

Mayo de 2026  
Número 21

Accountability Working Paper



# ¿Cooperación o competencia? Diversidad de la incidencia de la sociedad civil en el sector educativo en Honduras

Felipe J. Hevia  
Diego Prado Tuma



EDUCACIÓN en VOZALTA  
promoción y responsabilidad social

**GPE** Transformando  
la educación

  
ACCOUNTABILITY RESEARCH CENTER

## Acerca del Centro de Investigación en Rendición de Cuentas

El Centro de Investigación en Rendición de Cuentas (ARC, del inglés Accountability Research Center) tiene su sede en la School of International Service de la American University. El ARC crea puentes entre la investigación y las perspectivas de primera línea para aprender de las ideas, instituciones y personas que promueven estrategias para mejorar la transparencia, la participación y la rendición de cuentas. Para más información, consulte [www.accountabilityresearch.org](http://www.accountabilityresearch.org).

## Acerca de las publicaciones de ARC

Las publicaciones de ARC sirven de plataforma para que estrategas e investigadores de la rendición de cuentas compartan sus experiencias y puntos de vista con una diversa variedad de lectores y aliados potenciales de distintas áreas temáticas y sectores. Estas publicaciones enmarcan iniciativas locales y nacionales distintivas en términos que abordan cuestiones clave en el campo de la transparencia, la participación y la rendición de cuentas. Para más información, consulte [www.accountabilityresearch.org/publications](http://www.accountabilityresearch.org/publications).

## Derechos y permisos



El material de esta publicación está protegido por derechos de autor bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 Unported (CC BY 4.0). Si traduce esta publicación a otro idioma, por favor agregue el siguiente descargo de responsabilidad junto con la atribución: Esta traducción no fue creada por el Accountability Research Center (ARC) y ARC no se hace responsable de ningún error de traducción.

Cite este trabajo de la siguiente manera: Hevia, Felipe J. and Prado Tuma, Diego. 2026. "¿Cooperación o competencia? Diversidad de la incidencia de la sociedad civil en el sector educativo en Honduras." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper* 21. <http://doi.org/10.57912/32316051>.

*Foto de portada:* Los niños que han sufrido violencia urbana reciben una educación financiada por un proyecto gestionado por el Consejo Noruego para los Refugiados.

*Crédito:* EU/ECHO/A. Aragón (CC BY-NC-ND 2.0)

# Contents

Resumen .....	5
1. Introducción .....	6
2. La fragilidad del Estado y el caso de Honduras .....	7
3. Los roles de la sociedad civil en educación .....	9
3.1 Implementación de proyectos de mejora educativa y la ‘nueva filantropía educativa’ .....	10
3.2 Los actores tradicionales y el objetivo de promover y defender el derecho a la educación ...	13
3.3 Las estrategias, herramientas y acciones de los actores tradicionales .....	15
4. La promoción del derecho a la educación y la implementación de proyectos para mejorar la calidad educativa: ¿Espacio para la sinergia? .....	17
4.1 Políticas de primera infancia .....	17
4.2 Calidad y equidad en la discusión educativa .....	18
5. Factores de atención para la articulación de una agenda complementaria .....	20
5.1 Falta de una agenda común: la tensión entre equidad y calidad .....	20
5.2 Desconfianza y diferencias políticas: el fantasma de la privatización .....	21
5.3 Disputa por el financiamiento: recursos limitados y prioridades divergentes .....	21
6. Conclusiones .....	22
7. Recomendaciones .....	23
Referencias .....	25

# Agradecimientos

Queremos agradecer a todas las organizaciones y personas que colaboraron en la realización de esta investigación, en particular a las colegas de FEREMA, Foro Dakar Honduras, Diálogo Interamericano, y demás colegas por su tiempo y disposición para desarrollar esta investigación. También queremos agradecer a las personas que accedieron a entrevistarse con nosotros y que mantenemos en anonimato. La aguda lectura del equipo de ARC, en particular Abrehet Gebremedhin, Karen Brock, y Jonathan Fox, como siempre, nos obligaron a pensar mejor los argumentos. También agradecemos la atenta lectura y recomendaciones de lectores Naomi Hossain, Mili Concha-Fernandez y Diana Ayala que mejoraron mucho la claridad de los documentos. Esta investigación contó con el generoso financiamiento del Education Out Loud (parte de la Alianza Mundial por la Educación y gestionado por Oxfam Dinamarca), a los que agradecemos por su apoyo constante. Lance Bellers se encargó de la maquetación.

Utilizamos Claude (versión 4.6), ChatGPT (versión 5.2) y Language Tool para aclarar ciertas ideas y revisar el documento en cuanto a estilo y sintaxis.

Por último, solo nos queda recordar que los errores y omisiones de este documento es responsabilidad de sus autores.

## Sobre los autores

**Felipe J. Hevia** es doctor en Antropología por el CIESAS-DF y profesor e investigador en el CIESAS-Golfo desde 2009. Es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Su investigación se centra en la antropología política y la investigación educativa. Ha sido profesor visitante en la Universidad de Chile (2018), Universidad de Harvard (2022-2023) y Universidad de Sevilla (2025–2026). Es co-coordinador del programa MIA desde 2014 y autor de más de 100 publicaciones, entre las que se incluyen artículos, capítulos de libros y libros.

**Diego Prado Tuma** es doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana, donde investigó sobre la discriminación escolar desde las perspectivas del clima escolar y la teoría de la justicia. Es profesor de secundaria e investigador independiente y reside en Xalapa, Veracruz. Sus intereses de investigación incluyen las instituciones educativas, las políticas de equidad y la metodología cualitativa.

# Resumen

Este documento de trabajo utiliza el caso de Honduras para examinar el rol de las organizaciones de la sociedad civil (OSC) en los sistemas educativos en contextos de capacidad estatal limitada. Dado este contexto en Honduras, sostenemos que la creación de un sistema educativo más equitativo y de alta calidad requiere una alianza estratégica entre dos tipos de actores de la sociedad civil que suelen estar separados.

Por un lado, están los que denominamos actores «tradicionales», que definimos como organizaciones que defienden el derecho a la educación, a menudo mediante financiación de organizaciones internacionales. Por otro lado, están los que denominamos actores «emergentes», que definimos como organizaciones centradas en mejorar la calidad de la educación mediante la implementación de proyectos específicos y financiadas por empresas privadas.

El documento sostiene que una alianza estratégica entre estas dos perspectivas permitiría una articulación más integral de las demandas de calidad y equidad en la educación, generando sinergias en torno al fortalecimiento de los sistemas de educación pública. Analiza un ejemplo poco común de dicha coordinación, el caso de las políticas de la primera infancia, y reflexiona sobre cómo las organizaciones dedicadas a la promoción de políticas pueden abogar por una educación de calidad, y no solo por el acceso a la escuela.

Para que esta alianza estratégica exista, el documento sostiene que es necesario reconocer los obstáculos existentes, que incluyen la falta de una agenda común; la desconfianza y las diferencias políticas; y las disputas sobre la financiación.

Las conclusiones clave incluyen:

- El derecho a la educación y la implementación de proyectos de mejora educativa son dimensiones interdependientes de una transformación sistémica integral de la educación pública en Honduras
- Los proyectos individuales producen resultados positivos, pero requieren una visión más amplia que incluya la agenda de derechos humanos y el derecho a la educación para crear vías de ampliación.
- Los tipos de incidencia centrados en el seguimiento de las leyes, la financiación y los procesos institucionales utilizado por los actores tradicionales carece del poder financiero y tecnológico de los proyectos para mejorar la calidad educativa.
- Es necesario pensar colectivamente en la promoción del derecho a la educación y en la implementación de proyectos de mejora educativa para fortalecer el sistema de educación pública en Honduras.

# 1. Introducción

Este documento de trabajo toma el caso de Honduras para examinar el rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs) en los sistemas educativos en contextos con bajas capacidades estatales. Dado este contexto en Honduras, argumentamos que generar un sistema educativo más equitativo y de calidad en el país requiere una alianza estratégica entre dos tipos de actores de la sociedad civil que suelen estar separados. Por un lado, están los que llamaremos los actores 'tradicionales', que entendemos como organizaciones que defienden el derecho a la educación, muchas veces mediante financiamiento de organismos internacionales; estas incluyen Foro Dakar Honduras (FDH) y la Asociación para la Justicia Social Honduras (ASJH). Por el otro lado, están los que llamamos actores 'emergentes', que definimos como organizaciones enfocadas en mejorar la calidad de la educación mediante la implementación de proyectos específicos y financiadas por empresas privadas; estas incluyen Fundación Terra y Fundación Zamora Terán (FZT).

A continuación, hablaremos sobre los dos tipos de actor al describir qué hacen en el sistema educativo. También, hablaremos sobre cómo entender los distintos esfuerzos que hacen desde una interpretación complementaria para pensar políticas públicas educativas más integrales entre los dos actores. Con estos puntos de discusión, definimos las acciones y propósitos de estos actores para subrayar sus objetivos comunes y mostrar posibles vías de colaboración entre ellos para desarrollar políticas educativas públicas mejor compuestas en diversas escalas del sistema educativo.

A la vez, veremos que existen importantes obstáculos a la posible coordinación de las agendas del derecho a la educación y la innovación en la calidad educativa. En especial, destacamos tres que son fundamentales: la falta de una agenda con objetivos comunes, la desconfianza mutua y la disputa por recursos insuficientes. Para que exista una alianza estratégica entre los dos tipos de actor, es necesario reconocer los obstáculos e identificar demandas colectivas que puedan fomentar el trabajo colaborativo.

Para presentar nuestros argumentos, este documento de trabajo consta de cuatro apartados. El primero presenta el contexto de Honduras, un país con instituciones frágiles y serios desafíos educativos. El segundo examina los roles de los actores tradicionales y los actores emergentes dentro de su sistema educativo. El tercero explora las dificultades para articular entre los dos tipos de actores, y presenta algunas soluciones prometedoras. Finalmente, se presentan los aprendizajes que el caso nos deja.

## 2. La fragilidad del Estado y el caso de Honduras

Desde la perspectiva de algunos académicos de los estudios democráticos, el Estado y las OSCs pueden mantener acciones conjuntas para crear mecanismos de rendición de cuentas que incentiven que los gobiernos respondan a las demandas de los ciudadanos (O'Donnell 1998). Desde esta perspectiva, los Estados que operan desde el código legal y proporcionen bienes públicos de manera equitativa. Sin embargo, esta relación entre estados y OSCs depende de las particularidades del contexto político e histórico en el que se desenvuelve (Cohen & Arato 1999; Fox 1993; Hemchi 2022).

En este orden de ideas, el caso de Honduras nos lleva a discutir sobre cómo la sociedad civil, especialmente aquella parte que está interesada en defender la causa social de la educación, ha logrado establecerse en un contexto de fragilidad política y bajas capacidades estatales. En efecto, posterior a los procesos de guerra civil que vivió Honduras a fines del siglo XX, en el siglo XXI prevalece una fragilidad democrática, como lo evidencia el primer golpe de Estado de la región en nuevo milenio (Aguilar 2009) y los cargos formales por tráfico de drogas en EE. UU. contra un expresidente (Moynihan & Schweber 2024). Este entorno político socava directamente la capacidad de gobierno del Estado (The Economist 2024). El ascenso al poder de Xiomara Castro en 2021, aunque rompe con el bipartidismo tradicional, se enfrenta al inmenso reto de implementar una agenda social progresiva a través de un aparato estatal debilitado (Canizales Vijil 2022).

Esta fragilidad estatal se traduce directamente en lo que Edwards et al. (2022) identifica como la falta de capacidad, competencia o voluntad por parte del Estado para alcanzar los objetivos colectivos. Otros académicos han documentado patrones similares de debilidad institucional en Honduras y, más ampliamente, en Centroamérica. Ruhl (2010) analiza cómo Honduras se desmoronó institucionalmente durante la crisis de 2009, mientras que Pearce (2010) sitúa a Honduras dentro de patrones más amplios de estatalidad limitada en Centroamérica, donde las instituciones estatales, en lugar de fortalecer el orden democrática, lo socavan de manera sistemática.



Tres estudiantes trabajando en un aula proporcionada por el proyecto Solar.net Village.

*Crédito: Zack Clark a través de Wikimedia Commons*

En el ámbito de la educación, esta baja capacidad se manifiesta en problemas crónicos de gobernanza. En primer lugar, la estatalidad limitada se caracteriza por una alta rotación de los ministros de educación (Finoli et al. 2023), lo que crea un liderazgo inconsistente e impide la planificación a largo plazo (Edwards et al. 2023). A esto se suma la falta de financiación sistémica y la elevada dependencia de fondos de desarrollo internacionales. Además, el sector está dominado por un fuerte clientelismo y relaciones de patrocinio, especialmente en lo que respecta al acceso y la permanencia en la carrera docente (Altschuler 2013; Edwards et al. 2019; Morales-Ulloa & Magalhães 2013). Incluso las reformas formales de descentralización resultaron deficientes, ya que se implementaron sin la transferencia adecuada de fondos y capacidades, lo que dio lugar a un sistema descentralizado por defecto (di Gropello 2004).

Las consecuencias directas de la estatalidad limitada se reflejan en los resultados educativos. La escolaridad media era de solo 6,2 años en 2018 (UNESCO-SITEAL 2024). Los resultados del aprendizaje son mínimos: en 2019, solo el 10,07 % de los niños en edad de primaria cumplían los estándares de matemáticas y el 14,56 % cumplían los estándares de lectura (UIS-UNESCO 2024). Azevedo et al. (2019) estimaba que el 75 % de los niños no son competentes en lectura al final de la escuela primaria.

Al igual que el resto de la región, una característica adicional del sistema educativo de Honduras es su marcada desigualdad. En 2019, la tasa de transición a la secundaria baja, por ejemplo, fue de 89% para el quintil más rico, pero solo de 23% para el quintil más pobre. Por otra parte, la tasa de finalización de la secundaria alta es de 76% para los más ricos y solo de 17% entre los más pobres (UNESCO 2024).

A estos problemas se suman los efectos nocivos de los huracanes en la infraestructura educativa (Zapata 2025). También existen problemas constantes para cumplir con el calendario escolar (Canal 6 Honduras 2025).

### 3. Los roles de la sociedad civil en educación

En este escenario adverso, ¿qué roles juega la sociedad civil? Los sistemas educativos en el mundo reconocen una amplia serie de actores no estatales en educación, donde se incluyen, entre otros, organismos internacionales, la banca de desarrollo, proveedores privados de servicios educativos, organizaciones empresariales, y OSCs (Cardini et al. 2021; Edwards et al. 2022; Menashy 2016; UNESCO 2021). En este sentido, las OSCs son solo un actor más, aunque de gran relevancia, en la gobernanza de los sistemas educativos (Cortina & Lafuente 2018; Gebremedhin et al. 2023).

La importancia de la sociedad civil en el campo educativo se ha reconocido en las principales declaraciones sobre las necesidades de los sistemas educativos contemporáneos desde 1990 y las OSC han sido reconocidas como actores importantes para asegurar la expansión de la escolarización de la escuela primaria y secundaria que viene ocurriendo desde el siglo XX (UNESCO 1990, 2000). Así, por ejemplo, según la Declaración de Incheon (2015):

*Las organizaciones de la sociedad civil, incluidas coaliciones y redes representativas y amplias, desempeñan papeles esenciales. Es necesario lograr su compromiso y colaboración en todas las etapas, desde el planeamiento hasta el seguimiento y evaluación, institucionalizando y garantizando su participación. Las organizaciones de la sociedad civil pueden:*

- *promover la movilización social y sensibilizar al público, haciendo posible que se escuchen las voces de los ciudadanos (en especial los que son víctimas de discriminación) en la formulación de políticas;*
- *crear enfoques innovadores y complementarios que contribuyan a avanzar en el logro del derecho a la educación, particularmente para los grupos más excluidos;*
- *reunir y compartir evidencia obtenida de la práctica, de las evaluaciones de los ciudadanos y de la investigación, a fin de fundamentar un diálogo sobre políticas estructurado, asignando a los gobiernos la responsabilidad del suministro, llevando a cabo un seguimiento de los progresos, realizando actividades de promoción basadas en evidencia, controlando los gastos y garantizando la transparencia de la gobernanza y los procesos presupuestarios de la educación. (UNESCO 2015, párr. 80)*

Si bien, el valor de la sociedad civil como un campo de estudio está claramente establecido, sus funciones y acciones generan múltiples debates. Identificamos a dos tipos de OSC involucradas en la educación: los actores ‘tradicionales’ y los actores ‘emergentes’. Aquellos a los que llamamos actores ‘tradicionales’, se han centrado en la promoción y defensa del derecho a la educación en distintas formas incluyendo actividades como, organizar coaliciones nacionales e internacionales para mejorar el acceso universal a la escuela, la vigilancia de los presupuestos educativos, el diálogo político con diversos actores para la planeación educativa y la generación de campañas de sensibilización a nivel global sobre la importancia del derecho a la educación de alta calidad a lo largo de toda la vida.

En las últimas décadas, los actores ‘emergentes’ muestran otras formas de acción e interacción con la política educativa, generando enfoques innovadores y complementarios que contribuyan a avanzar en la promoción del derecho a la educación, mejorando su calidad. Estos esfuerzos se centran en el diseño e implementación de proyectos de mejora educativa que entre sus objetivos está el escalamiento al integrarlos al sistema público, buscando alternativas para resolver la crisis educativa en el mundo (Angrist et al. 2020; Evans & Popova 2016). Revisemos con detenimiento cada uno de estos dos tipos de actor.

### 3.1 Implementación de proyectos de mejora educativa y la “nueva filantropía educativa”

Los actores emergentes, que a veces pueden ser descritos como una “nueva filantropía educativa” son en su mayoría fundaciones sin fines de lucro, ligadas a grupos empresariales que centran su acción en la implementación de una variada gama de proyectos educativos. De este modo, aprovechan recursos privados para mejorar los sistemas públicos de educación, por medio de intervenciones específicas; por lo general en una pequeña escala y con el fin de resolver de manera directa problemas educativos específicos de una localidad.

Estos actores son descritos como emergentes no solo porque han recibido relativamente poca atención, a pesar de su creciente relevancia, sino porque, replantean las relaciones entre filantropía y educación (Bishop & Green 2010; Frumkin 2008; Ridge 2019; Woodcraft et al. 2024) al no limitarse a la provisión de servicios escolares (UNESCO 2021), y participar en la producción de políticas públicas junto con el estado y sus intereses colectivos. Su labor y reconocimiento han incrementado en las últimas décadas debido al cambio de la forma de gobernanza educativa, donde el creciente interés del Estado por la calidad y por ampliar sus alcances lo ha llevado a buscar nuevos aliados. Así, al ofrecer alternativas de valor los actores emergentes comienzan a jugar un papel más amplio.

Para el caso de Honduras, algunas de las organizaciones más representativas de estos nuevos actores son la Fundación Terra, que se desprende del Grupo Terra, que inició en 1978 como una inmobiliaria y se va vuelto uno de los corporativos más diversificados con departamentos relacionados con energía, petróleo e infraestructura; la FZT, impulsada en especial por Latin American Financial Services (LAFISE) que impulsa el mercado financiero local; la Fundación Hondureña de Responsabilidad Social Empresarial (FUNDAHSRE), que agrupa a cerca de 200 empresas, reunidas para mejorar la educación por medio de esquemas de responsabilidad social empresarial y la Fundación Financiera Comercial Hondureña S.A. (FICOHSA), con base en FICOHSA, el banco fundador.



The image shows a screenshot of the Fundación Zamora Terán website. At the top, there is a navigation bar with the text 'EN | ES' on the left and social media icons for Facebook, Twitter, Instagram, and LinkedIn on the right. Below the navigation bar is the Fundación Zamora Terán logo, which consists of a stylized green and blue graphic followed by the text 'FUNDACIÓN ZAMORA TERÁN'. To the right of the logo is a horizontal menu with the following items: '¿QUIÉNES SOMOS?', '¿QUÉ HACEMOS?', '¿CÓMO LO HACEMOS?', 'CENTRO DE INNOVACIÓN', 'EDUCA ROATÁN', 'DONANTES', and a green button labeled 'DONAR'. Below the navigation bar is a large collage of images. The collage features several people, including a woman in a black shirt looking at a laptop, a woman in a yellow shirt, and a young boy looking at a tablet. In the background, there are other children and adults in a classroom setting. A yellow banner at the bottom of the collage contains the word 'Comunidades' in white text.

La página de inicio del sitio web de FZT, en la que se lee: «Estamos allí donde los niños nos necesitan para trabajar en su favor, con la ayuda de empresas, organismos de cooperación y personas que comparten nuestros valores».

*Crédito: © Fundación Zamora Terán, reproducido de acuerdo con los principios del uso legítimo.*

Parte del interés por estos actores se centra en las capacidades financieras que pueden ofrecer a los sistemas públicos de educación, así como por su creciente influencia a nivel internacional y nacional en el campo educativo (Díez Gutiérrez 2022; Pereda 2019). Estos actores recibieron atención en el Informe de Seguimiento de la Educación dedicado a actores no estatales de la UNESCO (2021), que subraya la necesidad de mayor investigación sobre éstos, buscando determinar “cómo estos compiten, complementan o colaboran con los gobiernos” (Matovich 2023: 23).

Los actores emergentes también atraen la atención de la academia. Por ejemplo, en el caso de Reino Unido, la investigación sobre la influencia de estos actores en la educación es un campo consolidado (Apple 2010; Ball 2012; Clarke 2012; Furlong 2013). Otros países, como España, también comienzan a tener mayor análisis al respecto (Saura 2016, 2017; Verger et al. 2015). Una línea de estudio considera el rol de estos actores en el proceso de consolidación y expansión del modelo neoliberal en educación.

Estudios sobre el rol de estos actores en procesos de privatización de la educación adquieren relevancia en América Latina y el Caribe, en particular en el cono sur. Un ejemplo es el de Nuria et al. (2022) que analiza para el caso de Argentina el rol de fundaciones y áreas de responsabilidad social empresarial en el proceso de privatización de la educación en el gobierno del presidente Mauricio Macri. También en ese país, pero desde una perspectiva que no se enfoca en el neoliberalismo, Matovich (2023) analiza el peso de redes internacionales que utilizan actores no estatales locales como intermediarios, pudiendo así favorecer la circulación de sus ideas, valores y agendas.

Otros ejemplos en la región los proporciona Pereda (2019), quien analiza el rol de fundaciones privadas en la educación media en Uruguay desde un enfoque de privatización endógena, y distinguiendo la escala escuela/sistema. En el mismo sentido, Sousa y Araujo (2021) analizan el rol de fundaciones y, en particular, sus discursos a favor de la privatización de la educación en el caso de Brasil (Sousa y Araújo 2021). En Colombia, Munéyar (2020) analiza el papel de estas fundaciones ligadas al sector de los hidrocarburos, donde la educación aparece como una de las líneas de acción más recurrentes, alcanzando cerca del 70 % de las actividades de estas fundaciones (Munéyar 2020: 7).

En el caso de Honduras, a pesar de las diferencias entre fundaciones, es posible encontrar una serie de elementos comunes en las actividades que llevan a cabo estas fundaciones. En primer lugar, se concentran en la calidad de los aprendizajes al abrir espacios de innovación para generar nuevas alternativas a los retos educativos. Por ejemplo, la FZT creó espacios para la innovación a través de su programa Conecta Aprende, implementado en Nicaragua y Honduras desde 2020, con una cobertura de más de 76,700 niños y niñas en todo el país. De acuerdo con el sitio de internet de FZT, el programa busca a mejorar las habilidades de lectura, con un enfoque en fluidez y comprensión lecturas para estudiantes de educación básica, mediante estrategias pedagógicas bien consolidadas, integración de tecnología educativa y el fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes. La FZT tiene una especial presencia en escuelas públicas de Tegucigalpa y Comayagua donde antes era inexistente el acceso a la tecnología digital (Fundación Zamora Terán 2025). De igual manera, la Fundación Terra ha elaborado un programa de tutoría a nivel educación básica entre pares donde se identifica a jóvenes con excelencia académica entre los cursos de séptimo a décimo segundo año, quienes refuerzan habilidades y competencias a estudiantes del grado anterior al que cursan. Este programa de tutoría se ha implementado en cerca de 439 escuelas públicas y ha beneficiado a cerca de 180,000 estudiantes (Fundación Terra 2023).

Un elemento común de las actividades que realizan estas fundaciones es que, por lo general, no dependen de recursos públicos para su desarrollo, ni de cambios en las políticas educativas. Su escala suele estar en el nivel municipal o menor y poder contar con financiamiento de las propias fundaciones da buenas probabilidades de que los proyectos se ejecuten en espacios controlados dentro del sistema educativo público y piden poco al gobierno. Esto en general permite construir relaciones de colaboración, más que de confrontación, con el gobierno.

Un ejemplo de esto es la Fundación FICOHSA y los programas a nivel preescolar que ha logrado implementar y que han alcanzado a 176,000 niños en 26 años. Esto lo han logrado con cofinanciamiento privados en zonas donde el Estado tiene presencia limitada, por medio de programas como Educando Nuestro Futuro o Dar para Educar que no

solo son programas enfocados a recuperar infraestructura escolar que funciona gracias a las donaciones voluntarias de los clientes. A la fecha, estos dos programas han beneficiado a más de 15,000 niños y niñas en diversas regiones del país, según la información oficial de la fundación (Fundación FICOHSA 2025).

Un tercer punto en común son las habilidades comunicativas de estas organizaciones, que combinadas con la especificidad de su accionar incrementa las posibilidades de generar resultados rápidos y generar evidencias de mejora, en contraste al ritmo lento de las respuestas del gobierno. De este modo, durante la pandemia de COVID-19, iniciativas como Educatrachos—una colaboración entre Fundación Terra, FZT, y el Ministerio de Educación—mostraron resultados rápidos al adaptar sus materiales educativos para el aprendizaje a distancia mediante una plataforma digital que servían a comunidades rurales, distribuyendo guías impresas y estableciendo programas de radio educativa que alcanzaron a más de 80,000 estudiantes (Educatrachos 2025).

A pesar de sus beneficios, los proyectos implementados por estos actores enfrentan limitaciones importantes, en particular con la escala y por falta de financiamiento para replicar y alcances de implementación. Muchos proyectos de esta nueva generación de intervenciones piloto que enfatizan innovaciones para la calidad educativa pueden resultar exitosos a escalas menores, pero muy difíciles de implementar a nivel nacional, aun contando con buenos resultados.

Un ejemplo es la Escuela Emprendedora que desarrolla la Fundación Terra, a pesar de mostrar resultados positivos en las escuelas donde se implementó, se mantuvo en una escala muy pequeña respecto al sistema educativo, con acciones en 50 escuelas con participación de 415 estudiantes (Diario El Mundo 2025). El programa funcionó por un lapso de tiempo, generó valiosos resultados, pero tan pronto se retiró el financiamiento, las propuestas no se mantuvieron para generar un desarrollo estructural del sistema educativo.

La disponibilidad de recursos es un problema generalizado. El sistema educativo hondureño, con un presupuesto menor al 5% del PIB (por debajo del 6% recomendado internacionalmente), tiene baja capacidad para sostener y escalar innovaciones o mejoras para la calidad educativa. Aunque existen algunas excepciones importantes, la innovación se ha hecho posible gracias al financiamiento externo. Por ejemplo, el curso Pedagogía Inclusiva en Materia de Género para la Educación Infantil a Nivel Comunitario en Guatemala y Honduras, financiado dentro del programa Knowledge and Innovation Exchange Program (KIX) de Global Partnership for Education (GPE) o el programa de Tutorías Remotas para acelerar aprendizajes, que realizó junto con la Red Solidaria y el financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Puentes 2025).

Un programa similar, Maestro en Casas, implementado por Manos Unidas—una ONG de origen Español—con recursos de la Iglesia Católica y el el Instituto Hondureño de Educación por Radio (IHER) ofrecieron educación a distancia por radio y oportunidades de titulación a cientos de personas cada año. El programa consistía en educación a través de la radio con algunas pocas alternativas presenciales. Al estudiante se le facilitaban los libros y un plan de estudio, que consiste en una programación diaria apoyada por tutorías emitidas por radio y acompañamiento cada 15 días en las aldeas (Manos Unidas 2024). Sin embargo, como los programas anteriores, sin estabilidad financiera, el programa terminó por desaparecer.

Estas limitaciones no son exclusivas del caso hondureño. Kaffenberger et al. (2021) han señalado que muchas reformas y proyectos educativos no logran incidir en el orden sistémico porque se concentran en arreglos institucionales rígidos y no en el aprendizaje. La literatura sugiere, además, que no existe un factor único—como el financiamiento o el conocimiento sobre qué funciona—que por sí solo garantice una transformación educativa de alcance sistémico. Incluso casos ampliamente reconocidos, como el de Ceará en Brasil (Rivas & Scasso, 2020), muestran que reformas con altos niveles de sistematización, monitoreo y apoyo técnico pueden producir mejoras importantes en aprendizaje, pero no necesariamente una transformación estructural completa del sistema educativo. En general, hay poca evidencia de que las innovaciones educativas impulsadas desde proyectos terminen alterando de manera profunda la estructura educativa, como lo muestran a nivel global las investigaciones del proyecto RISE (Kaffenberger et al. 2021; Pritchett 2013, 2018).

Como hemos visto, estos actores están presentes en una serie amplia de acciones educativas, pero enfocadas a áreas específicas, como la implementación de programas orientados a la calidad, nuevas habilidades y empleabilidad, que resultan complementos atractivos para las escuelas públicas. En especial, su estrategia es acotar regiones y temáticas específicas para concentrarse en formas de incidencia inmediata, por medio de alianzas con donantes internacionales como USAID o BID y con las autoridades educativas estatales. No obstante, estas organizaciones tienen una debilidad permanente. Más allá de sus intenciones, se les relaciona con la privatización por las compañías con intereses privados que las sostienen (Edwards et al. 2019), como, por ejemplo, Grupo Terra provee de recursos a Fundación Terra y Grupo LAFISE, que da recursos a FZT.

### 3.2 Los actores tradicionales y el objetivo de promover y defender el derecho a la educación

Desde finales del siglo pasado, los actores tradicionales han orientado su acción a la promoción y defensa del derecho a la educación por medio de la incidencia en políticas públicas (*policy advocacy*),<sup>1</sup> es decir, llevando a cabo un conjunto variado de acciones estratégicas y sistemáticas que tienen como objetivo final resolver problemas públicos de interés general. En educación, los objetivos estratégicos de las OSC tradicionales se concentran en tres grandes líneas de acción: posicionar las problemáticas educativas en la agenda pública; influir en la asignación y transparencia del presupuesto, y/o cambiar o modificar leyes y reglamentos (Edwards et al. 2019, 2023; Finoli et al. 2023; Gebremedhin et al. 2023). En el campo educativo de Honduras, sobresalen actores como: Foro Dakar Honduras (FDH),<sup>2</sup> que es una coalición de la sociedad civil que obtiene sus recursos de organismos de cooperación en desarrollo internacional, como Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés); Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (FEREMA) que cuenta con financiamiento de organismos internacionales como el Banco de Desarrollo Inter-Americano (IDB) y anteriormente USAID y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) así como de empresas del sector privado y sus sectores de responsabilidad social; y la ASJH, que obtiene recursos de cristianos donantes de EE. UU. y Canadá y de organismos internacionales como Educación en Voz Alta.<sup>3</sup>

El primer objetivo estratégico de estas organizaciones es colocar en la agenda pública temáticas o problemáticas que se consideran importantes para promover y garantizar el derecho a la educación, pero que, por diversas razones, no están en la discusión pública. Por ejemplo, la adecuada financiación educativa, paridad de género, o no discriminación y educación inclusiva pasan a ser parte de los problemas públicos en buena parte gracias a que diversas organizaciones generan información, opinan en la esfera pública de estos temas y generan comunicación política con las autoridades para exigir respuestas a estas demandas.

La plataforma ciudadana “Transformemos Honduras” de ASJH es un ejemplo de cómo OSC buscan generar conciencia sobre problemas educativos. La ASJH usa la plataforma para promover la auditoría social como herramienta de participación ciudadana, involucrando a padres, madres, docentes y estudiantes en el monitoreo de los días de clase y en veedurías sociales en centros educativos y de salud, así como el monitoreo del número de días que los niños no recibían clases y el número de meriendas escolares que reciben (ASJH 2022). Esta información agregada fue añadida a los indicadores educativos de seguimiento que la ASJH genera, y con el que ha logrado movilizar exposición exitosa respecto de este tema en los medios de comunicación (Rodríguez 2024).

Un segundo objetivo estratégico de las acciones tradicionales es la búsqueda de incidir en políticas públicas para lograr presupuestos más justos y transparentes. En Honduras los actores tradicionales se empeñan en definir presupuestos que afectan a la educación, como los apoyos al campo, la violencia contra las mujeres o las comunidades indígenas. También hay presión para asegurar que los gobiernos cumplan con sus obligaciones, decenas de OSC buscan transparentar la discusión, asignación y seguimiento del presupuesto, con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios públicos y disminuir la corrupción. Observatorios a los parlamentos, índices

de transparencia presupuestaria y mecanismos para la veeduría, auditoría o contraloría social se han creado para monitorear y controlar los presupuestos gubernamentales.<sup>4</sup>

La FDH es un buen ejemplo de este tipo de trabajo a través de su seguimiento especializado la justicia fiscal educativa, que permitirá al Ministerio de Educación contar con los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación (FDH 2023). Su proyecto *“Raising the voice of free public education in Honduras”* (2020-2026) inaugurado con el apoyo financiero y técnico de la OSC especializada en educación Educación en Voz Alta (parte de la Alianza Mundial por la Educación y gestionado por Oxfam Dinamarca), tiene como objetivo central exigir un mayor financiamiento público educativo, presupuestos sensibles al género y mayor transparencia (Education Out Loud 2025).



Miembros del Foro Dakar Honduras en una reunión de trabajo sobre el Objetivo de Desarrollo Sostenible n.º 4 de las Naciones Unidas, según el cual todas las niñas y todos los niños deben poder completar una educación gratuita, equitativa y de calidad.

*Crédito: Foro Dakar Honduras*

Para ello, el FDH ha seguido tres vías de acción: establecer o fortalecer capítulos departamentales de FDH; generar datos sobre gasto educativo, presupuestación con enfoque de género y, por último, establecer alianzas estratégicas para influir en la política pública (Education Out Loud 2025). Esto implicó desarrollar una serie de notas técnicas que permitan inferir el monto de recursos que serían necesarios para implementar de modo íntegro el Plan Estratégico del Sector Educación 2018-2030 (PESE). Al mismo tiempo, el FDH intensificó sus contactos con las autoridades de los poderes legislativo y ejecutivo, poniendo en marcha una serie de diálogos sobre políticas para contribuir a garantizar los aumentos presupuestarios necesarios en materia de educación para la aplicación del PESE (FDH 2024, Education Out Loud 2025). La FDH también participó activamente en las mesas de discusión del Plan de Refundación de la educación pública en Honduras, que no fue aprobado antes del fin de la administración de la Presidenta Xiomara Castro, y que ha lanzado campañas públicas con el objetivo de tratar con comunidades educativas que demandan mayor presupuesto.

También, el FDH, junto con CLADE, participa en la Semana de Acción Mundial por la Educación (SAME), que es una movilización internacional con el propósito de presionar al Estado para que cumpla los compromisos asumidos en el marco del Objetivo para el Desarrollo Sustentable 4 de la ONU (CLADE 2024). Con la misma intención, en el 2023, la FDH participó como aliado nacional en la “Consulta sobre educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos”, una iniciativa coordinada por CLADE con apoyo de UNESCO, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) y otros organismos del sistema de Naciones Unidas (CLADE 2023)

La asignación de mayor presupuesto a la educación, y la transparencia en términos de gasto y de vínculos con resultados educativos, es también uno de los objetivos estratégicos principales de ASJH. Por medio de la publicación regular de informes sobre gasto educativo, ASJH ha buscado involucrar a la sociedad en la exigencia de tener presupuestos claros y transparentes para enfrentar los problemas de equidad y calidad que adolece el sistema educativo en Honduras (ASJH 2022, 2024). De igual manera, por medio de su plataforma Transformemos Honduras, viene realizando auditorías sociales sobre los días de clases al año desde 2014, por medio de una muestra de 18,547 docentes concursantes, provenientes de 14 departamentos. De estos datos, se elaboraron bases de datos, cuadros comparativos por género, especialidad y desempeño en las pruebas, se han creado, además de entrevistas de profundidad con actores clave del sistema educativo. El estudio permitió establecer parámetros objetivos de transparencia y ofrecer recomendaciones legales y administrativas para corregir las irregularidades que encuentran. De este modo, a lo largo de más de una década, la labor de ASJH y su plataforma Transformemos Honduras se ha consolidado como referente nacional en transparencia educativa, participación ciudadana y auditoría social (ASJH 2022). Sus acciones demuestran que la vigilancia pública, la colaboración multisectorial y el compromiso ético pueden transformar de manera sostenible el sistema educativo hondureño y contribuir al fortalecimiento de la democracia y la justicia social (ASJH & Instituto de la Justicia 2023).

En este mismo rubro, el FDH, a partir del 2021, mediante audiencias con el Congreso Nacional ha dado recomendaciones formales al Ministerio de Educación para generar leyes de inclusión de grupos minoritarios, en especial, ha promovido la elaboración de la “Ley del Aumento Presupuestario del Sector de Educación Pública Gratuita con Sensibilidad de Género e Inclusión” (CLADE 2024). La ley exhorta a considerar las recomendaciones expuestas para fortalecer el sistema de educación pública, gratuita, de calidad e inclusiva y con mayores recursos a fin de llegar a poblaciones históricamente excluidas. Un trabajo similar se lleva a cabo desde el Observatorio Educativo, quién desde 2017 mantiene agendas de rendición de cuentas y exigencia al gobierno, localizado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Observatorio Educativo 2017).

Un tercer objetivo es cambiar leyes y reglamentos como también, eventualmente, la capacidad de vetar o movilizarse para que una ley no se promulgue. En América Latina, los casos de derogación de las leyes de amnistía a los violadores de derechos humanos, o el caso más reciente de despenalización del aborto es un excelente ejemplo de cómo la sociedad civil puede presionar para cambiar leyes y reglamentos (Bergallo et al. 2019; Peruzzotti & Smulovitz 2006).

En Honduras, las últimas reformas educativas, que asignan un lugar a la importancia de la gobernanza educativa y a integrar a organismos no estatales se han expresado en que ahora estas organizaciones participan como actores legítimos en temas de legislación. Por ejemplo, el FDH pudo jugar un papel en dos de las reformas legislativas más importantes: la Ley Fundamental de Educación (LFE) y el PESE (FDH 2023, 2024, 2026; República de Honduras 2012, 2019).

### **3.3 Las estrategias, herramientas y acciones de los actores tradicionales**

Para lograr estos objetivos, las organizaciones despliegan una serie de acciones y estrategias que incluyen asegurar su presencia pública, por medio del uso de redes sociales y aparición en medios de comunicación. Por ejemplo, FEREMA organiza la presentación de sus informes en actos públicos, invitando a diversos tipos de actores, incluyendo a medios de prensa (FEREMA & IAD 2018; La Tribuna 2024). El FDH ha generado una serie de pronunciamientos

sobre diversas temáticas de coyuntura educativa, que son socializados con la prensa y con actores políticos, y que les permite identificar cuál es su voz y demandas en temas coyunturales.

Estas organizaciones basan su trabajo en la creación de redes y alianzas internacionales y nacionales, y esto resulta en acciones fundamentales para ganar la presencia y legitimidad política necesaria para poder instalar sus demandas y puntos de vista en la agenda pública. Por ejemplo, el FDH centra sus acciones internacionales en la participación en la CLADE y en la Campaña Mundial por la Educación (CLADE 2022). Esta inclusión les permite amplificar su voz a nivel internacional, participando como representantes de la región en diversos foros, sumarse a la SAME, participar en encuentros de alto nivel a nivel regional y representar a la sociedad civil en foros organizados por UNESCO y otras agencias internacionales.

Uno de los repertorios de mayor utilidad para el cumplimiento de los objetivos estratégicos de incidencia es la generación y difusión de informes de investigación y monitoreo. FEREMA ha generado Informes de Progreso Educativo que consideran ocho áreas de análisis: cobertura, permanencia, aprendizaje, equidad, autoridad y responsabilidad, estándares y sistemas de evaluación, profesión docente y financiamiento (FEREMA & IAD 2018). También participó en la elaboración del informe “Políticas de primera infancia en América Latina: Informe de progreso en la implementación de la Agenda Regional”, que abarca el periodo 2018-2020 y que considera: intersectorialidad y financiamiento, calidad de los servicios de desarrollo infantil, medición del desarrollo infantil y colaboración y alianzas (La Tribuna 2024). Por su parte, el FDH participó en la generación del “Informe Sombra Análisis de la Situación del ODS4 en Honduras del periodo 2015-2023” sobre la situación del derecho a la educación en el país (FDH 2024a).

Las OSC procuran entablar diálogo con diversos actores involucrados en políticas públicas, buscando ser reconocidas como interlocutores legítimos, que representan la voz de una parte de la sociedad. Puede ser por identidad (organizaciones de mujeres, organizaciones indígenas) o representando a grupos sociales cuya voz no es normalmente escuchada, o también como expertos técnicos. El diálogo directo con actores gubernamentales es altamente valorado por las OSC, que buscan tener espacios de comunicación con las máximas autoridades educativas a nivel nacional (ministros o viceministros) y con actores políticos del poder legislativo, como los responsables de las comisiones de educación. Por lo general, el diálogo político es una consecuencia del uso exitoso de otros repertorios de movilización. Este diálogo es estratégico en su labor dado que permite generar las vías para solventar futuras políticas que las OSC buscan defender o promover.

Sin embargo, las organizaciones dedicadas a la incidencia en política pública enfrentan una serie de desafíos, donde sobresale la dificultad de mostrar “impactos” en el corto y mediano plazo, la dificultad de tener que mantener una posición crítica al gobierno, pero al mismo tiempo colaborativa y propositiva, en lo que se puede denominar una amistad crítica constructiva. Además, a diferencia del ámbito local o regional, donde es posible trabajar con agendas más acotadas y actores más delimitados, el ámbito nacional exige representar a la ciudadanía en su conjunto desde un enfoque basado en derechos, lo que obliga a mantener distancia de las agendas partidistas y a evitar que la incidencia quede subordinada a intereses políticos particulares.

## 4. La promoción del derecho a la educación y la implementación de proyectos para mejorar la calidad educativa: ¿Espacio para la sinergia?

En los apartados anteriores mostramos que existen dos tipos generales de OSC y ONG: los actores tradicionales, avocados al derecho a la educación, y los actores emergentes que se concentran en la incidencia enfocada a la calidad. Tienen roles diferenciados: la defensa del derecho a la educación y la implementación de proyectos de mejora educativa. La pregunta obvia a continuación es sobre su relación. Para mejorar la equidad y calidad de los sistemas educativos: ¿funcionan mejor separadas, o puede ser benéfica su coordinación? Como coalición nacional de educación en Honduras, la FDH ha tenido mayor éxito en la articulación de los actores tradicionales, pero no ha logrado el mismo nivel de integración con los actores emergentes enfocados en la calidad educativa. Como veremos adelante, existen muchos obstáculos para crear trabajo conjunto entre estas funciones y organizaciones, pero hay ejemplos, como la política de primera infancia liderada por FEREMA, que permite ver cómo la articulación entre incidencia de política e implementación de proyectos educativos pueden permitir una integración de las demandas de calidad y equidad en educación, generando sinergias en torno a objetivos comunes, y ejecutando acciones en diversas escalas de los sistemas educativos. Cabe destacar que fue FEREMA, una organización que abarca de manera única tanto la promoción del derecho a la educación como la implementación de proyectos de mejora, y no FDH, la que desempeñó con éxito este papel de puente, lo que sugiere que una coordinación eficaz requiere no solo un mandato de convocatoria, sino también la capacidad de operar de manera creíble en ambas agendas. Hablamos sobre cómo organizaciones dedicadas a la incidencia política que pueden hacer abogacía por la educación de calidad, y no solo por el acceso a la escuela.

### 4.1 Políticas de primera infancia

El caso de la incidencia de la sociedad civil en las políticas de primera infancia, llevada por FEREMA, es un buen ejemplo sobre cómo se pueden articular de manera efectiva las funciones complementarias de la sociedad civil. Como vimos arriba, una de las estrategias más efectivas para la promoción del derecho a la educación es la generación de alianzas amplias de la sociedad civil y tener un abanico representativo y diverso de organizaciones ayuda a generar legitimidad. El objetivo final es influir en las políticas educativas, en términos de programas educativos de educación para la primera infancia y formación docente, de tal forma que se garantice el acceso universal a una educación de calidad.

Desde la década de 1990, FEREMA se ha establecido como una OSC líder en el campo educativo (FEREMA 2023). En 2017, junto con la organización internacional El Diálogo Interamericano, presentó su primer informe de progreso educativo (FEREMA 2017) donde identificaron el problema de la educación inicial y preescolar como un problema prioritario. Al mismo tiempo que generaban este y subsiguientes informes, FEREMA también trabajó en el desarrollo e implementación de programas educativos en escuelas públicas. Esto incluía “Juego y Aprendo”, que desarrolló una serie de actividades de formación docente y materiales educativos para fortalecer la lecto-escritura en niveles tempranos, y “Crucemos el puente”, un programa de acompañamiento y reforzamiento de aprendizajes ampliamente implementado que inició en 2004 con 53 escuelas públicas y para 2017 ya estaba en 5,708 escuelas, logrando certificar de educación prebásica a más de 440 mil niños de los 18 departamentos del país. Los programas estaban diseñados para Centros Comunitarios de Educación Prebásica (CCEPREB), que son centros educativos públicos que operan donde los servicios convencionales del estado no llegan. Ayudar a establecer servicios educativos pre-básicos formales con el propósito de mejorar la calidad y efectividad de los resultados de los estudiantes (FEREMA 2017). La propuesta pedagógica de estos programas estaba basada en el currículo nacional de educación prebásica y permitió que líderes comunitarios, padres de familia y otros actores locales, incluso los que no contaban con formación docente, obtengan la capacitación necesaria para impartir clases y lograr la certificación de sus estudiantes.

A partir de su trabajo directo en escuelas, y de su trabajo de incidencia en política educativa, en 2022 FEREMA generó una alianza intersectorial que involucró diferentes sectores como el gubernamental, el privado y las OSC sin fines de lucro y una vasta cantidad de actores que multiplican las formas de articulación en el diseño, la implementación y el monitoreo de las políticas (Finoli et al. 2023). El trabajo de esta alianza incluyó las acciones propias de la promoción del derecho a la educación, como la generación de un segundo informe de progreso educativo, esta vez enfocado al tema de la primera infancia. Su lanzamiento contó con la presencia del Ministro de Educación y la cobertura de diversos medios que dieron cuenta del problema de la baja cobertura de las escuelas preescolares en el país (La Tribuna 2024).

Lo novedoso de la trayectoria de estas actividades es que además de las acciones tradicionales de posicionar una temática en la agenda pública, FEREMA desarrolló una serie de proyectos específicos de mejora educativa para tratar de manera directa con algunos de los retos que enfrenta la educación preescolar.

El marco metodológico que FEREMA aplica en sus proyectos se estructura en cuatro áreas de incidencia:

- Procesos de formación continua que incluyen un certificado universitario de nueve meses impartido por la Universidad Tecnológica Centroamericana (UNITEC) en alianza con FEREMA.
- Dotación de recursos para los y las educadoras y en algunos casos, mobiliario e infraestructura como saneamiento y agua.
- Calidad, que se enfoca en la capacitación docente y la creación de cursos educativos con temáticas de relevancia actual que a la vez se monitorean y evalúan.
- Educación socioemocional como parte de la capacitación de los docentes y la educación de los estudiantes.

Estas áreas se ven ejemplificadas en la labor de Crucemos el Puente, orientado a fortalecer la calidad educativa en comunidades de primera infancia y educación prebásica por medio de jornadas y procesos de formación continua, jornadas de reforzamiento escolar y desarrollo de metodologías innovadoras. Esto llevó al desarrollo de un sistema integral de competencias educativas en los CCEPREB, que se ha ido integrando al sistema de formación continua de diversas autoridades educativas de nivel municipal y departamental, con aportes de la Fundación Suiza Vivamos y en colaboración con UNITEC.

Un ejemplo reciente del trabajo de esta iniciativa se observa en la campaña mediante la que se entrenó a 30 maestras de 30 CCEPREBs para obtener su Certificado en Desarrollo Integral de Competencias Educativas para el Nivel de Prebásica. El objetivo era fortalecer las capacidades de las educadoras voluntarias (FEREMA 2025). Desde el inicio del programa se han certificado más de 300 educadores de todos los departamentos del país.

## 4.2 Calidad y equidad en la discusión educativa

Podemos ver cómo al articular la promoción del derecho a la educación y la ejecución de proyectos podemos combinar acciones complementarias (como desarrollar informes nacionales y diseñar procesos de capacitación docente en escuelas específicas) y potenciar la coordinación necesaria entre equidad y calidad educativa. Por lo tanto, recomendamos a las ONG y OSC interesadas en promover la educación en Estados latinoamericanos con Estados frágiles, buscar sinergias entre OSC tradicionales que trabajan por el derecho a la educación y los actores emergentes que, con su fuerza financiera y tecnología, se concentran en la implementación de proyectos educativos.

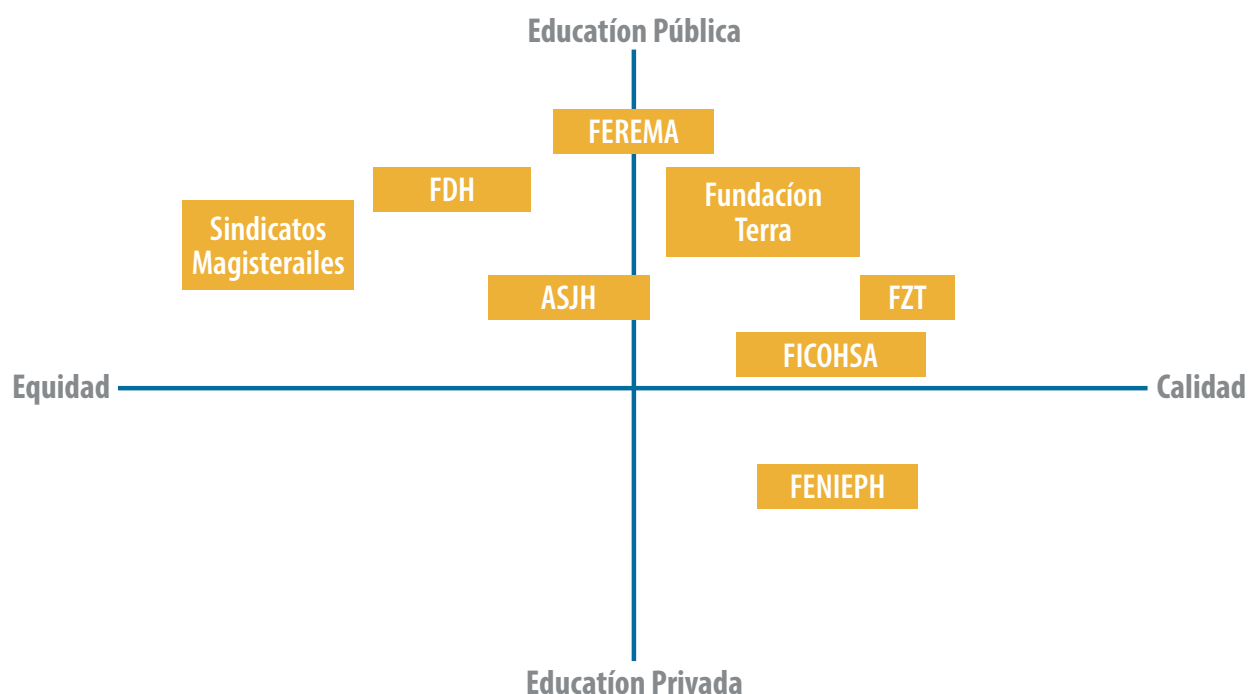
Una razón por la que esta sinergia es poco común es porque la narrativa dominante concibe a estos dos actores como opuestos. En las últimas décadas, las discusiones sobre educación en la arena internacional se han centrado en dos grandes debates que se puede describir en una gráfica cartesiana. El primer debate se representa con el eje x que en sus extremos tiene a la equidad por un lado y a la calidad por el otro. El segundo debate se representa mediante el eje y que en un extremo tiene el tema de lo público y en el otro el tema de lo privado (Hevia & Jamil 2023).

Esquematisando la discusión, en el primer eje de equidad-calidad, la disputa se centra, en especial, sobre los “qué”: ¿Qué significa el derecho a la educación? ¿Qué esperamos de los sistemas educativos? ¿Cuáles son sus principales problemas y objetivos? En el siglo XX, las respuestas a estas preguntas se centraron en el ideal de la equidad y la búsqueda de ofrecer una educación pública y gratuita a toda la población. Si bien el Estado es el principal financiador y director del sistema educativo que se encarga de cumplir esa promesa, como vimos en las últimas décadas, actores no gubernamentales tienen una creciente participación en buscar la equidad educativa (Gebremedhin et al. 2023; Srivastava 2020; UNESCO 2021; Verger et al. 2018). Al inicio del siglo XXI, la respuesta giró en torno a la calidad. Aquí se desarrolló la discusión sobre la necesidad de preparar a los estudiantes para la era de la información. De este modo, en los últimos años las reformas educativas fueron centrándose en cómo mejorar la calidad de la educación, por medio de cambios curriculares, políticas docentes, y ampliación de los modelos de provisión educativa (Colella & Díaz-Salazar 2015; Wulff 2020).

En el eje y, está el debate entre lo público y lo privado y se enfoca especialmente en preguntas sobre el “cómo”: ¿Cómo proveer una educación universal de calidad? ¿Cómo lograr que los servicios educativos mejoren en el tiempo? ¿Cómo hacer más responsables a las escuelas por sus resultados? Durante el siglo XX, el Estado era el principal responsable de garantizar el acceso a la educación, mientras que la discusión sobre la educación privada se limitaba a la libertad de elección y a la participación de actores tradicionales como la iglesia. Con el énfasis en la calidad, la educación comenzó a verse como un servicio que podría mejorarse mediante mecanismos de mercado y la participación de empresas. Esto llevó a la implementación de políticas como los vouchers educativos, la creación de cuasi-mercados y la flexibilización de las políticas laborales docentes, con el objetivo de que la oferta y la demanda impulsaran la calidad educativa (Ball 2012).

Lo novedoso de la articulación que se propone es que las acciones de calidad educativa que proponen los actores emergentes se ubican en la coordenada calidad-público, están orientadas a la mejora de las escuelas públicas, no necesariamente a su privatización de facto. Desde el lado de las fundaciones privadas, la idea es poder mejorar la calidad educativa dentro de los sistemas públicos, no tanto por su privatización, sino por medio de la adopción de metodologías y acciones orientadas a la mejora de los aprendizajes (ilustración 1).

**Ilustración 1.** Mapa de actores civiles en el campo educativo en Honduras según orientación.



Fuente: elaboración propia.

Para que esta potencialidad no sea una privatización disfrazada (Edwards et al. 2023), es necesario incluir las dimensiones de equidad, acceso y derechos a la discusión. Las mejoras educativas tienen que tender a ser universales, no solo llegar a aquellas escuelas favorecidas por la decisión de una fundación según sus estrategias comerciales. Y es ahí donde la articulación entre las funciones de promoción al derecho a la educación cobra sentido. Si no se discute de manera explícita cómo estas acciones pueden ser de acceso universal y gratuito, por medio del sistema público, estas agendas no proponen equidad educativa.

Por otro lado, las OSC que promueven el derecho a la educación históricamente han asumido que la equidad educativa traerá calidad. Sin embargo, sabemos hace mucho que escuela y aprendizaje no es lo mismo; acceder a la escuela no asegura que los niños y niñas aprendan, ni siquiera lo mínimo (Pritchett 2013). Por esto, la calidad educativa es también una demanda necesaria para asegurar el derecho a la educación. Reunirnos para trabajar en la búsqueda de mayores recursos a los sistemas educativos son necesarios, pero no suficientes, si no se problematiza la calidad de la educación y la necesidad de que las escuelas se adapten a los niños y a los nuevos sistemas de aprendizaje y no al revés.

Hay muy pocos ejemplos sobre alianzas que buscan complementar las funciones de la sociedad civil en educación en Honduras, e incluso en el sur global. Las acciones desplegadas por la Red PAL y sus organizaciones (Alcott et al. 2018; Hevia et al. 2024) son algunos de los pocos ejemplos donde se puede ver esta acción complementaria entre defensa del derecho a la educación y ejecución de proyectos de mejora.

La escasez de ejemplos no es casual, como veremos en el siguiente apartado, para el caso de Honduras identificamos al menos tres limitaciones importantes que dificultan esta complementariedad.

## 5. Factores de atención para la articulación de una agenda complementaria

Existen tres ángulos de observación que nos permiten identificar los principales retos a tratar y las vías para atenderlos.

### 5.1 Falta de una agenda común: la tensión entre equidad y calidad

El primero de los desafíos para la coordinación es establecer una agenda común. Los actores tradicionales, como sindicatos docentes y organizaciones de derechos humanos, suelen priorizar la equidad, el acceso universal y la defensa de la educación pública como derecho fundamental, sin problematizar la calidad de los aprendizajes, más allá de la lucha por los recursos y el acceso a la escuela. Por su parte, las fundaciones empresariales y organizaciones emergentes tienden a enfocarse en la calidad educativa de las escuelas que ellos determinan y el desarrollo de competencias para la empleabilidad.

Esta divergencia conceptual no es meramente semántica, muchas veces refleja visiones distintas sobre las prioridades de la política educativa. Por ejemplo, cuando la Fundación Terra impulsa programas de emprendimiento y competencias digitales en cerca de 90 escuelas públicas secundarias en diversos distritos del país, prioriza la

calidad desde una perspectiva de formación para el mercado laboral. Mientras tanto, organizaciones como el FDH centran sus esfuerzos en garantizar que la educación llegue a las comunidades más excluidas, priorizando la equidad en la asignación de recursos estatales, sin saber con claridad si lo han logrado.

La tensión entre estos enfoques dificulta la construcción de coaliciones efectivas y mensajes unificados hacia los tomadores de decisiones. Sin una visión compartida sobre los objetivos fundamentales de la transformación educativa, las iniciativas de incidencia conjunta tienden a diluirse en agendas fragmentadas y, en ocasiones, contradictorias.

## **5.2 Desconfianza y diferencias políticas: el fantasma de la privatización**

Un segundo obstáculo para la articulación efectiva es la persistente desconfianza de los actores tradicionales a los emergente, particularmente hacia aquellos provenientes del sector empresarial. En Honduras, donde las desigualdades sociales son profundas y la historia está marcada por conflictos políticos intensos, las OSC con raíces en movimientos sociales suelen ver con sospecha las iniciativas educativas impulsadas por fundaciones empresariales, sospechando agendas ocultas de privatización, aun cuando no exista un posicionamiento explícito. Esta desconfianza se manifiesta, por ejemplo, en espacios de diálogo donde representantes de organizaciones como la Comisión de Educación Alternativa y No Formal cuestionan las intenciones de fundaciones como FICOHSA o FEREMA, a pesar de que sus programas puedan estar generando resultados positivos en centenas de escuelas públicas de nivel prebásico. El temor a una progresiva mercantilización de la educación dificulta la construcción de alianzas estratégicas, incluso cuando existen objetivos compartidos.

Las diferencias políticas e ideológicas también juegan un rol importante. Mientras algunas organizaciones mantienen una postura crítica hacia modelos educativos influenciados por visiones neoliberales, otras consideran que la eficiencia y la innovación son prioritarias, independientemente de su origen ideológico. Estas diferencias, arraigadas en concepciones distintas sobre el rol del Estado y de la sociedad civil en la educación, complican el diálogo constructivo y la acción coordinada.

## **5.3 Disputa por el financiamiento: recursos limitados y prioridades divergentes**

El tercer obstáculo significativo se relaciona con el acceso a recursos financieros y las dinámicas de competencia que esto genera. Las fundaciones empresariales generalmente cuentan con fuentes de financiamiento propias y estables, provenientes de sus empresas matrices o donantes corporativos. Esto les permite implementar programas de incidencia social con relativa autonomía y continuidad. En contraste, las organizaciones tradicionales de incidencia política suelen depender cooperación para el desarrollo internacional, fondos públicos o pequeñas donaciones, recursos que son más limitados e inestables.

Esta asimetría en el acceso a financiamiento genera una dinámica donde los donantes internacionales y las agencias de cooperación tienden a priorizar proyectos con resultados tangibles y medibles en el corto plazo. Es más fácil documentar el impacto de un programa de alfabetización que beneficia a 1,000 niños en comunidades específicas que demostrar los resultados de una campaña de incidencia en política pública para aumentar el presupuesto educativo nacional. Consecuentemente, las organizaciones se ven presionadas a orientar sus estrategias hacia intervenciones directas que puedan mostrar éxitos rápidos ligados de manera directa al aprendizaje, aunque respondan o no los problemas estructurales del sistema educativo.

Es interesante notar cómo estas dos exigencias se pueden ver ejemplificadas en el trabajo de FEREMA y la variedad de proyectos que despliega. FEREMA ha logrado generar una metodología propia que incorpora proyectos de

capacitación y apoyo a docentes y estudiantes, así como proyectos piloto de pequeña escala. Así, vemos que, si bien es un actor tradicional, ha sabido desarrollar actividad tanto al nivel de la incidencia en política pública como al nivel de la implementación de proyectos.

Por ejemplo, las escuelas CCEPREB son el resultado de una colaboración entre FEREMA y el Estado de Honduras de más de una década que ofrece una oportunidad de educación prebásica a un sector de la población previamente excluida. Este es un proyecto que si bien llegó a recibir donaciones de la USAID también ha sabido colaborar con otras fundaciones. Por otro lado, FEREMA también genera proyectos de escala pequeña, por ejemplo, los módulos de capacitación a maestras de distintas CCEPREB que vimos arriba. Sin embargo, tampoco podemos negar la importancia de sumar las preocupaciones centrales de FDH y de ASJH que, mediante investigaciones incisivas al sistema educativo, luchan por mayor transparencia en el sistema escolar de Honduras, eliminar la corrupción y de velar por los derechos de los grupos excluidos.

## 6. Conclusiones

Las conclusiones del caso hondureño se pueden ordenar en torno a cuatro grandes ideas principales:

**Interdependencia del acceso y calidad en el derecho de la educación.** El caso de Honduras muestra que el derecho a la escolarización y la implementación de proyectos de mejora educativa no son agendas separadas, sino dimensiones interdependientes de una misma transformación sistémica de la educación pública. Garantizar el derecho implica tanto asegurar el acceso universal y gratuito como generar condiciones para que todas y todos aprendan, de modo que las reformas orientadas a la calidad solo cobran pleno sentido cuando se inscriben en este marco de derechos.

**Límites de los proyectos individuales.** Los proyectos individuales, impulsados principalmente por los actores emergentes, pueden producir resultados positivos en contextos específicos, pero su alcance permanece limitado si no se articulan con una visión más amplia que incorpore la agenda de derechos humanos y del derecho a la educación. Sin esta articulación, las innovaciones tienden a quedarse en experiencias focalizadas, sin los soportes normativos, políticos y financieros necesarios para abrir rutas de ampliación y generar cambios estructurales en el sistema.

**Fortalezas y debilidades de los actores tradicionales.** La matriz de incidencia utilizada por los actores tradicionales —centrado en el seguimiento de leyes, financiación y procesos institucionales— resulta clave para la defensa de la educación pública, pero carece del poder financiero, tecnológico y operativo que aportan los proyectos de mejora educativa para incidir directamente en la calidad del aprendizaje. Esta asimetría evidencia que la vigilancia y la incidencia normativa, por sí solas, no son suficientes para transformar las prácticas pedagógicas ni para responder a la crisis de aprendizajes.

**Necesidad de una acción colectiva complementaria.** Es necesario pensar y actuar colectivamente en la promoción del derecho a la educación y en la implementación de proyectos de mejora educativa, buscando su complementariedad más que su confrontación. Solo una articulación estratégica entre las capacidades de incidencia de los actores establecidos y la potencia técnica e innovadora de los actores emergentes puede contribuir a fortalecer de manera sostenible el sistema de educación pública en Honduras.

En contextos de alta fragilidad institucional y desigualdad, como Honduras, esta complementariedad no es solo deseable, sino necesaria. Sin ella, las intervenciones seguirán fragmentadas: por un lado, “islas de excelencia” sin impacto sistémico; por otro, una defensa legítima de la educación pública que no siempre logra traducirse en mejoras concretas en las aulas. Con ella, en cambio, se abren oportunidades para construir demandas más integrales por un sistema educativo público que sea, a la vez, robusto en términos de derechos y efectivo para garantizar el aprendizaje de todas y todos.

## 7. Recomendaciones

Considerando los aprendizajes de este caso, proponemos una serie de recomendaciones diferenciadas por actor.

Respecto a **los actores tradicionales**, las organizaciones de incidencia pueden fortalecer su aporte incorporando de manera explícita la dimensión de aprendizajes en su agenda, complementando el monitoreo de leyes, financiamiento y acceso con el seguimiento de resultados educativos. Para ello, es clave desarrollar capacidades técnicas o establecer alianzas con actores especializados en calidad, así como explorar proyectos conjuntos con organizaciones emergentes que permitan vincular la presión política por más y mejores recursos con la implementación de innovaciones pedagógicas en escuelas públicas. Al mismo tiempo, es importante construir una narrativa pública que presente equidad y calidad como dimensiones interdependientes del derecho a la educación, y no como objetivos en tensión. Los marcos legales y los discursos de estos actores ya incorporan la calidad educativa dentro de sus discursos, y su extensión hacia vincular con aprendizajes sería la vía más clara para esta articulación.

**Los actores emergentes**, por otro lado, pueden maximizar su impacto alineando sus intervenciones con un marco explícito de fortalecimiento de la educación pública y de defensa del derecho a la educación. Esto implica diseñar proyectos que eviten crear “islas de excelencia” y que incorporen criterios de equidad territorial y social, así como estrategias de escalabilidad y sostenibilidad desde el inicio, incluyendo la transferencia de capacidades a actores públicos y la búsqueda de institucionalización de metodologías efectivas. Resulta igualmente estratégico construir relaciones de colaboración con organizaciones de incidencia, compartiendo datos y evidencia para nutrir agendas de política pública y reforzar la legitimidad de las innovaciones.

La coordinación de ambos agentes, en torno a proyectos específicos, como muestra el caso de FEREMA y primea infancia, beneficia a los mecanismos de retroalimentación y rendición de cuentas del sistema educativo. Mientras que las organizaciones con capacidad de incidencia social supervisan el cumplimiento de los marcos normativos y la asignación presupuestaria a nivel nacional, las organizaciones con capacidad técnica pueden documentar la implementación efectiva de las políticas en las escuelas, identificando brechas, obstáculos y oportunidades de mejora. La experiencia durante la pandemia en Honduras ilustra cómo esta coordinación permitió no solo abogar por políticas educativas más equitativas a nivel nacional, sino también implementar soluciones inmediatas, como los centros de aprendizaje comunitarios en zonas vulnerables, creando un círculo virtuoso en el que la evidencia del terreno informa la incidencia, lo que a su vez genera condiciones propicias para ampliar el impacto de las intervenciones locales.

Por lo anterior, **las coaliciones y redes** pueden convertirse en espacios neutrales para construir confianza y lenguajes comunes entre actores establecidos y emergentes, facilitando encuentros periódicos donde se discutan prioridades, resultados y preocupaciones compartidas. Desde estos espacios es posible elaborar marcos conceptuales que integren eficiencia, equidad y relevancia cultural como componentes de la calidad educativa y utilizarlos para orientar documentos de posición, propuestas y estrategias conjuntas. Visibilizar “pequeñas victorias” logradas mediante colaboraciones específicas contribuye a demostrar el valor de la complementariedad y a crear condiciones políticas y simbólicas para avanzar hacia iniciativas de mayor escala.

**El Estado y las autoridades educativas** pueden desempeñar un papel clave como articulador del ecosistema de actores no estatales mediante el mapeo sistemático de organizaciones y proyectos, la definición de marcos claros de relación y la creación de mecanismos institucionales de coordinación. Mesas o comités mixtos donde confluyan organizaciones de derechos y actores técnicos permiten validar, adaptar y escalar innovaciones pedagógicas bajo criterios compartidos de equidad, pertinencia y sostenibilidad. Asimismo, el fortalecimiento de

sistemas de información y evaluación es fundamental para monitorear el impacto de estas iniciativas en distintos grupos de estudiantes y territorios, y para asegurar que su expansión responda a una lógica de sistema y no solo a oportunidades de corto plazo.

Por último, **las agencias y donantes** pueden incentivar la complementariedad entre actores establecidos y emergentes priorizando el financiamiento de proyectos que combinen incidencia en políticas con mejora de la calidad en escuelas, en lugar de iniciativas aisladas. La creación de fondos conjuntos con gobernanza compartida ayuda a reducir la competencia por recursos y a favorecer proyectos colaborativos alineados con el fortalecimiento de la educación pública. Además, resulta central apoyar evaluaciones rigurosas de las intervenciones y promover que la evidencia generada se ponga a disposición de ministerios, organizaciones de la sociedad civil y comunidades, de modo que pueda guiar decisiones de política y escalamiento.

# Notas

1 Como se discute en la literatura, la incidencia clásica de la sociedad civil suele definirse como aquellas acciones que buscan resolver un problema público o afectar el curso de acción de una política exigiendo que el gobierno cumpla con sus funciones y obligaciones (Acuña & Vacchieri 2007; Juárez et al. 2016; Tapia et al. 2010).

2 Foro Dakar Honduras, fundado en 2004 tras la firma del Marco de Acción de la Declaración de Educación para Todos (firmada en el 2000 en Dakar), es una coalición de la sociedad civil dedicada al monitoreo y la incidencia en las políticas públicas educativas en Honduras. Se ha enfocado en el derecho humano a la educación, especialmente el Objetivo de Desarrollo Sustentable número cuatro (ODS4) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) centrado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (FDH 2026). En específico, los objetivos del FDH se concentran en lograr una justicia fiscal educativa que permita dotar de los recursos necesarios al ministerio para asegurar el derecho a la educación (FDH 206).

3 Además de éstas, existen otras OSC importantes, como el Centro de Investigación y Promoción de los Derechos Humanos (CIPRODEH) que actúa en el ámbito educativo de manera específica, como cultura de la paz.

4 ARC tiene uno de los repositorios más grandes del mundo al respecto, ver <https://accountabilityresearch.org/publications/>.

# Referencias

- Acuña, C., & A. Vacchieri, eds. 2007. *La incidencia política de la sociedad civil*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Aguilar, C. 2009. "¿Cómo y por qué del Golpe de Estado en Honduras? La sinopsis de un proceso de pacificación y democratización fallido en la región." *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 121: 699–707. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521169>.
- Alcott, B., P. Rose, R. Sabates, M. Luisa Alonso, & M. Cherfils, M. 2018. "Experience and Lessons of Learning Intervention Programmes across the PAL Network Members." *REAL Centre Policy Paper* 18/4. Cambridge University. <https://zenodo.org/record/1994919>.
- Altschuler, D. 2013. "How Patronage Politics Undermines Parental Participation and Accountability: Community-Managed Schools in Honduras and Guatemala." *Comparative Education Review*, 57.1: 117–144. <https://doi.org/10.1086/667963>.
- Angrist, N., D.K. Evans, D. Filmer, R. Glennerster, F.H. Rogers & S. Sabarwal. 2020. *How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Comparison of 150 Interventions using the New Learning-Adjusted Years of Schooling Metric*. Washington DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9450>.
- Apple, M.W. ed. 2010. *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge.
- ASJH. 2022. *Estado de país: Honduras 2022, Educación*. Association for Social Justice. <https://proceso.hn/wp-content/uploads/2022/06/PPT-Estado-de-Pais-Educacion-comprimido.pdf>.
- ASJH. 2024. *2023 Annual Report*. [https://irp.cdn-website.com/1f74ccf5/files/uploaded/ASJ-HN-Informe-Anual-2023.\\_\\_vf-1.pdf](https://irp.cdn-website.com/1f74ccf5/files/uploaded/ASJ-HN-Informe-Anual-2023.__vf-1.pdf).
- ASJH & Instituto de la Justicia. 2023. *Education – State of the Country*. <https://estadodepais.institutodelajusticia.com/educacion-2023/>.
- Azevedo, Joao de., M. Crawford, R. Nayar, F. Rogers, B. Halsey, E. Ding, M. Gutierrez Bernal, A. Dixon, J. Saavedra, O. Arias Diaz. 2019. "Ending Learning Poverty: What Will It Take?" *World Bank Working Paper*. Washington, D.C: World Bank <http://documents.worldbank.org/curated/en/395151571251399043>.
- Ball, S. J. 2012. *Global Education Inc: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. New York: Routledge.
- Bergallo, P., I.C.J. Sierra & J.M. Vaggione. 2019. *El aborto en América Latina: Estrategias jurídicas para luchar por su legalización y enfrentar las resistencias conservadoras*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bishop, M., & Green, M. 2010. *Philanthrocapitalism: How Giving Can Save the World*. New York: Bloomsbury Press.
- Canal 6 Honduras. 2025. "ASJ alerta que interrupciones ponen en riesgo el 23 % del calendario escolar." Canal 6 Honduras, September 5. <https://canal6hn.com/2025/09/05/asj-alerta-que-interrupciones-ponen-en-riesgo-el-23-del-calendario-escolar/>.
- Canizales Vijil, R. 2022. "Algunos factores claves del contexto poselectoral y del gobierno de Xiomara Castro en Honduras." *Cuadernos Interambio sobre Centroamérica y el Caribe* 19.2: e50298. <https://doi.org/10.15517/c.a..v19i2.50298>.
- Cardini, A., A. Bergamaschi, V. Weyrauch, & I. Matovich. 2021. *Las alianzas multisectoriales en educación: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0003324>.

- CLADE. 2022. *Por el derecho a la educación pública: Cuidado, transformación y justicia social*. CLADE <https://redclade.org/wp-content/uploads/XII-ASAMBLEA-CLADE-NOTA-CONCEPTUAL-1.pdf>.
- Clarke, M. 2012. "The (absent) politics of neo-liberal education policy." *Critical Studies in Education* 53.3: 297–310. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.703139>.
- Cohen, J. L., & A. Arato. 1999. *Civil Society and Political Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Colella, L., & R. Díaz-Salazar. 2015. "The Discourse on Quality of Education: A Critical Analysis." *Education and Educators* 18.2: 287–303. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.6>.
- Cortina, R., & C. Lafuente. 2018. "Introduction: The Role of Civil Society Organizations in Education." *Civil Society Organizations in Latin American Education: Case Studies and Perspectives on Advocacy*, edited by R. Cortina & C. Lafuente. New York: Routledge.
- di Gropello, E. 2004. "Education Decentralization and Accountability Relationships in Latin America." *World Bank Policy Research Working Paper* 3453. Washington DC: World Bank.
- Education Out Loud. 2025. "Raising the voice of free public education in Honduras." <https://educationoutloud.org/project/raising-voice-free-public-education-honduras/>.
- Edwards, D. B., M. C. Moschetti & Caravaca, A. 2019. *La educación en Honduras: Entre la privatización y la globalización*. San José, Costa Rica: Education International. [https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/educacion\\_en\\_honduras\\_privatizacion\\_globalizacion.pdf](https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/educacion_en_honduras_privatizacion_globalizacion.pdf).
- Edwards, D. B., M. C. Moschetti & A. Caravaca. 2022. *Globalization, Privatization, and the State: Contemporary Education Reform in Post-Colonial Contexts*. New York: Routledge.
- Edwards, D. B., M.C. Moschetti, & A. Caravaca. 2023. "Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 44. 4: 635–649. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1852181>.
- El Mundo. 2025. "Fundación Terra impulsa el programa "Escuela Emprendedora" en la región." *El Mundo*, September 8. <https://elmundo.hn/fundacion-terra-impulsa-programa-escuela-emprendedora/>.
- Evans, D.K. & A. Popova. 2016. "What really works to improve learning in developing countries? An analysis of divergent findings in systematic reviews." *The World Bank Research Observer* 31.2: 242–270. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw004>.
- FDH. 2023. *Resultados de la implementación del proyecto EVA 2020-2023. "Alzando la voz de la sociedad civil por la educación pública gratuita en Honduras"*. Foro Dakar Honduras. <https://forodakarhonduras.info/wp-content/uploads/2025/11/Resultados-EVA-2020-2023-Final.pdf>.
- FDH. 2024. Informe Sombra Análisis de la Situación del ODS4 en Honduras del periodo 2015-2023. Foro Dakar Honduras. <https://forodakarhonduras.info/wp-content/uploads/2024/12/Analisis-Informe-Sombra-2015-2024.pdf>.
- FDH. 2026. *Foro Dakar Honduras – Un espacio de reflexión y análisis para la incidencia en política pública educativa*. <https://forodakarhonduras.info/>.
- FEREMA. November 7, 2025. "I Edición del Certificado en Desarrollo Integral de Competencias Educativas para el Nivel de Prebásica. Proyecto Crucemos El Puente." <https://www.ferema.org/proyectos/154>.

- FEREMA & IAD. 2018. *Informe de progreso educativo. Honduras 2017*. Tegucigalpa: Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu and Washington DC: Inter-American Dialogue. <https://thediologue.org/wp-content/uploads/2017/07/InformeProgresoEducativo2017.pdf>.
- Finoli, M., Fiszbein, A., Stanton, S., & Bergamaschi, A. (2023). "Alianzas multisectoriales en educación en América Latina." *Banco Interamericano por Desarrollo Documento para Discusión*. IDB-DP-00978. <https://doi.org/10.18235/0004630>.
- Fox, J. 1993. *The Politics of Food in Mexico: State Power and Social Mobilization*. Ithaca: Cornell University Press.
- Frumkin, P. 2008. *Strategic Giving: The Art and Science of Philanthropy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fundación Terra. 2023. "Memoria Fundación Terra 25 años." <https://terra-fundacion.org/#memoria>.
- Fundación Zamora Terán. 2025. "¿Qué hacemos?" <https://fundacionzt.org/que-hacemos/>.
- Furlong, J. 2013. "Globalization, Neoliberalism, and the Reform of Teacher Education in England." *The Educational Forum* 77.1: 28–50. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.739017>.
- Gebremedhin, A., F.J. Hevia, & N. Hossain. 2023. "Civil society and national education policy: A literature review." Mimeo. Washington DC: Global Partnership for Education/Education Out Loud. [https://accountabilityresearch.org/wp-content/uploads/2023/11/Literature\\_Review-\\_civil\\_society\\_education\\_Nov\\_2023.pdf](https://accountabilityresearch.org/wp-content/uploads/2023/11/Literature_Review-_civil_society_education_Nov_2023.pdf).
- GPE. 2026. "Gender-inclusive pedagogy for community-level early childhood education in Guatemala and Honduras." <https://www.gpekix.org/project/gender-inclusive-pedagogy-community-level-early-childhood-education-guatemala-and-honduras>.
- Hemchi, M. 2022. "Global South Studies on Civil Society: An Arab Persepctive." *Al-Muntaqa* 5.1: 29-48. <https://almuntaqa.dohainstitute.org/en/issue010/Documents/almuntaqa-10-2022-hemchi.pdf>.
- Hevia, F. J., & B.R. Jamil. 2023. "Introduction." In *Ensuring Foundational Learning. Insights from the Global South*, edited by B. R. Jamil, F. J. Hevia, I. Roy, I. I. Munene, P. Rose, & R. Sabates. Vitasta: PAL-Network. [https://www.researchgate.net/publication/376032257\\_Ensuring\\_Foundational\\_Learning\\_Insights\\_from\\_the\\_Global\\_South](https://www.researchgate.net/publication/376032257_Ensuring_Foundational_Learning_Insights_from_the_Global_South).
- Hevia, F. J., S. Vergara-Lope & A. Velásquez Durán. 2024. *Abatir el rezago de aprendizajes básicos en México*. Universidad Veracruzana. <https://colaboratoriafeminista.com/wp-content/uploads/2025/03/Libro-Abatir-el-rezago-de-apredizajes-basicos-en-Mexico.pdf>.
- Juárez, C., F.J. Hevia, A. López, & L. Freyermuth. eds. 2016. *Entre el activismo y la intervención. El trabajo de las organizaciones de la sociedad civil y su incidencia para la salud de las mujeres indígenas*. CIESAS; IDRC; Alternativas y Capacidades. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/142#lg=1&slide=0>
- Kaffenberger, M., L. Pritchett, & M. Viarengo. 2021. "Towards a Right to Learn: Concepts and Measurement of Global Education Poverty." *Research on Improving Systems of Education (RISE) Working Paper* 21/085. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP\\_2021/085](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/085).
- La Tribuna. 2024. "FEREMA: Presentan segundo Informe de Políticas de Primera Infancia 2024." March 6. <https://www.latribuna.hn/2024/03/06/ferema-presentan-segundo-informe-de-politicas-de-primera-infancia-2024/>.
- Manos Unidas. 2024. "Educación por radio para jóvenes de comunidades rurales." June 5. <https://www.manosunidas.org/proyecto/educacion-radio-jovenes-comunidades-rurales>.
- Matovich, I. 2023. "Filantropía y política educativa: Una puerta de entrada para repensar la influencia de actores no estatales en la educación." In *Miradas sobre la educación actual. Reflexiones de egresados y profesores de la*

*Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UdeSA*, edited by G. Capelleti, E. Gómez, M. E. Larsen, & A. Rivas. University of San Andrés. <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2023/11/Miradas-sobre-la-Educacion-actual-Egresados-de-la-Lic.-en-Educacion-UDESA.pdf#page=21>.

- Menashy, F. 2016. "Understanding the roles of non-state actors in global governance: Evidence from the Global Partnership for Education." *Journal of Education Policy* 31.1: 98-118. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1093176>.
- Morales-Ulloa, R., & A. Magalhães. 2013. "Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras." *Paradigma: Journal of Educational Research* 20.33: 9–22. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1422>.
- Moynihan, C., & N. Schweber. 2024. "Ex-President of Honduras Denies at Trial That He Trafficked Drugs." *The New York Times*, March 6. <https://www.nytimes.com/2024/03/05/nyregion/juan-orlando-hernandez-honduras-drug-trafficking.html>.
- Munéyar, A. S. 2020. "Las fundaciones empresariales en el cumplimiento de los ods: Una mirada desde los sectores de minería e hidrocarburo." *Opera* 26: 173-194. <https://doi.org/10.18601/16578651.n26.09>.
- Nuria, G., & W. Cinthia. 2022. "Cimientos de la privatización educativa. Terrorismo de estado, responsabilidad social empresaria y educación durante el gobierno de Mauricio Macri." *Revista Pilquen* 25.3: 47-73. [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1851-31232022000300047&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1851-31232022000300047&lng=es&nrm=iso&tlng=es).
- O'Donnell, G. A. 1998. "Horizontal Accountability in New Democracies." *Journal of Democracy* 9.3: 112-126. <https://muse.jhu.edu/article/16904>.
- Pearce, J. 2010. "Perverse State Formation and Securitized Democracy in Latin America." *Democratization* 17.2: 286-306. <https://doi.org/10.1080/13510341003588716>.
- Pereda, C. 2019. "Fundaciones privadas en la educación media pública de Uruguay." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(150): 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3562>.
- Pritchett, L. 2013. *The Rebirth of Education: Schooling Ain't Learning*. Washington DC: Center for Global Development.
- Pritchett, L. 2018. "The Politics of Learning: Directions for Future Research." *RISE Working Paper* 2018/20. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP\\_2018/020](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2018/020).
- Puentes, A. 2025. "El plan de Honduras para combatir el fracaso escolar: Adentrarse en los cafetales a la caza de alumnos y clases por teléfono." *El País*, February 3. <https://elpais.com/planeta-futuro/2025-02-03/el-plan-de-honduras-para-combatir-el-fracaso-escolar-adentrarse-en-los-cafetales-a-la-caza-de-alumnos-y-clases-por-telefono.html>.
- Ridge, N. Y. 2019. "Concluding thoughts: New philanthropy, age-old problems." In *Philanthropy in Education*, edited by N. Y. Ridge & A. Terway. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781789904123.00020>.
- Rivas, A., & M. Scasso. eds. 2020. *Las llaves de la educación*. Buenos Aires: Santillana Foundation. [https://www.researchgate.net/publication/367529203\\_Las\\_llaves\\_de\\_la\\_educacion\\_Estudio\\_comparado\\_sobre\\_la\\_mejora\\_de\\_los\\_sistemas\\_educativos\\_subnacionales\\_en\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/367529203_Las_llaves_de_la_educacion_Estudio_comparado_sobre_la_mejora_de_los_sistemas_educativos_subnacionales_en_America_Latina).
- Rodriguez, G. 2024. "ASJ propone medidas para garantizar 200 días de clases en 2025." *Radio Cadena Voces*. September 26. <https://www.rcv.hn/2024/09/26/asj-propone-medidas-para-garantizar-200-dias-de-clases-en-el-calendario-escolar-2025/>.
- Ruhl, J. M. 2010. "Trouble in Central America: Honduras Unravels." *Journal of Democracy* 21.2: 93-107. <https://muse.jhu.edu/pub/1/article/379580>.

- Saura, G. 2016. "Neoliberalismo como discurso: La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía." *Educação, Sociedade & Culturas* 47: 11-30. <https://doi.org/10.34626/esc.vi47.185>.
- Saura, G. 2017. "Filantropía, corporaciones y gobiernos neoliberalizando desde los centros educativos." *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 25.3: 24-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6025513>.
- de Sousa, C. L. & Araújo, R.M. 2021. "A Fundação Victor Civita e a rede de entidades públicas e privadas na educação." *Revista Educação em Questão* 59: 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563976141005>.
- Srivastava, P. 2020. "Framing Non-State Engagement in Education." Think piece for the 2021 Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372938.locale=en>.
- Tapia, M., B. Campillo, S. Cruickshank, & G. Morales. 2010. "Manual de incidencia en políticas públicas." Mexico DF: Alternativas y Capacidades AC.
- The Economist. 2024. *Democracy Index. Final report*. The Economist. <https://latinoamerica21.com/wp-content/uploads/2024/02/Democracy-Index-2023-Final-report.pdf>.
- UIS-UNESCO. 2024. *SDG 4 February 2024 Release*. <https://www.uis.unesco.org/en/data/sdg4-country-profiles>.
- UNESCO. 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>.
- UNESCO. 2000. *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>.
- UNESCO. 2021. *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>.
- UNESCO. 2024. "Education Inequalities." <https://www.education-inequalities.org/countries>.
- UNESCO-SITEAL. 2024. "Honduras." <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/honduras#perfil-educacion>.
- Verger, A., H.K. Altinyelken & M. Novelli. eds. 2018. *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. London: Bloomsbury Publishing.
- Verger, A., R. Normand, A. Verger, & R. Normand. 2015. "New Public Management and Education: Theoretical and Conceptual Elements for the Study of a Global Education Reform Model." *Educação y Sociedade* 36.132: 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>.
- Woodcraft, C., K. Munir & N.M. Khemka. 2024. "Introduction." In *Reimagining Philanthropy in the Global South: From Analysis to Action in a Post-COVID World*, edited by C. Woodcraft, K. Munir, & N.M. Khemka. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009400565>.
- Wulff, A. ed. 2020. *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education*. Berlin: De Gruyter Brill.
- Zapata, D. 2025. "Siguen dañadas más de 200 escuelas afectadas por la tormenta Sara." *La Prensa*. April 8. <https://www.laprensa.hn/honduras/siguen-danadas-mas-de-200-escuelas-afectadas-por-la-tormenta-sara-AE25309485>.

## Últimas publicaciones de ARC

### Working Papers

- Knowles, Idah. 2025. "Open Parliaments in Africa." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 20*.
- Gearhart, Judy y Connor Moynihan. 2025. "Alzando la voz: los pescadores se organizan por sus derechos y la sostenibilidad pesquera." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 19*.
- Parra Bayona, Mauricio. 2024. "Tejiendo vínculos entre autoprotección y protección colectiva: la experiencia de ACADESAN en Colombia." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 18*.
- Fox, Jonathan, Brendan Halloran, Alta Fölscher, y Rosie McGee. 2024. "Disentangling Government Responses: How Do We Know When Accountability Work Is Gaining Traction?" Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 17*.
- Abhishek, Shriyuta y Samir Garg. 2023. "Las trabajadoras comunitarias de salud como defensoras de derechos: Explorando la identidad colectiva de las mitanin de Chhattisgarh, India." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 16*.
- Gearhart, Judy. 2023. "Building Worker Power in Global Supply Chains: Lessons from Apparel, Cocoa, and Seafood." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 15*.
- Shukla, Abhay, Shweta Marathe, Deepali Yakkundi, Trupti Malti, y Jonathan Fox. 2023. "Activating Spaces, Scaling Up Voices: Community-Based Monitoring and Planning of Health Services in Maharashtra, India." Accountability Research Center. *Accountability Working Paper 14*.

### Accountability Notes

- Nadelman, Rachel y Anushka Bose, 2026. "Impulsar la rendición de cuentas en la financiación para el desarrollo: el Programa de Becas Sandra Smitley." Accountability Research Center. *Accountability Note 17*.
- Fischer-Mackey, Julia, Joy Acheron, Hilda Argüello Avendaño, Benilda Batzin, Francisco Gómez Guillén y Rosaura Medina, 2025. "Diez dimensiones del fortalecimiento de redes: aprendizajes de personas promotoras del derecho a la salud en Guatemala, México y Filipinas." Accountability Research Center. *Accountability Note 16*.
- Acheron, Joy, y Abrehet Gebremedhin. 2025. "When Citizen Action for Accountability Boosts Legislative Oversight: The Multiply-Ed Experience in the Philippines." Accountability Research Center. *Accountability Note 15*.
- Freeman, Scott, Lani Inverarity y Megan Pearson. 2024. "Después del acuerdo: Implementando remediación por el desplazamiento en el norte de Haití." Accountability Research Center. *Accountability Note 14*.
- Parra Bayona, Mauricio, Elizabeth Barco Moreno, y Jonathan Fox. 2024. "Collective Protection for Communities and Rights Defenders at Risk: Lessons from Grassroots Advocacy in Colombia." Accountability Research Center. *Accountability Note 13*.
- Fox, Jonathan y Carlos García Jiménez. 2023. "De la contraloría campesina en el Programa de Fertilizantes a un nuevo paradigma de desarrollo en el campo mexicano." Accountability Research Center. *Accountability Note 12*.

Ver todas las publicaciones en: <http://accountabilityresearch.org/publications/>



American University  
School of International Service  
4400 Massachusetts Ave NW  
Washington, DC 20016  
[www.accountabilityresearch.org](http://www.accountabilityresearch.org)