFO, así como que la aprobación del Currículo Nacional de Educación Inicial debe llevarse a cabo por el Consejo Nacional de Educación.

Se precisa mencionar, que al analizar la falta de logros sustanciales en la implementación de los planes estratégicos y las políticas educativas, esto puede desencadenar a futuro afectaciones como las que se muestran en los indicadores

del desempeño educativo a través de la prueba PISA-D , en los que los estudiantes hondureños mostraron un promedio por debajo de los países miembros de la OCDE en las evaluaciones aplicadas en las áreas de conocimiento de las Ciencias , Lectura y Matemáticas (OCDE, 2018).

De igual forma, la falta de atención y educación temprana puede conllevar a que se incrementen la tasa de escolarización con rezago, que los niños no ingresen en la edad oportuna al primer grado y la repitencia escolar, hecho que en una proporción no tan amplia se logró revertir en el año 2019, teniendo como resultado de los procesos de universalización del año obligatorio.

d) *Inclusión educativa:* Esta fue considerada en cada uno de los planes estratégicos como uno de los aspectos relacionados con la garantía de los derechos de los niños a tener acceso a los servicios educativos, independientemente de su condición socio económica, domicilio, grupo étnico, discapacidad etc., resaltando el aspecto a la no discriminación a causa de cualquiera de estos aspectos.

Si bien estos planes estratégicos, (PEI, PAIPI y PESE) dan relevancia a este indicador con el fin de dar consecución a lo establecido en la legislación educativa, conforme a los resultados obtenidos se denota la intencionalidad a través de las diversas acciones propuestas en los mismos y algunos avances que de manera paulatina se han suscitado en comparación con años anteriores a este estudio.

No obstante, todavía persiste la falta de inclusión en cada uno de los puntos referenciados, en vista de que no se ha logrado la ampliación o materialización de las políticas educativas de la primera infancia, haciéndose visible principalmente la falta de articulación interinstitucional e intersectorial en la puesta en marcha de estas, así como la poca participación de la comunidad educativa y la débil formación pedagógica de los docentes o voluntarios a fin de propiciar diferentes prácticas de inclusión desde y en el aula de clases, u otros espacios de formación inicial.

Así también, se denotó la falta de conocimiento de algunas familias para integrar a sus hijos en los programas de atención y Educación Inicial y Pre básica, las malas condiciones de los centros escolares y las falta de adecuaciones pertinentes en estos para los niños con discapacidades físicas entre otros relacionados con el acceso y permanencia de la población infantil de las zonas más vulnerables del país, afectando particularmente a las regiones afro hondureñas y como se ha detallado a pesar de brindarse mayores oportunidades para la atención y educación inicial en algunas regiones indígenas , falta aún mucho por hacer para lograr una mayor inclusión de las mismas.

En este sentido, en dichos planes se hace mención al reconocimiento de los derechos de los niños, fundamentalmente en el PE-PAIPI y PESE y representando un avance el Marco de Planificación de los Pueblos Indígenas y Afro hondureños (SEDUC, 2019) así como lo que se dispone al respecto en la LFEH y sus reglamentos aplicables en donde se hace alusión a la inclusión como el Reglamento Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales (Acuerdo 1365-SE-2014)

Sin embargo, al contrastar con el acceso de los grupos indígenas y afro hondureños se logró determinar que durante el período de este estudio se mantuvieron las limitantes para su ingreso representando niveles muy bajos de un 22% a los centros pre básicos y un 85% a los CCEPREB en áreas rurales aisladas, (no se reportaron datos para la Educación Inicial) así como las exclusiones a razón de diferentes tipos de discapacidades físicas y necesidades especiales, lo cual indica que la exclusión y la discriminación se hacen latentes desde tempranas edades en perjuicio principalmente de los niños en condición de vulnerabilidad.

1.2.3 Análisis del marco normativo que regula el derecho humano a la educación de la primera infancia en Honduras y su relación con la inversión pública en la primera infancia en Honduras

a) Normativa internacional

Con base al análisis realizado sobre la legislación que regula el derecho a la educación de la primera infancia en Honduras, se logró identificar su procedencia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto de Derechos Económicos Sociales y Culturales, así como la normativa que se incluye en el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos.

De manera que se determinó, que al integrarla en la normativa interna y como complemento de la Constitución de la República, se reitera taxativamente el reconocimiento y la responsabilidad que tiene el Estado de acatar las disposiciones emanadas de estos instrumentos declarativos y resolutivos sobre derechos humanos, particularmente por sus efectos vinculantes y jurídicamente obligatorios que a través del tiempo se han suscrito y ratificando.

De manera que, bajo esta legislación, se comprenden los compromisos internacionales siendo en estos últimos en donde ha surgido una mayor urgencia por dar énfasis a la educación de la primera infancia a través de diversas conferencias de las Naciones Unidas sobre Educación, Declaración de Jomtien (1990), Marco de Acción Dakar, (2000) entre otros, así como la suscripción de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (2000).

Desde esta perspectiva, se constató que el Estado de Honduras reconoce a la educación como un derecho fundamental y que por lo tanto este derecho debe gozar de máxima protección por su condición de inalienable, inviolable e irrenunciable, conforme a las determinado dentro del ámbito de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales o Derechos de Segunda Generación en el ordenamiento de los Derechos Humanos, lo que ha conllevado a su positivización en la normativa interna.

Cabe resaltar, que en materia propiamente de la primera infancia, es la Convención de los Derechos del Niño (1989) la que reitera la importancia de acatar las disposiciones en las que prevalece el enfoque de los derechos de los niños, como ser el derecho a la vida, salud, identidad, alimentación, educación etc. haciendo especial énfasis en el interés superior del niño y que en Honduras se concentraron específicamente en el Código de la Niñez y de la Adolescencia (Decreto 73-96).

En función de lo planteado, se corroboró lo expresado por de Scioscioli (2014) con base a la Teoría de los Derechos Fundamentales en la cual se establece que el enfoque de derechos constituye el primer paso para asegurar el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental, de lo que subyace lo dispuesto en los compromisos internacionales adquiridos por el Estado de Honduras, en donde se recomienda la adopción de una visión de los niños como sujetos de derechos que requieren para su desarrollo integral, de inversiones sostenibles a mediano y largo plazo.

Bajo esta perspectiva, se puso de manifiesto el interés del Estado al acatar estos compromisos bajo el enfoque de derechos, en gran medida por las presiones que surgen en materia de derechos humanos y por las recomendaciones u Observaciones de la Convención de Derechos de los Derechos del Niño particularmente de la No1 y No 7, así como por los requerimientos de organismos multilaterales de crédito que también apelan a favorecer a la niñez dentro de un ámbito de derechos.

De la misma manera, se logró determinar la existencia de este enfoque en los marcos regulatorios de diez países de la región latinoamericana entre los cuales se contempla Honduras, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador México y República Dominicana, es decir que consideran al niño como titular de derechos desde su nacimiento y en donde se les debe brindar las condiciones que aseguren su desarrollo integral, mediante medidas destinadas a la familia, comunidad e instituciones según convenga.

De forma que, bajo estos preceptos se considera que el aprendizaje comienza con el nacimiento y exige tanto del cuidado como de la educación temprana, orientada principalmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos, por lo que se le atribuye al Estado el deber de garantizar, respetar y proteger el ejercicio del derecho a la educación, para lo cual requiere que todas las instituciones involucradas dentro de la organización política estatal se integren en este sentido y acaten las disposiciones bajo este fin.

Estas regulaciones, se encuentra en consonancia con lo afirmado por Ferrajoli en la Teoría del Garantismo (Velasco y Llano, 2016), mediante la cual se señala la responsabilidad del Estado en su deber de garantizar los derechos fundamentales y en la que se pretende que todas las instituciones constitucionalmente reconocidas deben cumplir y prestarse a ese

servicio de forma permanente, así como lo planteado por Fuentes (2013), sobre la Teoría de la Argumentación Jurídica en torno a que sean estos entes quienes expongan y justifiquen la existencia y alcance de estos derechos.

Por consiguiente, dentro de los hallazgos se contempla la felicitación que se hiciera al Estado de Honduras por el avance en el reconocimiento de este derecho a través del Primer Agrupamiento de Derechos del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales “Protocolo de San Salvador” en el año 2017, pero a su vez que se brindaran una serie de recomendaciones ante los retos que se mantienen latentes para asegurar su cumplimiento y garantía en favor de la primera infancia.

En este sentido, éstas fueron brindadas en relación a los bajos niveles de cobertura, (por debajo del 12% de los niveles recomendables para garantizar el derecho a la educación) la falta de incentivos y a que se realice el aumento de la inversión, así como de las transferencias condicionadas por utilizar un porcentaje minoritario para este fin en programas educativos. Asimismo, se recomendó mayores esfuerzos de inversión en personal docente con el título de educación inicial por ser insuficiente (13.06%) y el acceso a la información y a la justicia (Decisiones judiciales, difusión del derecho a la educación y su traducción en lenguas indígenas).

Es conveniente recalcar, en lo que respecta a la consagración de este derecho como fundamental, que la LEFH, constituye una reforma de gran relevancia para este reconocimiento, en vista de que en esta se establecen la regulaciones precisas para la Educación Inicial y Pre básica, contando con una reglamentación en donde se determinan su organización, funcionamiento y todo lo relativo a los aspectos pedagógicos bajo los cuales se deben impartir la educación para estos niveles, a diferencia de la Ley Orgánica de 1966 que solamente contaba con dos Artículos (No 19 y 20) para regular lo concerniente a este nivel.

Desde esta perspectiva, al analizar las disposiciones contenidas en los reglamentos que subyacen de la LEFH y otras leyes seleccionadas para esta tesis en función al derecho a la educación y su relación con la inversión pública en la primera infancia y su contraste con lo planteado en el marco teórico y resultados de investigación, se consideran relevantes los siguientes hallazgos:

- EL Reglamento de la Educación No Formal establece acciones para el aseguramiento de este derecho por medio de una normativa técnico- pedagógica bajo su propio currículo y regula todo lo concerniente a su competencia a través de la CONEANFO en donde se le instruye el establecimiento de convenios de cooperación interinstitucional dentro del ámbito público y privado con el fin de optimizar los recursos y gestionarlos tanto a nivel nacional como internacional para brindar educación a la población más postergada del país en el nivel inicial.
- Tanto el Reglamento General de la LEFH y del Nivel de Educación Pre básica disponen acerca de la gratuidad y obligatoriedad del tercer grado en este nivel, así como su financiamiento y en donde además se hace mención al hecho de garantizar el derecho al acceso, a la educación formal y no formal, la calidad educativa, la igualdad de oportunidades, participación y no discriminación. De lo anteriormente expuesto, se pudo corroborar la implementación del Plan de Universalización del Tercer Grado Obligatorio de la Educación Pre básica, (2014-2017) hecho de gran relevancia debido al establecimiento de las modalidades educativas y el apoyo económico para este nivel, sin embargo, no se logró lo previsto y todavía está muy lejos de brindarse la gratuidad y de satisfacer las deudas pendientes en los indicadores educativos.
- El Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública, en coherencia con la LFEH establece que la Educación es una inversión social pública (Artículo No.6) y a la vez que los recursos públicos que se destinen a esta deben considerarse inversión social, (Artículo No 52) ante estos dos contextos expuestos en esta normativa, ambos se direccionan a que se obtenga un beneficio tanto económico como social para los educandos.

No obstante, con base a las cifras expuestas en el marco teórico y los resultados obtenidos, se puede inferir bajo el Enfoque de inversión pública, y según lo dispuesto por Guillen y Luque (2018), se ratifica el limitado potencial hasta ahora obtenido por medio de

la misma, el Estado no ha evidenciado mejoras contundentes y significativas en proporcionar una mayor cohesión social y reducción de la pobreza.

De igual forma, este Reglamento prescribe la elaboración del plan estratégico y del presupuesto anual y plurianual, sobre la base de programas orientados a resultados por medio de la SEDUC y sus unidades o instituciones públicas relacionadas por lo que en este aspecto de manera general la investigación arrojó que estas disposiciones estaban en coherencia con lo aquí previsto, empero se puso de manifiesto una serie de inconvenientes, debido a las limitaciones presupuestarias, y a las dificultades por la falta de capacidad técnica y de gestión del personal de la SEDUC para cumplir con los objetivos o metas previstas en las unidades correspondientes, ratificándose los problemas a lo interno de esta Secretaría, conforme a la información documental y las entrevistas realizadas.

- La Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y Participación Comunitaria (Decreto 35-2011) si bien establece que a través de los informes que presenten los COMDE en cuanto a logros académicos, rendimiento, cobertura y permanencia, la SEDUC debe transferir los recursos financieros para el pago de incentivos a docentes, alumnos y centros educativos, no obstante y conforme a lo expuesto en las entrevistas y participaciones de los grupos de discusión, esto aún no ha sido cumplido en lo que respecta al nivel pre básico debido a que no se reportó ningún tipo de acción o pago bajo este concepto.

De todo lo anteriormente expuesto, se destaca el hecho de la relación existente entre el derecho a la educación y el cumplimiento de las disposiciones legales sobre la inversión pública y financiamiento que subyace de todo este compendio de disposiciones normativas, por lo que se infiere que si bien no es totalmente determinante que por este medio se asegure su garantía es de gran relevancia para que se cumplimente.

1.2.4 Análisis desde el enfoque de la justicia social educativa, si a través de la inversión pública se ha garantizado del derecho a la educación en la primera infancia en Honduras.

Tal como se detalla en el marco teórico, la justicia social educativa constituye la dimensión pedagógica de los programas de justicia social centrada en brindar una educación de calidad (Tedesco, 2016) mediante el respeto de la dignidad de los estudiantes y sus familias, independientemente de su raza, estatus socio económico y social, entre otros.

Dentro de este orden de ideas y acorde a Covell (2013), la protección de los derechos humanos se establece como un elemento central para el logro de la justicia social en todos los ámbitos y particularmente en el educativo e inherente para que este derecho sea reconocido y contribuya a erradicar todas aquellas prácticas sociales que fomentan la desigualdad e incrementan las misma, generando injusticias y en este caso desde edades tempranas.

Desde esta perspectiva, y como aporte de esta investigación se vinculan tres elementos esenciales bajo el enfoque de la justicia educativa en la educación de la primera infancia en Honduras: la inversión pública desde una óptica en la dimensión de redistribución, el reconocimiento, de los niños culturalmente diferenciados y principalmente del derecho a la educación de la niñez vulnerable y la representación política por medio de las acciones implementadas a través de las políticas públicas en las que se concentran las dos dimensiones arriba enunciadas.

Es así que, partiendo de las aseveraciones anteriores, se analizaron las siguientes dimensiones del enfoque de la justicia educativa:

a) Redistribución de recursos materiales y simbólicos:

El análisis precedente de esta dimensión, se concentra inicialmente en lo dispuesto por Cohram y Smith (2010) al hacer referencia al aspecto distributivo proveniente de las desigualdades socioeconómicas y los factores remediales que se generan en cuanto a la distribución de bienes, oportunidades y poder, ya que con base a la información recopilada se hacen manifiestas las injusticias en el ámbito escolar de la primera infancia, ante este tipo de afectaciones que se suscitan en el seno de sus familias y que han conllevado a agudizar las

desigualdades y las oportunidades educativas de acceso y permanencia en los programas de Educación inicial y de educación Pre básica.

Esta aseveración transita, desde un ámbito más amplio por los niveles tan elevados de pobreza en el país y que han limitado un desarrollo humano y social favorable, pero también por la falta de prioridad que tiene la educación a tempranas edades como se logró constatar en los resultados expuestos, hecho que ha propiciado las afectaciones a futuro según los estudios de Heckman (2008) tanto en lo concerniente al rendimiento escolar en los años posteriores, así como en lo que respecta al comportamiento socialmente aceptable y a la obtención de los más altos retornos económicos esperados.

El hecho de que en el país, la inversión pública en la primera infancia no sea proporcional a las exigencias educativas para garantizar el derecho a la educación principalmente de las poblaciones más vulnerables, proviene de las malas prácticas en la redistribución de recursos materiales que son de vital importancia para el aprendizaje de los niños, pero más profundamente ha implicado que lo reducido del porcentaje invertido del PIB (menos del 10%) no se ha concentrado en potenciar los conocimientos y aprendizajes que conlleven a una educación de calidad, sino que básicamente se ha orientado a acciones dispersas cuyos resultados siguen perpetuando injusticias y exclusión.

De forma que, la eficiencia del gasto público en la educación de niñez, sigue permaneciendo como uno de los principales retos para que la primera infancia logre un mayor desarrollo integral y se le brinde una educación que mejore sus condiciones materiales efectivas y le asegure una vida digna, tal como se establece en los informes nacionales e internacionales en materia educativa referidos en este estudio.

Por lo tanto, se pudo observar los esfuerzos por dotar de mejores instalaciones, de textos, meriendas, material didáctico, etc. y todo lo que el Estado de manera particular o conjunta ha llegado a proporcionar, pero como se logró constatar la formación del personal docente y voluntario sigue pendiente particularmente para el nivel inicial, las adecuaciones curriculares no se han realizado en el tiempo esperado, la proporción alumno docente no se ha acatado conforme lo indica la normativa y el cumplimiento efectivo de los días laborables

no se ha podido determinar, entre otros factores que van en detrimento de un aprendizaje significativo y de calidad.

Es decir, que no se desconoce las acciones hasta ahora realizadas por el Estado, pero se sostiene lo dispuesto por Conhram- Smith (2010) bajo este respecto en virtud de que se ha dado mayor atención al “que” y no al “quien”, es decir que se requiere que los recursos simbólicos sean simultánea y mayormente distribuidos de forma que se posibilite escenarios de aprendizaje más accesibles y abiertos para el desarrollo de las capacidades (Sen, 1995) a fin de alcanzar una mayor justicia en la educación, en el bienestar individual y colectivo y en el respeto al derecho a la educación.

b) Dimensión: Reconocimiento

Bajo esta dimensión se hace referencia a los planteamientos de Honnet (2005) sobre aquellas injusticias que provienen principalmente por la condición social o estatus de los grupos originarios o étnicos, así como cualquier otro considerado vulnerable y que son afectados por prácticas que atentan en contra de su dignidad, vinculadas a la falta de identidad e indiferencia, así como su reconocimiento desde el ámbito legal.

En el caso de la educación para la primera infancia, estas prácticas de injusticia siguen persistiendo ante la falta de un mayor reconocimiento social y cultural de los niños de las regiones indígenas y garífunas, que si bien el Estado ha dado pasos importantes a través de los procesos de entrega educativa por medio de la CONEANFO y el SCCa no obstante, los mismos todavía no alcanzan una representación, ejecución y extensión suficiente para considerar que se les ha reconocido y garantizado de manera significativa su derecho a una educación acorde a sus requerimientos y con calidad.

De igual manera, se hace visible su integración en la normativa legal vigente y de manera particular en la elaboración del Marco de Planificación de los Pueblos Indígenas y Afro hondureños como parte del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Pre básica (SEDUC, 2019) y en el currículo nacional de la Educación Pre básica, pero la realidad sigue evidenciando escenarios de su exclusión al no tener acceso suficiente para un aprendizaje temprano.

Bajo este contexto, se pone de manifiesto el reconocimiento erróneo y la subordinación de estatus que refiere Aguilar, 2017 al no promoverse debidamente desde la SEDUC el desarrollo de procesos educativos, la formación docente idónea y la integración de comunidad educativa local, acorde a su realidad, en donde se tomen en consideración los aspectos culturales, lingüísticos y se realicen las adaptaciones curriculares que favorezcan los niveles de cobertura y acceso a una Educación Inicial y Pre básica adecuada e inclusiva.

De igual forma, como se indicó en los resultados de esta tesis, la niñez en condición de discapacidad ha resultado también excluida desde tempranas edades, lo que acorde con el ENEI (s.f) todas estas acciones negativas, propician condiciones de injusticia y desigualdad social.

c) Dimensión Política: Participación/ Representación

Dentro del contexto de esta dimensión, se concentran tanto los problemas redistributivos como de reconocimiento considerándose ambos como la base fundamental para analizar políticas y derechos principalmente para los grupos vulnerados a fin de establecer reglas y procedimientos que permitan resolver los problemas de estas dos dimensiones y conciliar los intereses de la persona con los intereses del Estado (Fraser, 2008; Lapatí, 2009).

De modo particular, conforme a los resultados de esta tesis, la consideración de programas y políticas educativas a favor de la primera infancia primordialmente para la más desfavorecida en el país, pasa primeramente de las recomendaciones de los objetivos de índole mundial en relación con la reducción de la pobreza a considerar aspectos de equidad e igualdad desde un ámbito integral que incluyan lo referente a la salud y educación de manera conjunta.

Sin embargo, la participación tanto de la comunidad educativa local como de todos los entes nacionales o internacionales que colaboran con la primera infancia, si bien ha sido fundamental, han tenido como elemento en común la falta de articulación en tiempos y recursos para el logro de mejores resultados, en donde tanto la inversión pública, las diversas fuentes de financiamientos y las instituciones involucradas en los programas y políticas

educativas no han podido concretizar una colaboración intersectorial de manera efectiva para reforzar las bases del aprendizaje a lo largo de la vida.

Lo anterior, pone de manifiesto lo afirmado por Aguilar (2015) en relación a que la política educativa se ha enfocado más en la redistribución y consolidación del principio de equidad a razón de que su sentido hegemónico se asocia con el principio de compensación, incrementándose más las desigualdades sociales y educativas de índole material, que lo relativo al reconocimiento de los derechos de la primera infancia, especialmente de los grupos vulnerables por su condición étnica, cultural o por su estatus social quienes conforme a Veleda et al., (2011) deben constituir el centro del sistema educativo, para que puedan participar en condiciones de paridad integral de escolarización.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento por parte de los responsables (políticos y expertos) en dar cumplimiento a lo establecido en los diferentes planes estratégicos y la normativa aplicable, no ha alcanzado conforme a los indicadores educativos evidenciados, acciones efectivas para proveer en esta etapa de una mayor y mejor provisión no únicamente de recursos materiales sino de todo aquello que conlleve a un impacto en la consecución de los acuerdos internacionales de los derechos de la primera infancia y de manera particular, de reconocimiento y cumplimiento del derecho a la educación.

Bajo este aspecto y relacionándolo con el Enfoque de la Política Social (Solís, 2015), el Estado ha provisto de algunas alternativas a través de la implementación de políticas públicas a fin de que se posibilite e incremente la participación económica y de gestión así como la ayuda social a fin de contrarrestar su incapacidad en estos aspectos, en razón de lo cual ha hecho uso de transferencias condicionadas como parte del programa de Reducción de la Pobreza al SsCA y del apoyo de las municipalidades, empresa privada, ONGs, Padres de Familia y Cooperación Externa las cuales han sido determinantes para ejecutar acciones en favor de estos dos niveles educativos.

Lamentablemente, y conforme a lo expuesto por los actores claves, al existir descoordinación entre los entes responsables y a que las intervenciones han resultado insuficientes pese a algunos incrementos del gasto social y ejecución de algunos programas, lo

que da lugar a una política fragmentada siendo esta una de las críticas realizadas a este enfoque por Cejudo et al., (2017).

Por otro lado, se hizo visible la tendencia a la implementación de acciones de justicia social educativa, en países como España, Argentina, Colombia y cuyas investigaciones promueven que desde la escuela se susciten experiencias que conlleven a que los estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general a que puedan ser más beligerantes en la defensa al respeto de sus derechos, demuestren empatía y conciencia crítica, entre otros aspectos provenientes de las dimensiones de justicia social , reformando sus programas educativos ante la descontextualización curricular, didáctica y evaluativa. (Saínez, 2017; Mejía, 2017; Veleda, et al., 2011).

De forma, que siguiendo lo expuesto por Cuenca (2013) se pone de manifiesto la necesidad imperante de que la justicia educativa forme parte de las agendas de discusión de los Estados, en vista de que, a pesar de la existencia de los problemas en el ámbito económico, social y escolar, la finalidad educativa permanece inalterable en cuanto al compromiso que tiene la educación de construir mejores sociedades.

CONCLUSIONES

1. El comportamiento de la distribución de la inversión pública y el financiamiento en la educación de la primera infancia en Honduras durante los años de este estudio, ha sido decreciente e insuficiente para cubrir los requerimientos propios de los niveles inicial y pre básico, evidenciando que persiste la incapacidad del Estado de efectuar una distribución del gasto público, eficiente y sostenido pese a las intervenciones suscitadas a través de políticas educativas para estos niveles, mismas que si bien constituyen un avance en el acatamiento de la normativa y compromisos legales bajo este contexto, las limitaciones presupuestarias y de gestión continúan afectando principalmente a la población infantil en condiciones de vulnerabilidad.
2. En los planes estratégicos y políticas identificadas (PEI-SEDUC, PESE Y PE-PAIPI) se propuso mejorar los resultados de los indicadores educativos de cobertura, equidad en el acceso y género, calidad e inclusión educativa en ellos establecidos para ambos niveles por lo que dentro del ámbito temporal de esta tesis, se logró determinar que no se alcanzaron las metas o productos esperados, poniendo en tela de juicio que instrumentos de tanta importancia pudiesen representar como en el pasado propuestas únicamente de texto y discurso pero no de una implementación y recursos lo suficientemente efectivos que permitan disminuir las brechas generadas por las condiciones económicas y sociales de los niños desde tempranas edades, al imposibilitarles su acceso y permanencia a los programas de atención y educación infantil.
3. El marco legal que regula el derecho humano a la educación y su garantía a través de la inversión pública en la primera infancia en Honduras, es bastante amplio y dentro de sus preceptos se reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental, lamentablemente las disposiciones para tutelarlos jurídicamente no han sido totalmente acatadas por el Estado, en este sentido en el estamento legal analizado en este estudio, se denota la inoperatividad por garantizarlo y los mandatos para el otorgamiento de

asignaciones presupuestarias y mecanismos de compulsión o financiamiento en favor de la educación de este grupo etario, como un medio de para que este derecho se asegure.

4. Desde el enfoque de la justicia social educativa, a través de la inversión pública se ha garantizado el derecho a la educación en la primera infancia en Honduras de una forma parcial ya que, pese a la implementación de políticas educativas, planes estratégicos y normativa aplicable, persisten las desigualdades y la falta de equidad en la distribución de recursos materiales y principalmente de los simbólicos como componente de la dimensión económica que hace referencia a redistribución en la justicia educativa mayormente orientada a enfocar los pocos o muchos recursos a la calidad educativa.

Asimismo, y pese a los esfuerzos realizados por la SEDUC, se denota el limitado reconocimiento de los niños de las etnias , de los pueblos garífunas y con discapacidad, así como de la población infantil de lugares postergados o de zonas marginales, quienes por su condición socioeconómica han resultados proclives a ser excluidos o privados en la igualdad de oportunidades para acceder a la Educación Inicial y Pre básica de forma oportuna, evidenciándose el rezago escolar en los grados posteriores y por las manifiestas injusticias que se han presentado por su situación de discapacidad y vulnerabilidad tanto a nivel social, familiar y escolar.

Por su parte en lo que respecta a la dimensión de participación y representación, se concretaron las intervenciones nacionales e internacionales en la implementación de los planes estratégicos y políticas educativas, no obstante, el peso de las desarticulaciones entre todos los que trabajan en relación con la educación de la primera infancia ha sido bastante significativo, lo que, si bien ha solventado muchas situaciones, a nivel macro el impacto no ha sido suficiente y sostenible, dificultando su extensión a un mayor número de regiones en el país.

Por consiguiente, conforme al análisis realizado en esta tesis se puede concluir que la inversión pública efectivamente constituye una herramienta estratégica para que se garantice el derecho a la educación de la primera infancia en vista que es determinante para proveer los recursos materiales y de gestión necesarios para el aprendizaje, sin

embargo bajo este enfoque se requiere sea complementado por los aspectos que se engloban en las dimensiones de la justicia social educativa en virtud que coadyuvan a comprender este derecho y asegurarlo, partiendo de escenarios en donde los recursos simbólicos, el reconocimiento y la participación o representación son determinantes para evitar se sigan reproduciendo prácticas injustas desde edades tempranas cuyo efectos generen repercusiones social y económicamente negativas.

SUGERENCIAS

1. El Estado de Honduras, debe acatar y dar mayor prioridad al cumplimiento de los imperativos legales en donde se le insta al otorgamiento de una mayor asignación del presupuesto público y un efectivo financiamiento de los programas y políticas educativas a favor de la primera infancia , asimismo, efectuar una redistribución de los recursos materiales, pero con énfasis en los recursos simbólicos, o sea aquellos que conduzcan a mejoras sustanciales orientadas a la eficiencia del gasto y a la calidad educativa, a fin de propiciar la justicia educativa y la democratización de la educación desde esta etapa tan crucial de la vida.
2. Si bien la planificación estratégica con base a resultados y las políticas educativas a favor de la primera infancia han permitido que se establezcan metas y objetivos encaminados a mejorar los indicadores educativos, en esencia deben adoptarse medidas tendientes a evaluar cada una de las etapas en su ejecución mediante un eficiente sistema de auditoría de los recursos a fin de realizar las intervenciones oportunas al interior de las instituciones encargadas y contar con el personal especializado, evitando formalismos innecesarios y controles ineficientes que incrementan la burocracia y la generación de grandes esfuerzos económicos y de participación de muchos sectores de la sociedad de manera infructuosa.
3. A pesar de la vasta generación normativa que en el país ha tenido lugar en favor del reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia, se precisa que se cumpla con lo ahí dispuesto de forma que se fortalezca todo el engranaje que dirige el sistema educativo y cuya obligación principal sea realmente el respeto a este derecho fundamental.

En sentido se necesita empoderar a los padres de familia, a los niños desde tempranas y todos los actores claves para que tengan conciencia de que cuentan con ese derecho y hacerlo valer ante las instancias más cercanas, es decir el centro educativo y todas aquellas que conlleven no únicamente a la denuncia sino incluso a los procesos de judicialización o sistemas de protección conforme a lo establecido en los acuerdos de

Derechos Humanos.

Se precisa también, mejorar en la medición periódica de la inversión pública, de los alcances de los planes estratégicos, de las políticas e indicadores educativos y de que estos se encaminen a brindar la atención necesaria a los grupos socialmente más desfavorecidos.

En este sentido, ante las limitaciones para la medición del derecho a la educación como tal desde diversos indicadores, se propone aplicar tres criterios propuestos por Pérez (2005) y adaptados al ámbito de la primera infancia en Honduras, como ser:

- a) **Selección de obligaciones:** mediante la identificación de las principales obligaciones de carácter inmediato del Estado frente al derecho a la educación, para lo cual se requiere tomar en consideración las Observaciones Generales de la Convención de los Derechos del Niño de manera particular lo dispuesto en la No 7 y las provenientes de lo Grupo de Trabajo de los Estados Partes al Primer Agrupamiento de Derechos del Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales “ Protocolo de San Salvador específicamente en lo que respecta al cumplimiento del Art 13 que hace referencia al derecho a la educación , así como los marcos de acción , declaraciones y acuerdos en favor del desarrollo y educación de la primera infancia.
- b) **La relación obligaciones-problemáticas educativas:** en donde los indicadores educativos reflejen el acatamiento de las medidas de aseguramiento del derecho a la educación en coherencia con las que las políticas públicas deben garantizar. Para lo cual se considera el modelo del sistema de las 4 A propuesto por Tomasevski (2001) que incluye Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.
- c) **La disponibilidad de información:** Misma que resulta muy importante para que el Estado establezca un mejor sistema de recolección de datos y de información de manera desagregada , es decir propiamente del nivel inicial y pre básico, tanto por la Secretaria de Educación y de Finanzas mediante la colaboración del Comité para la Medición y el Seguimiento de la Inversión Pública en Niñez (Comité IPNA) y el

Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (OUDENI-UPNFM), así como por todos aquellos que tengan injerencia en cuanto a recolectar y brindar información confiable y válida, con el objeto que esta sea destinada a favorecer la planeación estratégica y la formulación e implementación de políticas educativas contando con referentes fidedignos, accesibles y constantemente actualizados.

4. A nivel macro, desde el enfoque en la justicia educativa y a fin de garantizar el derecho a la educación, que el Estado revalorice las políticas públicas existentes especialmente en lo referente a las asignaciones presupuestarias para la primera infancia a fin de que busque satisfacer oportunamente sus necesidades básicas, teniendo como línea base el examen actualizado y periódico del contexto familiar, escolar, institucional, local, nacional y global.

Asimismo, que en las políticas sociales y educativas se incorporen las tres dimensiones que conforman la justicia social aplicadas a este ámbito (redistribución, reconocimiento, participación y representación) complementando de manera particular las acciones plasmadas en los instrumentos y normativa de educación nacional e integrando fundamentalmente a los sectores vulnerables en la construcción de las mismas.

A nivel micro, propiciar espacios de justicia educativa desde el ámbito familiar y escolar, con apoyo de la comunidad educativa en general a fin de disminuir las desigualdades y sus efectos desde edades tempranas y en donde todos los niños tengan la oportunidad de adquirir sus primeros aprendizajes en entornos que les permitan el desarrollo de sus capacidades de manera integral.

En virtud de los hallazgos de esta tesis se recomienda para futuras líneas de investigación:

- a) Que se efectúen estudios en donde se establezca la brecha existente entre el presupuesto asignado por parte del Estado y lo que se necesita para atender a la

primera infancia, con especial énfasis en la educación de la población de 0 a 3 años de edad, a razón de que los tomadores de decisiones cuenten con parámetros concretos mediante los que se posibilite la efectiva distribución del gasto público desde la educación inicial.

Así también con el propósito de que las ejecuciones presupuestarias sean eficientemente orientadas al alcance de los productos esperados en los indicadores educativos y que se detallan en los instrumentos de planificación y políticas educativas y sociales (PEI, PESE, PIAPI) de manera de que se viabilicen los programas para la educación temprana y pre básica a nivel nacional, y su sostenibilidad a largo plazo.

- b)** Que se analice desde la CONEANFO, la falta de precisión acerca de los niveles de coordinación y presupuesto para la Educación Inicial, en función de la determinación específica de estructuras operativas y de corresponsabilidad en el otorgamiento de recursos y demás atribuciones, como un medio también para garantizar la ejecución pertinente de los procesos de veeduría y otorgarle a este nivel la prioridad que amerita. De igual manera que desde la SEDUC, se visibilicen estas instancias de coordinación y gestión con mayor precisión a fin de que se dé a conocer los retos que imposibilitan que a través de la inversión pública se desarrolle efectivamente el nivel pre básico y que limitan la puesta en marcha de mecanismos conducentes a garantizar el derecho a la educación.

- c)** Qué se considere como un aspecto relevante, la designación oficial de la institución que rectora directamente la PIAPI, ya que si bien en su contenido hace referencia a la misma y se menciona que trabaja en coordinación con el Comité Intersectorial de la Primera Infancia (CIAPI) , no se determina específicamente cual es este ente rector, tal como lo menciona el Informe del Progreso de Políticas de Primera Infancia de FEREMA, (2019) , lo que para efectos financieros y de brindar los servicios educativos de calidad para los niños (0-3 años) es necesario y fundamental.

- d)** Qué se elaboren líneas de acción para poder integrar las dimensiones de la justicia social en los planes estratégicos, políticas educativas y en el currículo de Educación Inicial y Pre básica de forma que se creen espacios para su eficaz implementación, orientadas al desarrollo de la conciencia crítica, sensibilidad con la diferencia, la dignidad humana y la justicia desde edades tempranas, considerando fundamentalmente, el rol que los docentes y la comunidad educativa deben realizar para este efecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Abramovich, V & Courtis, C. (2002). *Los derechos sociales como derechos exigibles*, Barcelona: Trotta. Ackerman, B. (1980), *Social Justice in the Liberal State*, New Haven, CT: Yale University Press. Ackerman, B. (1991), *We the People*, Cambridge, MA: Belknap Press. *Barcelona Trotta*.
- Achaval, O., & Aulicino, C. (2015). Estrategias de protección a la primera infancia en la experiencia internacional. *Documento de Trabajo, 145*.
- Acuerdo ejecutivo 1358-SE-2014. (17 de septiembre, 2014). *Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación*. No.3, 533. Diario Oficial La Gaceta
- Acuerdo Ejecutivo no. 1375 -SE-. 2014. (2 de octubre, 2014). *Reglamento de la Educación No Formal*. No.33546.Diario Oficial La Gaceta
- Acuerdo Ejecutivo 1376-SE-2014. (17 de septiembre, 2014) *Reglamento del Nivel de Educación Pre básica en Honduras*. No 33, 533 Diario Oficial La Gaceta
- Acuerdo Ejecutivo 1365-SE-2014. (17 de septiembre.2014). *Reglamento de Educación Inclusiva para personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales*. No 33,533. Diario Oficial La Gaceta
- Acuerdo Ejecutivo 1369-SE-2014. (17 de septiembre, 2014). *Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública*. No, 33,533. Diario Oficial La Gaceta
- Aguilar Cruz, C. (2000). La necesidad de la planeación estratégica en las organizaciones industriales modernas. *Temas, 4(11)*, 17-28.
- Aguilar Nery, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. *Sinéctica, 46*, 0-0.
- Aguilar-Nery, J., & Aguilar-Nery, J. (2017). Justicia educativa: Itinerario de su historia conceptual en México. *Revista electrónica de investigación educativa, 19(2)*, 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Aguilera, R, López R. (2007). *Los Derechos Fundamentales en la Filosofía Jurídico Garantista de*

Luigi Ferrajoli. Biblioteca Jurídico Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Alexy, Robert. (1985). *Teoría de los Derechos Fundamentales*. Centro de Estudios Constitucionales.

<http://arquimedes.adv.br/livros100/Teoria%20de%20los%20Derechos%20Fundamentales-Robert%20Alexy.pdf>

Álvarez, J. L. (2014). El paradigma de la Gestión para Resultados: Orígenes y fundamentos. *Conference paper*.

Amar Amar, J. J., Palacio Sañudo, J. E., Madariaga Orozco, C. A., Abello Llanos, R., Reyes Aragón, C. de los, Castro Correa, A. M. de, Lewis Harb, S., Martínez González, M. B., Utria Utria, L. M., & Zanello Riva, L. (2016). *Infantia: Prácticas de cuidado en la primera infancia*. Editorial Universidad del Norte.

Ancheta Arrabal, A. (2014). *Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de educación y atención de la primera infancia*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/667167>

Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17102>

Argueta Aguilar, R. B. (2017). *La Enseñanza de las ciencias sociales en la Educación Preescolar en Honduras. Un estudio de caso entre maestros en formación y maestros con experiencia*. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6215>

Arnaiz, Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

Aulicino, Carolina & Díaz Langou, Gala. (2015). *Políticas Públicas de Desarrollo Infantil en América Latina. Panorama y Análisis de Experiencias*.

Azuero Melo, R. (2014). *Wealth and the construction of non-cognitive skills. The case of*

Colombia.

- Ballivian, A., Bamberger, M., Caso Raphael, A., Cooper, R., Farfán Mares, G., García López, R., Kaufmann, J., Medina Giopp, A., Muenta, A., & Székely, M. (s. f.). Los sistemas de monitoreo y evaluación: Hacia la mejora continua de la planificación estratégica y la gestión pública. *BID, Banco Mundial, CEPLAN*.
- Banco Mundial. (2005). *Informe Anual 2005*.
- Banco Mundial. (2018). *Informe Anual 2018* [Text/HTML].
<https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/598221538161162261/The-World-Bank-Annual-Report-2018>
- Banco Mundial. (2019). *Desarrollo social* [Text/HTML].
<https://www.bancomundial.org/es/topic/socialdevelopment/overview>
- Banco Mundial. (2022, Julio 2). *Honduras obtuvo el apoyo del Banco Mundial para mejorar la calidad de la educación Prebásica*. World Bank.
<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/03/19/honduras-obtuvo-el-apoyo-del-banco-mundial-para-mejorar-la-calidad-de-la-educacion-prebasica>
- Barnett, W. S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow-up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 500-508.
<https://doi.org/10.1037/h0079481>
- Branda, S., & Pereyra, S. (2016). *La investigación cualitativa: Métodos flexibles, apertura a la triangulación y el rol del investigador*. Facultad de Humanidades.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Social justice and educational equity [Justicia Social y equidad escolar]. *International Journal of Education for Social Justice*, 1, 9-45.
- Bonilla, Marcia, Lopes, Aloisio, & Eguino, Huascar. (2020, Junio 29). El rol estratégico de los ministerios de finanzas para impulsar la inversión en infraestructura sostenible. *Gestión fiscal*.
<https://blogs.iadb.org/gestion-fiscal/es/gestion-estrategica-inversion-infraestructura-sostenible/>

- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socio-economic segregation in schools. *Journal of Philosophy of education*, 41(4), 575-590. <https://doi.org/10.1002/9781444307313.ch5>
- Brighouse, H. (2010). Educational equality and school reform. *Educational equality*, 15-70.
- Brent, D.E., Moschetti, M. C., & Caravaca, A. (2019). *La educación en Honduras: Entre la privatización y la globalización*. 98.
- Campos, M. (2014, 2019). SEFIN inicioV11022022. SEFIN. <https://www.sefin.gob.hn/>
- Cantillon, B., & Van Lancker, W. (2013). *Three shortcomings of the social investment perspective*. *Social Policy and Society*, 12(4), 553-564.
- Carbajal-Flores, F. Á. (2016). *Evaluación del rendimiento académico con la implementación de merienda escolar: Caso Honduras 2016-2017 Academic performance evaluation with the implementation of school meals: Honduras Case 2016-2017*.
- Cárdenas, R. (2005). *Metodología de la Investigación*. Universidad Naval.
- Carneiro, P., Hansen, K. T., & Heckman, J. J. (2003). 2001 Lawrence R. Klein lecture estimating distributions of treatment effects with an application to the returns to schooling and measurement of the effects of uncertainty on college choice. *International Economic Review*, 44(2), 361-422.
- Carpizo, J. (2011). Los derechos humanos: Naturaleza, denominación y características. *Cuestiones constitucionales*, 25, 3-29.
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Cejudo, G. M., Michel, C., & Sobrino, A. (2017). La política social en los estados: Un análisis de integración. *Ciudad de México, Laboratorio Nacional de Políticas Públicas-CIDE*.
- Celis, S. A. (s. f.). *Marco de asistencia de las naciones unidas para el desarrollo HONDURAS 2017-2021*. 70.
- CEPAL. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/13107-invertir-mejor-invertir-mas-financiamiento-gestion-la-educacion-america-latina>

- CEPAL (2014, octubre 17). *Datos y estadísticas* [Text]. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/datos-y-estadisticas>
- CEPAL, (2014). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2014: Desafíos para la sostenibilidad del crecimiento en un nuevo contexto externo*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36970-estudio-economico-america-latina-caribe-2014-desafios-la-sostenibilidad>
- CEPAL. (2015). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2015: Desafíos para impulsar el ciclo de inversión con miras a reactivar el crecimiento*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38713-estudio-economico-america-latina-caribe-2015-desafios-impulsar-ciclo-inversion>
- CEPAL. (2016). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2016: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los desafíos del financiamiento para el desarrollo*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40326-estudio-economico-america-latina-caribe-2016-la-agenda-2030-desarrollo>
- CEPAL (2017a). *Panorama Fiscal de América Latina y el Caribe 2017: La movilización de recursos para el financiamiento del desarrollo sostenible*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/41044-panorama-fiscal-america-latina-caribe-2017-la-movilizacion-recursos>
- CEPAL (2017b). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2017: La dinámica del ciclo económico actual y los desafíos de política para dinamizar la inversión y el crecimiento*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42001-estudio-economico-america-latina-caribe-2017-la-dinamica-ciclo-economico-actual>
- CEPAL. (2018). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018. Evolución de la inversión en América Latina y el Caribe: Hechos estilizados, determinantes y desafíos de política*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43964-estudio-economico-america-latina-caribe-2018-evolucion-la-inversion-america>
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina 2019*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44969-panorama-social-america-latina-2019>
- Chamorro Narváez, R. (2017). Crecimiento económico y política fiscal: Una revisión crítica de

- la literatura. *Ensayos de economía*, 27(51), 79-107.
- Chávez, Odalinda & Gonzales, Nuria. (2008). *CONAPRED - Documento—Dos temas torales para los derechos humanos: Acciones positivas y justiciabilidad de los derechos económicos, sociales y culturales*.
https://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=53&id_opcion=150&op=150
- Chávez, P., Ramírez, R., & Ramírez, C. T. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Chávez, R. A. P. (2018). *Hacia una perspectiva de inversión social en las políticas educativas preescolares el caso del Programa educativo Jardín Infantil Clásico 2006-2016* [PhD Thesis]. Universidad de Concepción.
- Cifuentes-Ramírez, Á. J. (2017). *El Derecho Educativo como disciplina jurídica. Derecho Educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza en Colombia*.
- CLAD. (2007). Modelo abierto de gestión para resultados en el sector público. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 39, 149-210.
- CNDUH. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales*
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). Springer Netherlands.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_27
- Comisión de los Derechos Humanos. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*
- Concha, M, V, Bakieva, M, & Jornet, J, M. (2019). *Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). Publicaciones*, 49(1), 113–136. Doi: 10.30827/publicaciones. V49i1.9857
- Cordero, J. M. C. (2011). La administración pública y los derechos humanos en México. *Ciencia y Sociedad*, 36(1), 143-162. <https://doi.org/10.22206/cys.2011.v36i1.pp143-162>
- Cordero Torres, J. M. (2011). La administración pública y los derechos humanos en México. *Ciencia y sociedad*.

- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 196-209.
- Covell, K. (2013). Educación de los Derechos Humanos de los niños como medio para la Justicia Social: Un estudio de caso desde Inglaterra. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 2(1), Article 1.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2007). *The evolution of inequality, heterogeneity and uncertainty in labor earnings in the US economy*. National Bureau of Economic Research Cambridge, Mass., USA.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- Dadds, M. R., Fraser, J., Frost, A., & Hawes, D. J. (2005). Disentangling the Underlying Dimensions of Psychopathy and Conduct Problems in Childhood: A Community Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 400-410.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.400>
- Decreto 35-2011. (25 de mayo, 2011). *Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública y Participación Comunitaria*. No 32,524. Diario Oficial La Gaceta
- Decreto N° PCM-020/2015. (24 de junio de 2015). *Sistema de Atención Integral para la Primera Infancia «Criando con Amor*. No 33,764. Diario Oficial La Gaceta
- Decreto No 131. (20 de enero, 1982). *Constitución de la República de Honduras*. No.23, 612. Diario Oficial La Gaceta
- Decreto No 262-2011. (22, Febrero de 2012). *Ley Fundamental de Educación*. No.32, 754. Diario Oficial La Gaceta
- Díaz, A., Salazar, A. L., Restrepo, A., Keck, C. S., Kornbluth, D. L., & Díez, E. J. (2018). La escuela como lugar de la justicia social: Una perspectiva emancipadora de teoría crítica. En *Educación crítica y emancipación* (pp. 85-104). CLACSO.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvn96gbs.6>
- Díaz Fernández, J. A. D. (2020). Crítica y alternativa a la Justicia Social como fundamento de la educación. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 1-28.
- Díaz, J. Q., & Domingo, B. G. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=499085>

- DINAF, SEDIS, UNICEF. (2017). *IPNA Inversión pública dirigida a la niñez y adolescencia 2017*
- Duschatzky, S., & Cardarelli, G. (2000). *Tutelados y asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (Vol. 9). Paidós.
- El Herald. (2020, febrero 9). *Beca solidaria el Herald Honduras 2020*.
<https://www.elheraldo.hn/honduras/honduras-unas-16000-becas-para-escolares-se-otorgaran-este-2020-ECEH1355265>
- Erickson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 119- 161). New York: Mac Millán.
- Espino, I. (2015). *Desigualdad educativa en Honduras: Un análisis comparativo por departamento y Título género Espino, : 2*.
- FEREMA-IAD (2017). Honduras. Informe de Progreso Educativo 2017. Honduras
- FEREMA IAD. (2019). *Honduras: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia* (p. 16).
<https://www.thedialogue.org/analysis/honduras-informe-de-progreso-de-politicas-de-primera-infancia/>
- Ferrajoli, L., Prados, G. P., Vega, A. de C. de la, Baccelli, L., Ferrajoli, L., Prados, G. P., Vega, A. de C. de la, & Baccelli, L. (2001). Los fundamentos de los derechos fundamentales. En *Los fundamentos de los derechos fundamentales*. Trotta.
<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d39995c29995206844432dd>
- Figueroa, P. Z. (2018). EDUCACIÓN Y CRECIMIENTO ECONÓMICO: ANÁLISIS E IMPLICANCIAS. *Economía y Administración (E&A)*, 9(1), Article 1.
<https://doi.org/10.5377/eya.v9i1.6654>
- Figueroa, W., Molina, M., & Peñate, M. (2018). *Gestión pública por resultados para el desarrollo en Centroamérica*. Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales.
- Fonac. (S.F). *Visión de País y Plan de Nación*. <https://fonac.hn/vision-de-pais-y-plan-de-nacion/>
- Foro Dakar Honduras. (2017). *Informe SOMBRA 2017“Avances del Estado de Honduras en cumplimiento de la Política Pública Educativa y los compromisos asumidos en relación a las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la agenda 2030”*.
<https://forodakarhonduras.info/wp-content/uploads/2018/09/1-INFORME-SOMBRA-2017-.pdf>

- Fraguas, L. (2015). *El Concepto De Derechos Fundamentales Y Las Generaciones De Derechos | My Library | Zotero*. <https://www.zotero.org/viviarely/items/I8HTAKGD/library>
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1), 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.001>
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. In N. Fraser, & A. Honneth. En *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico* (pp. 149-175). Morata Madrid.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia University Press.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006a). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Gilberto Pérez del Blanco.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006b). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. *Redistribución o Reconocimiento*.
- Fraser, Nancy. (1997). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores—
- Freire-Seoane, M.-J., Núñez-Flores, M., Teijeiro-Álvarez, M., & Pais-Montes, C. (2018). Evolución de la rentabilidad de la educación superior en Panamá. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 17-41.
- García, M., & García, R. (2011a). Gestión para resultados en el desarrollo en gobiernos subnacionales. *Gestión para Resultados en el ámbito público*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://indesvirtual.iadb.Org/file.Php/349/modulos/Modulo_1_-_Gestion_para_resultados_en_el_ambito_publico.PDF.
- García Peinado, R. (2019). *Hacia una escuela infantil de calidad. Estudio de los factores asociados a Centros de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI)*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/687347>
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.

- Gimeno, J. A. (2018). Reestructuración de los Estados del Bienestar. Cambios cuantitativos y cualitativos: El caso de España/Restructuring of Welfare States. Quantitative and Qualitative Changes: the case of Spain. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 17(1), 25-39.
- Gobierno de la República, Criando con Amor, Alina Consultorías y UNICEF. (2019). *Manual de gestión del Sistema de Atención Integral para la Primera Infancia Criando con Amor. Tegucigalpa. Honduras—PDF Descargar libre*. <https://docplayer.es/153847265-Manual-de-gestion-del-sistema-de-atencion-integral-para-la-primera-infancia-criando-con-amor-tegucigalpa-honduras.html>
- Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168.
- González, J. (2002). Las teorías de los derechos humanos. *Revista de Administración Pública*, 1(105), Article 105. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-administracion-publica/article/view/19121>
- Guillen, Ana M & Luque, David. (2018). (PDF) *Protección social y crecimiento económico: La inversión social como paradigma emergente de la política social en la Unión Europea*. https://www.researchgate.net/publication/327672204_Proteccion_social_y_crecimiento_economico_la_inversion_social_como_paradigma_emergente_de_la_politica_social_en_la_Union_Europea
- Hacker, J. S., & Pierson, P. (2010). *Winner-take-all politics: How Washington made the rich richer—and turned its back on the middle class*. Simón and Schuster.
- Hansen, K. (2016, abril 14). *Desarrollo en la primera infancia: Una inversión inteligente para toda la vida*. <https://blogs.worldbank.org/es/education/desarrollo-en-la-primera-infancia-una-inversi-n-inteligente-para-toda-la-vida>
- Heckman, J. (2007). Investing in disadvantaged young children is good economics and good public policy. *Testimony before the Joint Economic Committee, Washington, DC, June, 27*.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324. <https://doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>

- Henríquez Ramírez, A. (2018). Algunas concepciones sobre la justicia distributiva y sus problemas con relación al disfrute del derecho a la educación. *Revista de Derecho (Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga, Facultad de Derecho)*, 17, 49-63.
- Heredia, N., & Martínez, J. (2014). Justicia educativa: Nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas. *Educación y Ciencia*, 3(7), 21-33.
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/304>
- Heredia Soberanis, N. G. (2014). *Evaluación de significados y experiencias de justicia educativa en el bachillerato general comunitario: Un estudio de casos*.
- INE. (2014, 2019). Encuesta Permanente de Hogares de Propósitos Múltiples – INE.
<https://www.ine.gob.hn/V3/ephpm/>
- ENEI (s.f).Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación. México
- Inza,B. & Urteaga O. (2012). La inversión social en educación. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 57(216), 103-118.
- Izcara, P (2007). *Introducción al muestreo*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Izcara, P (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. Fontanera.
- Kaplan, C., & García, S. (2006). La inclusión como posibilidad. Buenos Aires: Ministerio de Educación. *Ciencia y Tecnología de la Nación*.
- Kruger, P. (2021). El Análisis de Contenido en Textos Normativos: Propuestas Prácticas en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación Interdisciplinaria en Métodos Experimentales*, 1(10), 9-33.
- La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social*. (2016, Julio 1). INEE.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/la-justicia-educativa-como-elemento-indispensable-de-la-justicia-social/>
- Lassalle, M. M., Croso, C., & Magalhães, G. M. (2020). El Derecho a La Educación y al Cuidado en la Primera Infancia: Perspectivas Desde América Latina y El Caribe. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698230694>
- Lavado, P., Aragón, C., & Gonzales, M. (2015). ¿Cuál es la relación entre habilidades cognitivas y no cognitivas? *Apuntes*, 42(76), 59-93.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Editorial Gedisa.

- Lévano, S., & Cecilia, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Ley Orgánica de Educación. (14 de noviembre 1966). https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/LE_7.pdf
- Lincoln, & Guba, E. (2011). *Pradigmatic controversies, contradictons, and emerging confluences (4ta ed. Ed.)*. (E. D. Y, Ed.) Sage.
- Lingard, B., & Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447.
- Manning, M., & Patterson, J. (2006). Lifetime Effects: The High/Scope Perry preschool study through age 40. *Childhood Education*, 83(2), 121.
- Martín, J. (2011). La administración pública y los derechos humanos en México. *Ciencia y Sociedad*, 36(1), 143-162. <https://doi.org/10.22206/cys.2011.v36i1.pp143-162>
- Martínez. C. (2019). *La Teoría De La Argumentación Jurídica en el Contexto Iberoamericano. I Congreso Iberoamericano de Argumentación. Universidad EAFIT. Medellín.*
- Mayol, M., Croso, C., y Modé, M. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. *Educação em Revista*, 36.
- Mejía, R. (2017). *Formación ciudadana y justicia social en la educación desde la teoría del reconocimiento: Discursos sobre las prácticas de los líderes del proyecto Colegios Maestros de Medellín.*
- Méndez, S. (2015). *Legislación y política sobre el derecho a la educación en Honduras:(1982-2007).*
- Mendieta, G., & Ramírez, J. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: Una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>
- Miranda Beltrán, S., Ortiz Bernal, J. A., Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), Article 21.

<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Molina, A., Amate, I., & Guarnido, A. (2011). El gasto público en educación en los países de la OCDE: Condicionantes económicos e institucionales. *EXtoikos*, 4, 37-45.
- Montané, A. (2015). Justicia social y educación. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Montes, A., & Parcerisa, L. (2016). ¿Iguales en qué y cómo? Una revisión de las propuestas realizadas desde la teoría de la justicia al campo de la educación. *Papers. Revista De Sociología*, 101(4), 451-471.
- Moyano, C., Investigadora, Educacional, C., & Bernasconi, A. (2019). *De Justicia Educacional Debates Mérito y Esfuerzo Como Problemas de Justicia Educacional*.
- Mujica-Stach, A. M., Carter-Thuillier, B., Casanova Cárdenas, O., Mujica-Stach, A. M., Carter-Thuillier, B., & Casanova Cárdenas, O. (2021). [Http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2226-40002021000200331&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2226-40002021000200331&lng=en&nrm=iso&tlng=es). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(2), 331-356. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.diciembre.331>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible | Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo*. (2022, Julio 2). UNDP. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals>
- OCDE. (2018). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE* [Text]. https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793
- Ochoa, D. O., Esbeih Castellanos, E. G. E., & Días Ríos, J. F. (2017). El paradigma económico de la educación desde la teoría de Eric A. Hanushek The economic paradigm of education from the theory of Eric A. Hanashek. *David Orlando Marín López Vicerrector Académico Hermes Alduvín Díaz Luna Vicerrector Administrativo*, 24(37), 44.
- OEA: CIDH: *Qué es la CIDH?* (2022, julio 10). <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/mandato/que.asp>
- OECD. (2022, Julio 2). *Archivos 2018—OECD*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/archivos-2018.htm>
- OEI. (2015). *La primera infancia en el espacio público*. <https://docplayer.es/40582492-La-primera-infancia-en-el-espacio-publico.html>

- ONU Asamblea General. (1948). *Convención de los Derechos del Niño* -. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- ONU Asamblea General. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Ginebra: Asamblea General de las Naciones Unidas. ONU: Asamblea General, (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, 20 noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, & sclient=gws-wiz*
- OREAL. (2009). *Estudio de Instituciones y gobernabilidad. Mejorando la Rendición de Cuentas en Honduras. Tegucigalpa: Oficina Regional de América Latina y el Caribe.*
- Palacio, M. (2009). Fraser, Nancy (2008). *Escalas de Justicia. Traducción de Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 294 p.* <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122313>
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. UNESCO Publishing.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*, 371-386. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>
- Pérez Murcia, L. E. (2005). Derecho e indicadores una perspectiva. *Revista Educación y Ciudad, 9*, 89-10. <https://doi.org/10.36737/01230425.n9.205>
- Pieruzzini, R., Salera, M., & Frank, J. E. (2019). Intervención social y los giros en la política. *Revista Katálysis, 22*, 129-141.
- Pincay Jordán, K. V. (2016). *Inversión pública en educación y su impacto en el desarrollo socio-económico, período 2007-2015.*
- Piza, Narcisa Dolores. (2019). *MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. ALGUNAS PRECISIONES NECESARIAS. 5.*
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: Social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education, 10(4)*, 473-492.
- Quiroga, M. (2020). Planificación estratégica. *Obtenido de <https://economipedia.com:https://economipedia.com/definiciones/planificacionestrategica.html>*

- Ramos. (2010). *Estado de la Educación en Honduras. Tegucigalpa, Honduras.: Universidad Pedagógica Nacional « Francisco Morazán».*
- Rangel, T. R. (s. f.). *Igualdad de oportunidades educativas y justicia social: Viejos debates sobre inequidades persistentes.*
- Rawls, John. (1971). *A Theory of Justice.* Harvard, University.
[https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_la_justicia_\(libro\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_la_justicia_(libro))
- Revista iberoamericana de educación superior, 9(24), 17-41. (2016).
- Reyes López, Mary Carmen. (2016, Julio 1). *La justicia educativa como elemento indispensable de la justicia social.* INEE. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-justicia-educativa-como-elemento-indispensable-de-la-justicia-social/>
- Rodríguez, J. B. M., & Soberanis, N. G. H. (2014). Justicia educativa: Nociones, teorías y reflexiones para el desarrollo de prácticas escolares justas. *Educación y Ciencia.*
https://www.academia.edu/36183809/Justicia_educativa_nociones_teor%C3%ADas_y_reflexiones_para_el_desarrollo_de_pr%C3%A1cticas_escolares_justas
- Romero, J. (2022, junio 26). *Teorías De La Argumentación Jurídica que Establecen Criterios De Corrección... Universidad Nacional Autónoma de México—Instituto de Investigaciones Jurídicas. (Libro)—* Ruiz, H. M., & Reyes, E. Á. (2012). *Metodología de la investigación.* CENGAGE learning.
- SACE. (2022, Julio 2). <https://sace.se.gob.hn/>
- Sainz López, V. (2017). *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de Educación Secundaria.*
- Salkind, N. (1998). *Método de investigación. México: Prentice-Hall*
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *La enseñanza de la investigación cualitativa.*
<https://idus.us.es/handle/11441/54879>
- SCGG, Secretaría de Coordinación General de Gobierno. (2018). *Planificación estratégica institucional con enfoque en gestión por resultados -.*
- Schultz, T. P. (2004). School subsidies for the poor: Evaluating the Mexican Progresa poverty program. *Journal of development Economics*, 74(1), 199-250.
- Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el

derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of supranational policies of education*.

SDHJGD, Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización. (2017).

Informe de Medio Término. Examen Periódico Universal. -EPU

Secretaría de Desarrollo Social, Secretaría de Educación, Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal, Registro Nacional de las Personas, Secretaría del Despacho de la Presidencia, Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia, Secretaría Técnica de Planificación y Cooperación Externa, Secretaría de Salud, Secretaría de Agricultura y Ganadería, y Foro Nacional de Convergencia. (2013). *Plan de implementación 2014, Política pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*.

<https://foprده.org/wp-content/uploads/2020/10/PoliticaPublicaparaelDesarrolloIntegraldeLaInfancia.pdf>

SEDIS. (2015). *Política Pública para el Desarrollo de la Primera Infancia. Tegucigalpa, Honduras: CIAPI*. - <https://www.ceniss.gob.hn/PoliticPublicas/PAIPI.pdf>

SEDIS. (2017). *Informe sobre la Situación de los derechos humanos en Honduras 2016-2017*. <https://www.sedh.gob.hn/odh/publicaciones/informes/259-informe-sobre-la-situacion-de-los-derechos-humanos-en-honduras-2016-2017>

SEDH. (2018). *Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en Honduras 2018*. <https://www.sedh.gob.hn/odh/publicaciones/informes/267-informe-sobre-la-situacion-de-los-derechos-humanos-en-honduras-2018>

SEDUC, Secretaría de Educación. (2014a). *Informe del sistema educativo en cifras 2014*

SEDUC, Secretaría de Educación. (2014b). *Plan de Universalización de la Educación*

SEDUC, Secretaría de Educación. (2022). *Informe Sistema Educativo Hondureño En Cifras Periodo Académico*. <https://docplayer.es/94174523-Informe-sistema-educativo-hondureno-en-cifras-periodo-academico.html>

SEDUC. (s.f.). *Informe Sistema Educativo Hondureño En Cifras Periodo Académico 2014-2016*. 174.

SEDUC. (2004). *SE | Plan Educación Para Todos*. <https://www.se.gob.hn/cooperantes/>

SEDUC. (2014a). - *Plan Estratégico Institucional PEI (2014-2018)*. Secretaría de Educación -.

- SEDUC. (2014b). *Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública en Honduras (Acuerdo 1369-SE-2014)* -.
- SEDUC. (2015). *Informe revisión nacional de la Educación para Todos (EPT) 2015, Serie 2009-2013 (Honduras) —UNESCO Biblioteca Digital*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230032>
- SEDUC. (2022a). *Informe del sistema educativo en cifras 2019*.
- SEDUC. (2022b). *Manual de Indicadores Educativos—Secretaría de Educación*.
<https://www.yumpu.com/es/document/read/14513741/manual-de-indicadores-educativos-secretaria-de-educacion>
- Sistema interamericano de derechos humanos* -. (2022, Junio 26).
- SITEAL. (2018). *Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 PESE*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3038/plan-estrategico-sector-educacion-2018-2030>
- Solís, M. A., & Moncada, G. E. (2010). Problemas de Equidad en el Sistema Educativo Hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), Article 3.
<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4485>
- SURA, F., SURA, F., & Educación (REDUCA), R. L. de O. de la S. C. por la. (2018). *Aprender es más. Hacer realidad el derecho a la educación en América Latina*.
<http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17196>
- Tedesco, J. C. (2012). Educación y justicia social en América Latina (No. 370 T256e). *Buenos Aires, AR: Fondo de Cultura Económica*.
- Tedesco, J. C. (2017b). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles educativos*, 39(158), 206-224.
- Telleria, J. (2016). Desarrollo Humano y cultura: Un análisis de la lógica cultura del PNUD en términos de poder. *Cuadernos de Trabajo Hegoa*, 69, 1-71.
- Tiana Ferrer, Alejandro, C. (s. f.). *Tratamiento y Usos de la Información en Evaluación*. 47.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36, 15-38.
- Torres, F., & Rojas, A. (2015). Política Económica Y Política Social En México: Desequilibrio Y

- Saldos. *Problemas del Desarrollo*, 46(182), 41-66.
<https://doi.org/10.1016/j.rpd.2015.06.001>
- Torres, R. (2005). Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo. *RIPS*, 4(2), 293-310.
- UNESCO. (2010). *Datos Mundiales de la Educación*.
- UNESCO. (2014). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*
- UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015: Logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015—UNESCO Biblioteca Digital*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- UNICEF. (2017a). *Manual Sobre la Gestión basada en Resultados: La Labor Conjunta en Favor de la Niñez*.
- UNICEF. (2017b). *Manual sobre la Gestión basada en Resultados: La Labor Conjunta en favor de la niñez 2017*
- UNICEF. (2018). *Informe Situación 2018 Sobre los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia en Honduras. Ecuador: Observatorio Social*
- UNICEF. (2019a). *Informe Mundial de la sobre la Educación Preescolar (2019): Un Mundo Listo para Aprender*.
- UNICEF. (2019b). *Un mundo listo para aprender*
- UNICEF. (2019c, septiembre). *Cada Niño Aprende. Estrategia de Educación de UNICEF, 2019-2030*. <https://www.unicef.org/es/informes/estrategia-de-educacion-de-UNICEF-2019%E2%80%932030>
- UNICEF, IIEP UNESCO, & OIE. (2015). *La inversión en la primera infancia en América Latina. Propuesta metodológica y análisis en países seleccionados de la región | SITEAL*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/3203/inversion-primera-infancia-america-latina-propuesta-metodologica-analisis-paises>
- Universidad Pedagógica Nacional «Francisco Morazán». (2022, Junio 20). *Líneas de Investigación*
- UPN ODENR Francisco Morazán. (2018). La deuda social en Honduras y los desafíos actuales y futuros que tiene el país con el financiamiento en educación. *Boletín No 3*.

<https://observatorio.upnfm.edu.hn/observatorio/publicaciones/>

- Urra, M. (2018). Paradigma de desarrollo social y humano. Orígenes y pioneros. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/ntfer>
- Vargas, Jorge Enrique. (2013). *Políticas para el comienzo de la Vida. Tesis Doctoral. Universidad de Manizales. Colombia*
- Vasquez, M. J. (2012). Psychology and social justice: Why we do what we do. *American Psychologist*, 67(5), 337.
- Velasco-Cano, N., & Llano, J. V. (2016). Derechos fundamentales: Un debate desde la argumentación jurídica, el Garantismo y el comunitarismo. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política; Vol. 10, no. 2 (jul.-dic. 2016); p. 35-55.*
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa.: Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina.* UNICEF Argentina.
- Villabela Armengol, C. M. (2015). LOS MÉTODOS EN LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA. ALGUNAS PRECISIONES1. *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.*
- Villalba Vargas, R. (2004). Obligaciones de los Estados en relación a los derechos económicos, sociales y culturales. *Cantón, O. y Corcuera, S. (coords.), Derechos económicos, sociales y culturales. Ensayos y materiales, México: Universidad Iberoamericana/Porrúa, 49-80.*
- Young, M. (1961). *The Rise of the Meritocracy: An essay on education and equality.* Thames and Hudson.
- Zelaya Medrano, J. R. Z. (2014). *Análisis de la inversión pública en educación y su impacto en la calidad educativa en Honduras* [PhD Thesis]. Universidad Europea de Madrid.
- Zúñiga Figueroa, Pedro. (2018). *Educación y crecimiento económico: Análisis e Implicancias.* (No.1). Vol. 9(No.1), Article No.1. <https://doi.org/10.5377/eya.v9i1.6654>

ANEXOS

Anexo 1

Guía entrevista semiestructurada



Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Pública y Profesión

Docente

Tesis Doctoral



“La inversión pública como herramienta estratégica para garantizar el Derecho a la Educación. Un enfoque desde la justicia social educativa ”

Entrevista No1. Subdirección de Educación Pre básica de la

Secretaria de Estado en los Despachos de Educación Pública

Presentación:

La presente entrevista forma parte de un proceso de investigación de tesis doctoral y tiene como propósito analizar la inversión pública como una herramienta estratégica para garantizar el derecho humano a la educación desde un enfoque en la justicia social educativa, durante el período correspondiente del año 2014 al 2019.

La información que se brinde es confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos y en función de los objetivos de esta investigación.

Datos Generales

Fecha de entrevista:
Institución :
Nombre del entrevistado:
Cargo:
Antigüedad en el cargo:
Profesión :
Especialidad:

Preguntas:

1. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la situación de la educación pre básica a nivel nacional?
2. ¿Qué opina Usted acerca de la distribución de la inversión pública en la educación de la primera infancia en el país?
3. ¿Qué clase de incentivos ha otorgado el gobierno a los docentes que laboran en el nivel pre básico?
4. ¿De qué forma el gobierno ha dado cumplimiento a lo estipulado en el Estatuto del Docente en relación al pago de sueldos y salarios a los maestros de Pre básica?
5. Describa los proyectos o programas de parte de inversión pública que han beneficiado a la educación en los últimos 5 años
6. ¿Cuál es el aporte que ha brindado organismos nacionales como internacionales en favor de la educación Pre básica?
7. ¿Cuál ha sido la experiencia acerca de los manuales y cuadernos de trabajo que el gobierno ha brindado para el nivel pre básico en los últimos cinco años?
8. ¿Con base a qué criterios se ha realizado la distribución del material didáctico en estos centros escolares?
9. ¿En qué se fundamentan los procesos de planificación estratégica y gestión por resultados de la inversión pública asignada a esta Unidad?
10. ¿De qué forma la inversión pública ha impactado en los indicadores educativos (acceso, cobertura, equidad, inclusión, gratuidad) en los centros pres básicos de las distintas zonas del país?
11. ¿Cuál es su percepción acerca de la educación Pre básica como elemento fundamental para el desarrollo humano?
12. ¿Cuál es su opinión, en relación con la garantía al derecho a la educación a través de la inversión pública que el Estado realiza en el nivel pre básico en Honduras?
13. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la inversión pública en el nivel pre básico en relación con la promoción de la justicia social educativa en Honduras?

¡Muchas gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 2

Guía temática de entrevistas y grupos de discusión

Categoría	Inversión Pública	Fuente de Información
Subcategoría	Ítems	
Distribución del gasto público en la educación inicial y pre básica COD-DIPEIPB	¿Qué opina Usted acerca de la distribución de la inversión pública en la educación inicial y pre básica en el país?	E1a E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Qué clase de incentivos ha otorgado el gobierno a los docentes que laboran en el nivel inicial y pre básico?	E1 al E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿De qué forma el gobierno ha dado cumplimiento a lo estipulado en el Estatuto del Docente?	E1- E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Cómo ha sido el aprovechamiento de los estudiantes al brindarles el acceso a internet por parte del gobierno?	E1- E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Cuál ha sido la experiencia acerca de los manuales y cuadernos de trabajo que el gobierno ha brindado para el nivel pre básico en los últimos cinco años?	E1-E2 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Con base a qué criterios se ha realizado la distribución del material didáctico en estos centros escolares?	E1- E2-E3 E5-E6 –E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Cuál ha sido el proceso de otorgamiento de proyectos de inversión pública en la educación Pre básica en relación a la construcción de nuevos centros educativos pre básico?	E-10
	¿De qué manera se ha apoyado a los centros preescolares para que cuenten con laboratorios para la enseñanza de las ciencias, computación etc.?	E1-E2-E3-E5-E6 PD – 01-09 PME -01 -09
Financiamiento COD- FINC	¿Cuál ha sido la participación de los padres de familia de los centros preescolares en cuanto al sostenimiento de sus hijos en la institución?	E1-E2-E3-E5 PD – 01-09 PME -01 -09

Planes Estratégicos COD- PE Categoría	¿De qué manera han apoyado las municipalidades a la primera infancia?	E1-E2-E5-E6- E7-E10-E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Cuál ha sido el aporte brindado por la empresa privada a la primera infancia?	E1-E2 E5-E6- E10-E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿Cuál ha sido el aporte brindado por la Cooperación Externa a la primera infancia?	E1 a E12 PD – 01-09 PME -01 -09
	¿En qué se fundamentan los procesos de planificación estratégica y gestión por resultados de la inversión pública asignada a esta Unidad?	E1-E2- E3-E7-E8- E10-E12
Justicia social educativa COD-JSE	Derecho a la Educación	
	¿Cuál es su opinión acerca del papel que ha desempeñado el Estado de Honduras como el garante del derecho humano a la educación?	E4-E9-E11
	¿Cuál es su percepción acerca de la educación pre básica como elemento fundamental para el desarrollo humano?	E1-E2
	¿Qué opinión le merece el mandato constitucional de gratuidad y obligatoriedad de la educación en Honduras?	E4-E9-E11
	¿Cuál es su opinión en torno a las políticas y planes estratégicos de inversión pública y su impacto en los indicadores educativos (acceso, cobertura, equidad, inclusión) en el nivel pre básico en Honduras?	E1- E12 PD – 01-09 PME -01 - 09
	En su opinión ¿se ha garantizado el derecho a la educación en la primera infancia en Honduras a través de la inversión pública?	E1 a E12 PD – 01-09 PME -01 - 09
¿Cuál es su punto de vista acerca de la inversión pública en el nivel inicial y pre básico en relación con la justicia social educativa en Honduras?	E1 a E12 PD – 01-09 PME -01 - 09	
¿Cuál es su apreciación sobre el cumplimiento de la normativa nacional e internacional en relación con el derecho a la educación de la primera	E4-E5-E6- E9 –E11 PD – 01-09	

infancia?

PME -01 -
09

Anexo 3

Matriz de análisis de contenido Planes Estratégicos

Unidad de Análisis: Plan Estratégico Institucional (2014-2018) Orientado a Resultados con Valor Público

Código 1: PEI

- ***Contexto:*** Este Plan se fundamentó en los resultados de la situación reflejada en los cinco años anteriores, en los que el país ha tenido avances en la cobertura neta de matrícula de niños de 5 años de edad en Educación Prebásica, este indicador tuvo un incremento de 6.76% entre el 2009-2013, alcanzando para el último año en mención, un 65.64 %.
- ***Descripción:*** Se enmarca en las directrices nacionales de planificación que las entidades públicas están obligadas a generar valor público hacia la población beneficiaria. En términos específicos, ello implica que la Secretaría de Educación asume la responsabilidad de lograr cambios comprobables en los beneficiarios del Sistema Nacional de Educación en su componente formal, que son los niños, niñas, jóvenes y adultos de Honduras en los niveles de Educación Pre-Básica, Básica y Media, además se constituye en el instrumento de alineación y armonización de los apoyos nacionales e internacionales para el logro de los resultados e indicadores establecidos como prioridad nacional, para la implementación de la Ley Fundamental de Educación y sus Reglamentos en forma progresiva y sistemática.
- ***Discurso:*** El Estado de Honduras ha revalorizado la educación como elemento fundamental para el desarrollo integral del país, en tal sentido, se ha aprobado la Ley Fundamental de Educación y 22 Reglamentos, con el propósito de implementar la Tercera Reforma Educativa de Honduras, que responda a las expectativas de la sociedad, cuyos alcances se enmarcan en los Objetivos No. 1 y No. 4 de la Visión de País 2010-2038 y Plan de Nación 2010-2022; siendo estos: “Una Honduras sin pobreza extrema, educada y sana con sistemas consolidados de previsión social” y “Honduras con un Estado moderno, transparente, responsable, eficiente y competitivo.

- ***Autores:*** Gobierno de la República de Honduras, Secretaría de Estado en los Despachos de Educación Pública, Educación por una Vida Mejor
- ***Indicadores Educativos: Con base a metas, objetivos u productos esperados.***
 - **Categoría analítica: Cobertura**
 - ***Código COB-1-PEI COB-IN Educación Inicial:*** Este plan no hace referencia a la cobertura del nivel inicial.
COB-PB Educación Prebásica: Meta neta al año 2018: 80%
 - **Categoría analítica: Equidad en el Acceso**
 - ***Código EQA-1-PEI EQ-IN Educación Inicial:*** No se incluye
EQ-PB Educación Prebásica:
 - Tasa de Cobertura Neta de Matrícula de educandos de 5 años de edad en el año obligatorio de Educación Prebásica, Meta: 100% en el año 2018
 - Cadena de Resultado de Valor Público. Productos esperados 2015-2018:
 - a) Universalizado el grado obligatorio en el nivel de Educación Prebásica
 - b) Diseñado el Plan de Oferta Educativa en las Modalidades de Jardines, CEPB, CCEPREB y Educación en Casa, para que todos los niños y niñas de 5 años de edad tengan acceso al año obligatorio de Educación Prebásica.
 - **Categoría analítica: Calidad Educativa**
 - ***Código CE-1-PEI CE-INPB Educación Inicial y Prebásica:*** Entregadas becas e incentivos a educandos, docentes y centros educativos ***de*** los niveles del Sistema Educativo al año 2018.
 - **Categoría analítica: Inclusión Educativa**
 - ***Código IE-1-PEI IE-INPB Educación Inicial y Prebásica:*** Se buscará garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos independientemente de su domicilio, grupo étnico, orientación sexual, discapacidad y origen socioeconómico, tengan acceso a los servicios educativos, ya sea a través de programas formales o Programas alternativos.

❖ **Unidad de Análisis: Plan Estratégico (2014-2025) Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PAIPI PCM-031-2012)**

• **Código 2: PE-PAIPI**

Contexto: En el año 2006, las Secretarías de Salud, Educación, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Comité Coordinador de Redes Educativas (COMCORDE), Programa Mundial de Alimentos (PMA) y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ), se interesaron porque en el país se realizará una investigación sobre la situación de la primera infancia. La problemática encontrada durante la investigación se resume en lo siguiente: existen brechas significativas en el cuidado a los niños y las niñas menores de 6 años; en el país se han ejecutado programas y proyectos efectivos, pero no se mantienen de una administración a otra y no se llevan a la escala nacional por falta de financiamiento gubernamental posterior a la finalización de créditos y de cooperación externa; además, se brindan servicios por sector y no se practica un enfoque de atención integral.

Descripción: La PAIPI es el resultado de un proceso de consulta y consenso, realizado con diferentes actores claves, que comprometidos en la atención de la Primera Infancia, convirtiéndose en un eje central de un gran sistema de planificación, información y evaluación, sobre la atención integral de la primera infancia, el cual será ejecutado por medio de un Plan Estratégico y Planes Operativos Anuales, caracterizados por la integralidad de la atención y coordinación entre el sector gubernamental, organizaciones no gubernamentales, cooperación externa y empresa privada

Discurso: La Política de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), tiene como finalidad principal que el Estado de Honduras cuente con un instrumento para coordinar estratégicamente a los entes gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, empresa privada y cooperación externa y asegurar la supervivencia y protección de la niñez, desde su gestación hasta alcanzar los 6 años mediante una atención integral que asegure el cumplimiento de sus derechos. Para ello, define 5 áreas de acción: Salud, Educación, Seguridad Alimentaria y Nutricional, Protección Recreación y Formación de Valores. Además, este plan define un Eje transversal de planificación, encargado de elaborar Planes de Acción para cada período gubernamental, realizar diagnósticos situacionales, intercambios y sistematización de experiencias y establecer los criterios de calidad y acreditación para la atención integral de la primera infancia (Gobierno de la República de Honduras, 2013)

Autores: Comité Intersectorial de Atención a la Primera Infancia (CIAPI) donde se cuenta con la participación de: UNICEF, Child Fund Honduras, OEI, Secretarías de Salud y Educación, Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación Alternativa No Formal (CONEANFO), Ayuda en Acción, Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia (INHFA), Save the Children y el Foro Nacional de Convergencia (FONAC). Secretaría de Desarrollo Social (SEDIS), Secretaría Técnica de Planificación y Cooperación Externa (SEPLAN), Despacho de la Presidencia, Teletón y Visión Mundial.

▪ **Indicadores Educativos: Con base a metas, objetivos u productos esperados.**

• **Categoría analítica: Cobertura**

- **Código COB-2-PE-PAIPI Educación Inicial:** Aunque la cobertura de la educación inicial se menciona como uno de los componentes, no se establece una meta específica de para este nivel.

Educación Pre básica: Contiene metas de un 55% (2014-2017) y 65% (2018-2021) de cobertura neta para ser alcanzadas dentro de estos períodos.

• **Categoría analítica: Equidad en el Acceso**

- **Código EQA-2-PE-PAIPI Educación Inicial y Pre básica:** No contiene una meta específica en relación con el acceso a la educación inicial y Pre básica, pero por ser también un Plan de Implementación se detalla que pretende haber cubierto el 30% de la población del país a través de medios masivos de comunicación con información relativa a la primera infancia y su atención.

• **Categoría analítica: Calidad Educativa**

- **Código CE-2-PE-PAIPI Educación Inicial y Pre básica:** Partida presupuestaria para la formación y certificación de personal que trabaja para la primera infancia incrementado. (2014-2017)

- En un 100% los currículos de formación para voluntarios y técnicos se han diseñado (2015)
- El 50% de los materiales didácticos requeridos para la aplicación de los currículos han sido diseñados (2014-2017)

• **Categoría analítica: Inclusión Educativa**

- **Código IE-1-PEI Educación Inicial:** Se buscará garantizar que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, independientemente de su domicilio, grupo étnico, orientación sexual,

discapacidad y origen socioeconómico, tengan acceso a los servicios educativos, ya sea a través de programas formales o programas alternativos.

Educación Pre básica:

- ***Código IE-2-PE-PAIPI Educación Inicial:*** No se menciona

Educación Pre básica: El diseño curricular de educación Pre básica para niños de 3 a 4 años con enfoque de derechos, género, inclusión, multiculturalidad y uso de las TICS se ha implementado al año 2018.

Unidad de Análisis: Plan Estratégico del Sector Educativo PESE (2018-2030)

Código 3: PESE

Contexto: La política actual de la Secretaría de Educación ha puesto como una prioridad la atención de los niños de 5 años de edad en ese nivel. Tales esfuerzos se complementaron, en 2012, con la aprobación del Plan Estratégico 2014-2025 como política pública para el desarrollo integral de la primera infancia. Este plan incluía un conjunto de políticas relativas al bienestar de la niñez y la realización de sus derechos, en especial la Política de Protección Social (PPS), y la Política de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI). Con su aplicación se esperaba lograr ambiciosas metas como un 70% de cobertura educativa de la población de 0 a 3 años y un 75% para la niñez de 3 a 4 años. La conclusión a partir de los resultados presentados es que, pese a los avances, aún queda un largo camino por recorrer.

Descripción: Este Plan, elaborado bajo la responsabilidad del gobierno de Honduras, y de los esfuerzos iniciados en 2015 de manera conjunta con la AME, el Foro Dakar y el Instituto para la Planificación de la Educación de la UNESCO (CNE, 2019) es un instrumento de política nacional que proporciona una visión de las transformaciones que requiere el Sistema Nacional de Educación al 2030 y esboza un conjunto coherente de estrategias viables para alcanzar sus objetivos y superar las deficiencias que impiden una pertinente formación del ciudadano hondureño. El Plan se basa en un análisis de la situación actual, a partir de las evidencias de los éxitos logrados y las dificultades encontradas y sobre los cuales se construyó el diagnóstico del sector educación. A partir del mismo se identificaron los retos del sistema educativo y, de conformidad a la lógica de la cadena de resultados, se elaboró un marco de metas estratégicas y resultados de impacto que, a su vez, dieron cimiento y

coherencia al Plan de Acción coordinado con dicho marco de resultados y de algunos programas estratégicos que conforman el PESE. (SITEAL, s. f.)

Discurso: Es evidente que hoy el sistema educativo no está llegando a todos los hondureños y hondureñas como lo ordena su Ley Fundamental y no está entregando a las nuevas generaciones las herramientas para desempeñarse adecuadamente en la nueva sociedad del conocimiento que evidencie las transformaciones sociales, culturales y económicas. Este Plan Estratégico surge como una respuesta del Estado para ofrecer a sus ciudadanos acceso, inclusión y equidad en los niveles educativos además de la inversión en conocimientos y aplicarlos a la producción que exige el mundo en la actualidad.

Autores: Consejo Nacional de Educación, Gobierno de la República de Honduras, Secretaría de Estado en los Despachos de Educación Pública.

▪ **Indicadores Educativos: Con base a metas, objetivos u productos esperados.**

• **Categoría analítica: Cobertura**

- **Código COB-3-PESE COB-IN Educación Inicial:** Para medir la cobertura del nivel inicial, este plan estableció una línea base para el año 2017 de un 3.8% de atención para los niños de 0 a 3 años.

COB -PB Educación Pre básica: En línea base al año 2017 establece en la cobertura neta de 38.3%.

• **Categoría analítica: Equidad en el Acceso**

- **Código EQA-3-PESE Educación Inicial y Pre básica:** Contrarrestar el impacto de las desigualdades económico-sociales en el acceso al sistema educativo.
 - Ampliación de los programas de transferencias condicionadas especialmente para regiones y grupos vulnerables.
 - Ampliación de la cobertura de la Educación Inicial y Pre básica en edad oportuna.
 - Ampliación de la oferta de Educación inicial :1 año 2019 (CONEANFO/ SEDIS)
 - Ampliación de la oferta en la Educación Pre básica en el año obligatorio. Nuevos cupos:

- Línea base: 4,576 Meta año 2019: 11,715

- **Categoría analítica: Calidad Educativa**

Código CE-3-PESE Educación Inicial y Pre básica:

- Revisar y actualizar el currículo en todos los niveles, y asegura una adecuada articulación entre la educación formal y no formal.
- Herramientas pedagógicas disponibles para el centro educativo que incluye textos, maleta didáctica para el docente y material fungible. 50% al año 2019
- Institucionalización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad y Equidad Meta 50% al año 2019

- **Categoría analítica: Inclusión Educativa**

- ***Código IE-3-PESE Educación Inicial y Pre básica:*** Se debe asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación para toda la población sin discriminación alguna y atender las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales del desarrollo, para aumentar el bienestar individual y colectivo, la integración y la solidaridad dentro de la sociedad, que permitan avanzar hacia la construcción de democracias sostenibles.
- Ampliación de las intervenciones orientadas a fortalecer la educación intercultural bilingüe.

Anexo 4

Matriz de Análisis de Contenido Marco Legal

COD LI Legislación Internacional		
Unidad de Muestra	Fundamentación legal	Disposiciones
Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)	Artículo No 26	Por la naturaleza general de esta normativa, se espera que los Estados sean capaces de brindar todos los medios y recursos para garantizar el aseguramiento de este derecho promoviendo la gratuidad y obligatoriedad de la educación, con el fin de desarrollar la personalidad humana, valores y principios de unidad entre las naciones.
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas. (PIDESC, 1966) ratificado por el Estado de Honduras en el año de 1980 mediante decreto No 961	Artículo No 13 y 14	Derecho a toda persona a una educación de forma obligatoria, asequible y gratuita y la aplicación progresiva de un plan de acción para que se instituya la enseñanza obligatoria y gratuita para todos dentro de un número razonable de años.
Declaración de los Derechos del Niño (1959)	Principio No 7	El derecho que tienen los niños a recibir una educación, la cual será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales
Convención de los Derechos del Niño (1989) firmada por el Estado de Honduras el 31 de mayo de 1990 y ratificada el 10 de agosto de ese mismo año.	Artículos No 28 y 29 Observación No 1 Observación No 7	Se establecen las condiciones en las cuales los Estados parte deben hacer prevalecer el derecho a la educación, de igual manera se hace referencia a la obligatoriedad y gratuidad de la educación para todos y que esta sea accesible, la adopción de las medidas que sean necesarias para el aprendizaje, así como la dotación de los medios que resulten más apropiados para evitar la deserción escolar. Los propósitos de la educación que en él se enuncian y que han sido acordados por todos los Estados Partes, promueven, apoyan y protegen el valor supremo de la Convención: la dignidad humana innata a todo niño y sus derechos iguales e inalienables. Realización de derechos en la primera infancia dentro de los cuales se incluye la importancia de las asignaciones presupuestarias, la participación de las familias, la comunidad y la empresa privada.
COD LN Legislación Nacional		
Constitución de la República de Honduras (Decreto número N° 13 del 11 de enero 1982)	Artículos 119-120-121-122-123-124-125 Artículos 151-152-153-154-155-156-157-158-159-160-161-162-163-164-165-166-167-168-169-170-171	Regulaciones sobre los Derechos del Niño, en donde se establece la obligación del Estado, su protección desde el ámbito nacional e internacional y se contienen, los alcances y obligaciones, tanto con la educación de los niños como de la asistencia que debería brindar a los padres en situaciones especiales
•Código de la Niñez y de la Adolescencia de Honduras Decreto No 73-96 el 5 de febrero del año 1996 y reformado el 6 de septiembre del año 2013, bajo Decreto No 35-2013	Artículos No 35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45	Normativa creada con el fin de cumplir con las disposiciones emanadas de la Convención de los Derechos del Niño, en donde se obliga al Estado y a la sociedad civil a respetar y crear las condiciones favorables para su protección, cuidado y desarrollo, derecho a la educación y se le atribuyen una serie de deberes como el de otorgar asignaciones presupuestarias, servicios de guardería preescolar y escolar hasta los seis años y establecer servicios de asistencia para los alumnos carentes de recursos económicos a fin de que puedan gozar de los beneficios de la educación

<p>•Ley Fundamental de Educación de Honduras (Decreto 262-2011)</p>	<p>Artículos No 2-7-21</p> <p>Artículos No 52-53-54-55-56</p>	<p>Se establece el Derecho a la Educación como Derecho fundamental y se hace referencia tanto a la gratuidad como la obligatoriedad del nivel pre básico.</p> <p>Se regula lo concerniente a la Financiamiento de la Educación Pública, en donde se prescribe acerca de las consideraciones generales de la asignación presupuestaria para el Sistema Educativo oficial y sobre la planificación estratégica como herramienta en base a resultados para su aplicación.</p>
<p>•Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación (Acuerdo Ejecutivo 1358-SE-2014)</p>	<p>Artículos No 2-3-4-5-6</p> <p>Artículos No 31-32-33-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43</p>	<p>Reitera sobre la educación como derecho fundamental y al educando es el titular de ese derecho actor principal del proceso educativo. Se regula lo concerniente a la Educación Pre básica consignándola dentro del ámbito de la Educación formal, su organización, recursos, la universalización del tercer grado de Educación Pre básica indicando que se realizará de manera gradual y progresiva, durante la vigencia del Plan de Educación 2014-2018, instándose para este efecto a elaborar un plan estratégico</p>
<p>•Reglamento del Nivel de Educación Pre básica (Decreto 266-2013)</p>	<p>Artículos 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38</p>	<p>Se regula la organización y funcionamiento de los procesos educativos y actividades de la Educación Pre básica en el país</p>
<p>•Reglamento de la Educación No Formal (Acuerdo Ejecutivo No.1375-SE-2014)</p>	<p>Artículos No 9-10-11-12-13-14-15-16</p>	<p>Se detalla la Normativa de los Subcomponentes de la Educación No Formal estableciéndose en la sección primera lo contentivo a la educación inicial, contempla, las edades correspondientes para la atención y educación de los niños, lo referente a la educación de las madres como parte fundamental del aprendizaje, la cobertura de la Educación Inicial y los lugares donde podrá impartirse</p>
<p>•Reglamento de Financiamiento de la Educación Pública (Acuerdo 1369-SE-2014)</p>	<p>Artículos No 9-12-13-14-16-17-21</p>	<p>Se instituyen las normas y procedimientos para el uso y manejo de los fondos públicos y de manera específica se regula lo concerniente al financiamiento de la educación del sistema educativo oficial, se dispone acerca de la Formulación del Plan Estratégico, Plan Operativo y Presupuesto Anual sobre la base de programas orientados a resultados</p>
<p>•Ley de Fortalecimiento a la Educación Pública y Participación Comunitaria (Decreto 35-2011)</p>	<p>Artículos No 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22</p>	<p>Su propósito fundamental consiste en fortalecer la educación pública mediante la participación de los padres de familia y la comunidad para impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación, define la participación comunitaria a través del Consejo Escolar de Desarrollo y Consejo Municipal del Desarrollo (COMDE) y sus respectivas funciones en relación de la calidad educativa, los incentivos para los educandos, docentes, centros educativos, así como lo concerniente a las asignaciones presupuestarias para este efecto.</p>

Anexo 5

Marco Normativo que regula la Atención de la Primera Infancia en América Latina (AEPI)

País	Normativa	Año sanción	Año de reforma o actualización
Antigua y Bermuda	Ley de Educación N°21.	2008	
	Ley de Educación Nacional N°26.206. Modificatoria Ley 27.045 Año 2015.	2006	2015
	Ley N°26.061. Protección Integral de los Derechos del niño, niña y adolescentes.	2005	
Argentina	Ley N 26075. Ley de Financiamiento Educativo	2005	
	Ley N°26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.	2006	
	Ley N°26.233. Creación de Centros de Desarrollo Infantil.	2007	
	Decreto N°1202. Asignación Universal por Hijo.	2008	
	Decreto N°1.602. Asignación Universal por Hijo para Protección Social.	2009	
	Ley N°27.064. Regulación y supervisión de instituciones de educación no incluidas en la Enseñanza Oficial.	2014	
Bolivia	Ley de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" N°070.	2010	
	Ley N°548. Código Niña, Niño y Adolescente.	2014	
	Lei N° 9.394. Diretrizes e Bases da Educação. Modificada en 2006, 2009 y 2013.	1996	2006, 2009 y 2013
Brasil	Lei Nº 13.010. Modifica la Ley N ° 8069. Estatuto del Niño y Adolescente.	2014	
	Lei Nº 13.257. Políticas públicas para a primeira infância (dos primeiros anos de vida). Modifica la Ley N ° 8069. Estatuto del Niño y Adolescente.	2016	
	Ley N° 17.301. Creación de la corporación denominada Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). Ley General de Educación.	1970	
	Ley General de Educación.	2009	
	Ley N° 20.379. Chile Crece Contigo.	2009	
Chile	Ley N° 20710. Reforma Constitucional que Establece la Obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y Crea un Sistema de Financiamiento Gratuito desde el Nivel Medio Menor.	2013	2017
	Ley N° 20835. Crea Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y Modifica diversos cuerpos legales.	2015	
	Ley Nº 20.832. Crea la Autorización de Funcionamiento de Establecimientos de Educación Parvularia.	2015	
	Ley General de Educación N° 115. Modificada por Decreto N° 2.247.	1994	1997
	Ley N° 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia.	2006	
	Decreto N° 4875 Se crea la Comisión Intersectorial Para la Atención Integral de la Primera.	2011	
Colombia	Ley N° 1804 Establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.	2016	
	Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación. Versión actualizada del 06/06/2017.	1957	2017
	Ley N° 181. Código de Educación. Versión vigente del 27/10/2014.	1944	2014
Costa Rica	Ley N° 7184. Aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.	1990	2011

	Ley N° 7.739. Código de Niñez y Adolescencia. Modificaciones Ley 9001.	1998	2011
	Ley N° 9220. Red Nacional de Cuido y Desarrollo Infantil.	2014	
	Ley N° 9456. Reforma Ley de Planificación Nacional y Ley Fundamental de Educación, para reconocer el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica.	2017	
	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza. Ley 1289. Código de la Familia.	1961 1975	
Cuba	Ley N° 16 Código de la Niñez y la Juventud (artículo 17 se centra específicamente en la atención y la educación de los niños y niñas menores de 6 años).	1978	
	Ley Orgánica de Educación Intercultural.	2011	2016
Ecuador	Decreto Ejecutivo N° 1241 Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural y sus modificaciones. Actualizada 01/03/2017.	2012	2017
	Decreto N° 917. Ley General de Educación. Reformas 2014	1996	2014
	Decreto Legislativo N° 487. Aprueba La Convención sobre los Derechos del Niño Adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas.	1990	
El Salvador	Decreto Legislativo N° 839. Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (LEPINA).	2009	
	Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo N°12	1991	
Guatemala	Acuerdo Ministerial N.º 193. Plan de Estudios del Nivel Pre primario. Reglamento de Evaluación del Rendimiento Escolar del Nivel de Educación Preprimaria, Reglamento para las Escuelas Parvularias y Secciones Anexas de la República.	1996	
Haití	No cuenta con Ley General de Educación Ley Fundamental de Educación. Decreto N°262. Finalidad de la Educación Prebásica definida en el art.21. Acuerdo Ejecutivo N°1358-SE- Reglamento General de la Ley.	2011	2014
	Decreto N° 73 Código de la Niñez y Adolescencia (Reformado - Decreto N° 35)	1996	2013
Honduras	Decreto N° 199 Ley del Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia (IHNFA).	1997	
	Decreto Ejecutivo PCM -27-2014 Dirección de la Niñez, Adolescencia y Familia (DINAF)	2014	2014
	Decreto N° PCM-020/2015. Sistema de Atención Integral para la Primera Infancia "Criando con Amor	2015	
Jamaica	Ley de Educación.	1965	
	Ley General de Educación. Reforma 22/03/2017.	1993	2017
México	Decreto que reforma la Ley Educación sobre Educación Preescolar	2002	
	Ley N° 582 Ley General de Educación	2006	
Nicaragua	Ley N° 287 Código de la Niñez y Adolescencia.	1998	
	Ley N° 623 Ley de Responsabilidad Paterna y Materna. Ley General de Salud.	2007	
	Ley N° 34 Por la cual se deroga, modifican, adicionan y subrogan artículos a la Ley Orgánica de Educación.	1995	
Panamá	Decreto Ejecutivo N° 201 Adopta Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia y se Crea el Consejo Asesor de la Primera Infancia (PAIPI)	2009	
Paraguay	Ley General de Educación N° 1.264	1998	

	Ley N° 4.088. Establece la Gratuidad de la Educación Inicial y de la Educación Media.	2010
	Ley General de Educación N° 28.044. Ley N° 28.123 modifica el Art. 36, la Ley N° 28.302 modifica el Art. 73 y la Ley N° 28.329, la Undécima Disposición Transitoria de dicha ley	2003
Perú	Decreto Supremo N° 002 -MIMDES. Implementación y funcionamiento de servicios de cuidado diurno: Cunas o Wawa Wasi Institucional.	2007
	Decreto Supremo N° 001 Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia (PNAIA) 2012-2021	2012
	Decreto Supremo N° 003 Programa Nacional 'Cuna Más'. Decreto Supremo N° 010-2016-MIDIS Aprueban Lineamientos "Primero la Infancia" en el marco de la Política de Desarrollo de Inclusión Social	2012
	Ley 66. Ley General de Educación	1997
	Decreto N° 491. Crea la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia define a la AEPI como uno de sus principales componentes	2012
República Dominicana	Decreto N°102. Declara de alto interés nacional la Protección y Atención Integral de todas las personas entre 0 a 5 años y la inclusión de todos los niños y niñas de 5 años de edad a la educación inicial.	2013
Trinidad y Tobago	Capítulo de Educación en Carta Constitucional.	1976
	Ley N° 18.437	2009
Uruguay	Leyes N° 16.137. Convención sobre los Derechos del Niño.	1990
	Ley N° 17.823 Código de la Niñez y Adolescencia (Actualizado o revisado a marzo de 2014).	2004
Venezuela	Ley Orgánica de Educación - G.O. N° 5.929.	2009

Fuente: CLADE, 2015

Anexo 6

**Compromisos Internacionales y Regionales vinculados con el Derecho a la Educación
en la Primera Infancia**

Fecha y lugar	Organizador y participantes	Compromisos	Conceptos centrales de la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)
<p>1990: 5-9 de marzo, Jomtien (Tailandia)</p>	<p>Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Convocada Conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo(PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Banco Mundial.</p>	<p>Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje</p>	<p>El aprendizaje comienza con el nacimiento” y que “ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia” (artículo 5).</p>
<p>2000: 26-28 de abril, Dakar (Senegal)</p>	<p>Organizado por el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (EFA Foro), creado en 1991 para dar seguimiento a las metas de Educación para Todos y compuesto por representantes de UNESCO, UNICEF,PNUD, FNUAP y Banco Mundial</p>	<p>Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación</p>	<p>Meta 1 “Extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, Especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos”.</p>
<p>2010: 27 a 29 de septiembre, Moscú (Federación de Rusia)</p>	<p>Organizado por la UNESCO y la Federación de Rusia. Mil participantes de 193 Estados Miembros de la UNESCO (responsables de la formulación de políticas, investigadores, profesionales, representantes de organizaciones intergubernamentales, ONG, organizaciones de la sociedad civil, donantes bilaterales y multilaterales y organismos de las Naciones Unidas</p>	<p>Marco de Acción y Cooperación de Moscú: Aprovechar la riqueza de Las naciones. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI): Crear la riqueza de las naciones.</p>	<p>La atención y educación de la primera infancia (AEPI) como imperativo del desarrollo social, Humano y económico. Se insta a los gobiernos a: 1. Lograr un mayor compromiso con la AEPI 2. Aumentar la eficacia de la ejecución de los programas de AEPI 3. Aprovechar los recursos para la AEPI.</p>
<p>2010: 3 y 4 de diciembre, Mar del Plata (Argentina)</p>	<p>Organización de Estados Iberoamericanos. Jefes de Estado Iberoamericanos.</p>	<p>Metas Educativas 2021 y Declaración de Mar del Plata. La educación que queremos para la generación de los bicentenario</p>	<p>Meta general tercera: Aumentar la oferta de Educación inicial y potenciar su carácter educativo. Meta específica 6. aumentar la oferta de educación inicial para niños de 0-6 años Meta específica 7. Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente</p>

			De los educadores que se responsabilizan de ella.
2014: 30 y 31 de octubre, Lima (Perú)	Organizado por UNESCO, con la participación de ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y Bilaterales, así como representantes de la sociedad civil.	Declaración de Lima. Reunión ministerial. Educación para todos en América Latina y el Caribe: Balance y desafíos post-2015.	Debe asegurarse un acceso inclusivo y equitativo al aprendizaje de calidad para todos -niños, niñas, jóvenes y personas adultas, en todos los niveles del sistema educativo, desde la educación y el cuidado de la primera infancia (AEPI), hasta la educación Terciaria y superior. Como la AEPI cumple un rol crucial en la construcción de bases sólidas para el aprendizaje y el desarrollo, debe priorizarse la continua expansión de los servicios de una AEPI de calidad, con énfasis en un desarrollo integral de la Niñez. Recomendamos la provisión de al menos doce años de educación formal gratuita, obligatoria y de calidad para todos/as al 2030, de los cuales al menos uno debe ser de educación preprimaria, y realizar todos los esfuerzos necesarios para asegurar el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad a través de programas comunitarios y parentales, en la escuela y en centros educativos, y cuando sea necesario, se provean trayectorias alternativas de aprendizaje Relevante que sean debidamente acreditadas.
2015: 19 a 22 de mayo, Incheon (República de Corea)	Organizado por UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países, incluidos 120 ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y Bilaterales, así como de la sociedad civil. Representantes	Declaración de Incheon. Foro Mundial sobre la Educación 2030.	De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria
2017: 24 y 25	La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe	Declaración de Buenos Aires "E2030: Educación	Reconocemos la importancia que revisten las

<p>de enero, Buenos Aires (Argentina)</p>	<p>(OREALC /UNESCO, Santiago), Ministerio de Educación y Deportes de la República de Argentina Organizadores. Participaron más de 170 representantes provenientes de 26 países, entre ellos ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales, representantes de la Sociedad civil, entre otros.</p>	<p>y Habilidades para el siglo 21”</p>	<p>metas educativas del ODS 4 las cuales contemplan la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia hasta la educación superior y de adultos, junto con los temas transversales de la Agenda de Desarrollo Sostenible, particularmente aquellos directamente Vinculados a la educación (E2030). Reafirmamos el compromiso de continuar avanzando en la expansión de los programas de atención y educación de la primera infancia, priorizando aquellos grupos marginados y/o excluidos, a partir de una oferta de calidad que promueva el desarrollo integral de niños y niñas con la participación activa de las familias y comunidades y que se encuentre articulada Interinstitucional e intersectorialmente, asegurando así el éxito escolar en los ciclos sucesivos.</p>
--	---	--	---

Fuente: CLADE, 2015

LISTA DE ABREVIATURAS

AFP	Asociación de Padres de Familia
AME	Alianza Mundial de la Educación
BCH	Banco Central de Honduras
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAFEG	Mancomunidades del San Francisco, Erandique, Santa Cruz y San Andrés
CLAD	Centro Latinoamericano de Desarrollo Económico
CLADE	Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación
CE	Centros Educativos
CED	Consejo Escolar de Desarrollo
CCEPREB	Centros Comunitarios de Educación Prebásica
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CODDE	Consejos Distritales de Desarrollo Educativo
COHEP	Consejo Hondureño de la Empresa Privada
COLOSUCA	Mancomunidades de San Manuel de Colohete, San Sebastián y San Marcos de Caiquín
COMDE	Consejos Comunitarios de Desarrollo Educativo
COMDE	Consejo Municipal Educativo
COMCORDE	Comité Coordinador de Redes Educativas
CONATEL	Comisión Nacional de Telecomunicaciones
CONEANFO	Comisión Nacional para el Desarrollo de la Educación No Formal
Corte IDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
CSJ	Corte Suprema de Justicia
DINAF	Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia
EDUCAS	Educación en Casa
EDUCO	ONG de Cooperación Internacional de la Infancia

EPHPM	Encuesta Permanente de Hogares Para Propósitos Múltiples
EFA-FTI	Education for All . Educación para Todos
FEREMA	Fundacion Para La Educacion Ricardo Ernesto Maduro Andreu
FEREMA –IAD	Fundación para la Educación Ricardo Maduro Andreu y la Asistencia Técnica del Diálogo Interamericano
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOSDEH	Foro Social de la Deuda Externa y Desarrollo de Honduras
FUNDARSEH	Fundación para la Responsabilidad Social Empresarial en Honduras
GINI	Índice de Desigualdad
GIZ	Sociedad Alemana de Cooperación Internacional
GpR	Gestión por Resultados
GpRD	Gestión por Resultados para el Desarrollo
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
IHNFA	Instituto Hondureño de la Niñez y la Familia
IPNA	Inversión Pública dirigida a la Niñez y la Adolescencia
LFEH	Ley Fundamental de Educación de Honduras
LGE	Leyes Generales de Educación
MERECE	Mesa Redonda de Cooperantes
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OUDENI	Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional
OEA	Organización de Estados Americanos
OIE	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMEP	Organización Mundial para la Educación Preescolar
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAIPI	Política Pública de Atención Integral de la Primera Infancia
PDC	Planes de Desarrollo Comunitario

PDM	Planes de Desarrollo Municipales
PEI	Plan Estratégico Institucional de la Secretaría de Educación (2014-2018)
PESE	Plan Estratégico del Sector Educación (2018-2030)
PE-PAIPI	Plan Estratégico de la Política de Atención Integral de la Primera Infancia (2014-2025)
PIB	Producto Interno Bruto
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PZ	Planes Zonales
SACE	Sistema de Administración de Centros Educativos
SCGG	Secretaría de Coordinación General de Gobierno
SDHJGD	Secretaría de Derechos Humanos, Justicia, Gobernación y Descentralización
SEDIS	Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social
SEDUC	Secretaría de Educación
SEFIN	Secretaría de Finanzas
SCcA	Sistema Criando con Amor
SIPI	Sistema de Información sobre la Primera Infancia
SIPLIE	Sistema de Planificación de Infraestructura Educativa
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en español
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPNFM	Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Puntajes de matemáticas según cuartiles de ingreso	61
Figura 2 Puntajes de matemáticas según cuartiles de ingreso entre quienes tuvieron adecuada atención inicial.....	62
Figura 3 Tasas de retorno en educación según la edad	65
Figura 4 Perry: Resultados educativos.....	66
Figura 5 <i>Estudio Perry: Resultados económicos</i>	66
Figura 6 Costos para la sociedad relacionados con la educación.....	67
Figura 7 Distribución porcentual del gasto en educación por niveles educativos	72
Figura 8 Masa salarial del sector educativo en Honduras	72
Figura 9 Costo por estudiante según nivel educativo en Honduras 2014-2019	74
Figura 10 Costo total del programa de merienda escolar en Honduras.	76
Figura 11 Gasto en servicios personales y otros (materiales educativos y suministros) (2014-2019).....	77
Figura 12 Número de planteles en educación Pre básica, Básica y Media 2019	78
Figura 13 Índice de infraestructura escolar	79
Figura 14 Cobertura de energía eléctrica en centros educativos a nivel nacional.....	79
Figura 15 Índice de Infraestructura Hidrosanitaria	80
Figura 16 Cadena de valor público y la articulación con los instrumentos de planificación estratégica	96
Figura 17 Escenarios para el aseguramiento y garantía de los derechos de la niñez Criando con Amor	118
Figura 18 Principios de la Justicia Educativa.....	120
Figura 19 Igualdad educativa.....	123
Figura 20 Justicia como equidad.....	124
Figura 21 Dimensiones Justicia Social.....	129
Figura 22 Tasa de cobertura en educación inicial de 0 a 3 años de edad. SACE	133
Figura 23 Tasa de Cobertura en educación Pre básica según dominio 2014-2019.....	137

Figura 24 Desempeño educativo Honduras a través de la prueba PISA-D y comparativa con el resultado promedio de los países miembros de la OCDE	141
Figura 25 Tasa de escolarización con rezago en la educación Pre básica	142
Figura 26 Tasa de participación en el aprendizaje organizado	143
Figura 27 Arquitectura Presupuestaria del SCcA.....	156
Figura 28	187

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de Categorías de Análisis.....	33
Tabla 2 Descripción de la muestra de estudio y actores claves. Técnica: Entrevista semiestructurada (E01-013)	36
Tabla 3 Participantes grupos de discusión. Directoras Docentes (PD)	38
Tabla 4 Participantes grupos de discusión. Maestras y Educadoras (PME)	38
Tabla 5 Acceso a internet de los Centros Educativos a Nivel Nacional.....	81
Tabla 6 Ingresos destinados a CONEANFO para atender la educación alternativa no formal en Honduras 2014-2019 (Millones de lempiras)	83
Tabla 7 Financiamiento de la educación en Honduras 2014-2019 (datos en millones de Lempiras)	85
Tabla 8 Gasto de consumo final de los hogares en educación preescolar, primaria y secundaria (2014-2019, en millones de Lempiras)	88
Tabla 9 Cobertura educación inicial (0 a 3) según departamentos SACE-SE, Sistema Criando con Amor	134
Tabla 10	135
Tabla 11 Asistencia escolar en porcentaje de ambos sexos por quintiles de ingreso per cápita del hogar 2014-2019.....	137
Tabla 12 Tasa de repitencia en los primeros tres grados de Educación Básica en Honduras (2014-2019)	144
Tabla 13 Resultados de análisis de contenido	177