

ESTADO, POLÍTICA EDUCATIVA Y PRIVATIZACIÓN EN CONTEXTOS POSTCOLONIALES

 D. Brent Edwards Jr.^I

 Mauro Moschetti^{II}

 Alejandro Caravaca^{III}

^I University of Hawaii, Honolulu, Estados Unidos; donalde@hawaii.edu

^{II} Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España; mauro.moschetti@uab.cat

^{III} Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España; alejandro.caravaca@uab.cat

Resumen

Este artículo ofrece una contribución teórica sobre la necesidad de comprender los orígenes y el funcionamiento del Estado al investigar las intersecciones entre globalización, privatización y educación en contextos postcoloniales. A partir del caso de Honduras, el artículo es el resultado de un proyecto mayor que incluyó el análisis de la información recogida de entrevistas en profundidad con actores clave del campo de la política educativa, la revisión de fuentes históricas y de la literatura teórica sobre política educativa global, economía política, teoría del sistema-mundo y estudios postcoloniales. Se define lo que llamamos “*ethos* de privatización”, una forma de privatización inherente al Estado postcolonial referida al hecho de que el beneficio privado es la lógica que guía el funcionamiento del sistema.

POLÍTICA EDUCATIVA • PRIVATIZACIÓN • COLONIALISMO • AMÉRICA LATINA

ESTADO, POLÍTICA EDUCATIVA E PRIVATIZAÇÃO EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

Resumo

Este artigo oferece uma contribuição teórica sobre a necessidade de entender as origens e o funcionamento do Estado ao pesquisar as interseções entre globalização, privatização e educação em contextos pós-coloniais. Baseado no caso de Honduras, o artigo é resultado de um projeto maior, que incluiu a análise de informações coletadas em entrevistas em profundidade com atores-chave no campo da política educacional, da revisão de fontes históricas e da literatura teórica sobre políticas, educação global, economia política, teoria do sistema mundial e estudos pós-coloniais. Define-se o que chamamos de “*ethos* da privatização”, uma forma de privatização inerente ao Estado pós-colonial, referindo-se ao fato de que o lucro privado é a lógica que orienta o funcionamento do sistema.

POLÍTICA EDUCACIONAL • PRIVATIZAÇÃO • COLONIALISMO • AMÉRICA LATINA

THE STATE, EDUCATION POLICY, AND PRIVATIZATION IN POST-COLONIAL CONTEXTS

Abstract

This article offers a theoretical contribution highlighting the need to understand the origins and dynamics of the State when researching the intersections between globalization, privatization, and education in postcolonial contexts. Based on the case of Honduras and as part of a more extensive study, the article draws methodologically on in-depth interviews with policymakers and stakeholders, a review of historical sources, and a theoretical examination of studies on global educational policy, international political economy, world-systems theory, and post-colonial studies. Our analysis leads to the conceptualization of what is called the “*ethos* of privatization”, a form of privatization inherent to the post-colonial State that explains how private benefit is the logic that drives the system.

EDUCATION POLICY • PRIVATIZATION • COLONIALISM • LATIN AMERICA

L'ÉTAT, LA POLITIQUE ÉDUCATIVE ET LA PRIVATISATION DANS LES CONTEXTES POST-COLONIAUX

Résumé

Cet article propose une contribution théorique à la compréhension des origines et fonctionnement de l'État à l'aide d'une recherche sur les intersections entre mondialisation, privatisation et éducation en contexte postcolonial. L'étude, basée sur le Honduras, est le résultat d'un projet plus vaste qui inclut l'analyse des informations recueillies lors d'entretiens approfondis avec des acteurs clés du domaine de la politique éducative, l'examen des sources historiques, ainsi que de la littérature théorique sur la politique éducative globale, l'économie politique, la théorie du système-monde et les études postcoloniales. L'“*ethos* de la privatisation” est défini comme une forme de privatisation inhérente à l'État postcolonial qui renvoie au fait que le profit privé est la logique qui guide fonctionnement du système.

POLITIQUE ÉDUCATIVE • PRIVATISATION • COLONIALISME • AMÉRIQUE LATINE

Recibido el: 4 JULIO 2022 | Aprobado para publicación el: 13 JUNIO 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.

CON POCAS EXCEPCIONES, LOS ESTUDIOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA e internacional se han dedicado a abordar los cambios en el rol de los actores estatales en la producción de política educativa sin cuestionar o explicitar a qué se refieren exactamente por ‘Estado’. Lejos de problematizar la noción de Estado, o de al menos ofrecer alguna consideración sobre la naturaleza diversa de los Estados y de sus orígenes en diferentes contextos, las últimas décadas han sido testigo de una preocupación casi exclusiva por definir la globalización o por conceptualizar el denominado ‘campo global de política educativa’ (Lingard & Rawolle, 2011) y, a partir de allí, mapear las interacciones y las influencias de varios tipos de actores –estatales y no estatales– a la hora de explicar los diferentes procesos de cambio en materia de política educativa (véanse, v.g., las contribuciones de Mundy et al., 2016). En parte, esto es comprensible dada la creciente actividad e injerencia de las organizaciones internacionales en el ámbito de la educación, registradas a partir de la segunda mitad del siglo XX y, especialmente, en la medida en que el rol de los actores estatales se ha “redimensionado” y “transnacionalizado” (Lingard & Rawolle, 2011, p. 498), en el sentido de que la autoridad política se ha trasladado cada vez más del nivel nacional al internacional y ahora “el poder fluye desde la esfera global hacia las arenas de poder de los Estados-nación” (Moutsios, 2009, p. 471).

El redimensionamiento y la transnacionalización de la política educativa son fenómenos que ciertamente se han intensificado de la mano de la globalización política y económica. Este artículo, no obstante, pretende animar a investigadoras e investigadores a “traer el Estado de vuelta” a los estudios de política educativa, tal como lo propusiera a mediados de los años 80 el trascendente libro de Rueschemeyer et al. (1985). Mientras que aquel libro fue parte de una ola de estudios en el campo de la política comparada que buscaba explicar el fracaso del Estado tras los procesos de descolonización e independencia, con este artículo pretendemos contribuir a un objetivo más modesto en línea con una serie de estudios recientes que han intentado tender puentes entre la política educativa y la teoría del Estado (v.g., Lim, 2016; Tarlau, 2017) y poner en diálogo a estos desarrollos con las fuerzas de la globalización y, en particular, con los procesos de privatización educativa (v.g., Ball, 2012). En este sentido, el objetivo de este artículo es ofrecer una contribución eminentemente teórica que ponga de manifiesto la necesidad de comprender los orígenes y dinámicas de funcionamiento del Estado a la hora de investigar las intersecciones entre globalización, privatización y educación, con especial interés en el análisis de la política educativa en contextos postcoloniales.

Este artículo es el resultado de un proyecto de investigación de tres años de duración que perseguía inicialmente un objetivo mucho más acotado. En particular, nuestro propósito original se limitaba a intentar identificar y explicar las diversas modalidades de privatización presentes en el sistema educativo de Honduras. Abordar este propósito requería de un enfoque teórico que nos permitiera, primero, comprender el contexto histórico del sector educativo en Honduras y, segundo, identificar y describir los procesos y prácticas a través de los cuales numerosos agentes no estatales han ejercido y aumentado marcadamente su influencia en los últimos años. Abordamos la meta planteada empleando una aproximación crítica de economía política internacional –una perspectiva basada en un enfoque de gobernanza global por demás habitual en la investigación en el campo de la educación comparada e internacional (Edwards, 2018). Esta perspectiva nos permitió identificar toda una gama de modalidades de privatización educativa y explicar su proliferación a la sombra de un “Estado ausente” (Morales-Ulloa, 2013), además de iluminar el creciente rol de agentes privados locales y transnacionales en la elaboración de la política educativa en el país.¹ Sin embargo, y a pesar de que el análisis efectuado logró trascender lo que normalmente identifican las investigaciones

1 Cada una de estas manifestaciones de la privatización educativa se describe con más detalle –aunque, a efectos analíticos, de modo muy superficial– en Edwards et al. (2019).

sobre privatización –esto es, la simple caracterización de las manifestaciones de la privatización sin arrojar luz sobre los procesos y dinámicas que explican su origen y desarrollo–, advertimos que no resultaba posible entender a fondo el fenómeno sin comprender antes las fuerzas que dieron forma al Estado hondureño y las prácticas que de esas herencias se han derivado y que han configurado y continúan configurando el comportamiento del aparato burocrático del Estado en relación con, por ejemplo, la provisión de educación.

Siguiendo esta línea de indagación, este artículo procura ofrecer y poner a prueba un marco conceptual que enfatiza que, en última instancia, en contextos postcoloniales, no es posible comprender completamente las políticas y procesos de privatización educativa sin colocar también al Estado en el contexto de las relaciones capitalistas históricas y transnacionales a partir de las cuales estos Estados se formaron. En este sentido, el artículo es el resultado de un trabajo iterativo con datos primarios recogidos a través de entrevistas en profundidad realizadas a actores políticos clave vinculados directamente al campo de la política educativa en Honduras;² fuentes históricas y documentales para capturar los antecedentes y dinámicas históricas de la producción de política educativa en el país; y una profusa revisión de fuentes teóricas con miras a producir el marco conceptual mencionado. En la siguiente sección presentamos los elementos principales de dicho marco conceptual que sintetiza aspectos provenientes de los estudios de la política educativa global, de diversas perspectivas de economía política, de la teoría del sistema-mundo y de los estudios postcoloniales. A continuación, nos referimos al trabajo realizado con fuentes primarias y, en particular, al análisis histórico emprendido más allá de las fronteras del ámbito de la educación para obtener una comprensión más amplia de las dinámicas a menudo invisibles sobre las que se ha construido el Estado postcolonial. Finalmente, en las últimas dos secciones previas a la discusión ilustramos el tipo de dinámicas y mecanismos relativos a la privatización educativa que logra revelar el marco conceptual presentado para el caso de Honduras a partir de tres manifestaciones de cómo opera la privatización educativa en aquel país.

Una aproximación al Estado y a la política educativa en contextos postcoloniales

El marco conceptual que a continuación presentamos pretende arrojar luz sobre la complejidad del funcionamiento del Estado postcolonial en el contexto de la globalización a partir de cuatro perspectivas teóricas complementarias: los estudios de la política educativa global, la economía política, la teoría del sistema-mundo y los estudios postcoloniales. Cabe tener en cuenta que referimos como “Estados postcoloniales” a todos aquellos que, habiendo sido colonias de países europeos, son en la actualidad formalmente independientes. Si bien es cierto que existen diferencias notables entre las diversas regiones colonizadas (v.g., diferentes potencias coloniales europeas, condiciones y momento de la independencia, etc.), consideramos que las similitudes en la naturaleza, las lógicas y los efectos duraderos de la colonización en África, Asia y América Latina son tales que el presente marco puede resultar útil para entender la configuración y las dinámicas de los Estados postcoloniales en general. A continuación, presentamos algunos de los puntos clave que incorporamos desde cada una de las cuatro perspectivas.

En primer lugar, los estudios de la política educativa global han señalado la existencia de una “comunidad” o de un “campo global de política educativa” del que participan actores y policymakers

2 Si bien en este artículo no incluimos prácticamente referencias directas a la información recogida a través de entrevistas, el análisis de esta información ha sido indispensable para la construcción del marco explicativo que desarrollamos aquí. El detalle de los actores entrevistados y fuentes documentales revisadas puede consultarse en el apéndice metodológico de Edwards et al. (2019).

de diferentes países del mundo y que explicaría la emergencia y penetración global de ciertos paradigmas de reforma educativa (Lingard et al., 2005). Dicho “campo” se configura como un espacio social constituido por relaciones que se producen “local, nacional, regional, internacional, transnacional y globalmente” (Lingard et al., 2005, p. 763), y que se caracterizan por flujos de capital, información, tecnología, etc. En este sentido, esta primera corriente remarca la necesidad de ir más allá de lo local y lo nacional en la investigación empírica hacia la consideración de instancias multinivel y de las asimetrías de poder entre los actores que participan de la producción de política educativa.

Por su parte, las aproximaciones de la economía política entienden el Estado como “pacto de dominación” y como “objeto, producto y determinante del conflicto de clases” (Dale, 1989; Morrow & Torres, 1995, pp. 350-351). Así, consideran que el Estado está enmarcado en dinámicas capitalistas que le obligan a producir legitimidad de un sistema que inherentemente produce desigualdad, explotación y concentración del capital, esto es, a mediar entre las tensiones vinculadas a la acumulación continua de capital y el conflicto de clases. Dicha mediación se produce a través de aparatos estatales semiautónomos de naturaleza administrativa que toman formas organizativas concretas definidas como “instituciones específicas financiadas públicamente” (Dale, 1989, p. 54). Algunas perspectivas de economía política consideran, a su vez, que, dado que las relaciones capitalistas se desarrollaron de manera diferente en cada contexto nacional, la configuración del Estado difiere de manera importante entre países y, por tanto, no pueden entenderse las lógicas que orientan el comportamiento de las instituciones estatales sin comprender antes las bases sobre las que se configuraron (véase, v.g., Morrow & Torres, 1995).

En tercer lugar, la teoría del sistema-mundo sostiene que los Estados se ubican en un sistema económico global –i.e., el capitalismo global– en el que ciertos Estados se aprovechan de otros en función de su posición en dicho sistema y su evolución histórica. En este sentido, los Estados se sitúan en posiciones de centro, periferia o semiperiferia (Wallerstein, 1988), lo que tiene efectos en las racionalidades políticas y en las respuestas organizativas de los Estados ante las presiones capitalistas. Así, en el ámbito de la política educativa, Ginsburg et al. (1990) reconocen que “la construcción y reforma de la educación debe verse en relación con las relaciones sociales de dominación y subordinación características del sistema capitalista mundial” y que “las reformas requieren al menos del apoyo tácito (o la derrota parcial) de las élites económicas locales, así como de grupos poderosos fuera del país” (p. 485). El punto clave para la teoría del sistema-mundo es que estos elementos tienen distintas implicaciones a la hora de entender cómo los Estados resuelven sus problemas de legitimación en función de si ocupan posiciones de centro, periferia o semiperiferia. En el contexto de la globalización neoliberal, en su análisis sobre los Estados semiperiféricos, Bonal (2003) describe cómo mientras que los Estados centrales a menudo aplican estrategias neoliberales en respuesta a las crisis de legitimidad (relacionadas con crisis de calidad de la educación, financiación insuficiente, etc.), los Estados semiperiféricos (y podría extenderse el análisis a los periféricos, aunque con cierta cautela) no ven el mismo beneficio político en la aplicación de tales políticas. En estos casos, los Estados sólo recurren a políticas de orientación neoliberal (es decir, políticas educativas basadas en alguna medida en formas de regulación mercantil) siempre que estas no socaven la capacidad del Estado para mantener el control sobre otros niveles del sistema ni exacerbe sus problemas de legitimación corrientes. Incluso cuando se apuesta por reformas que podrían alterar la distribución del poder (v.g., descentralización, rendición de cuentas, evaluación externa, etc.), el “Estado paralelo”, que según Bonal (2003) representa “la distancia entre las normas jurídicas y las prácticas institucionales” (p. 171), opera evitando activamente o retrasando intencionalmente reformas que resultan amenazantes para el control del Estado (véase también, Carnoy, 1990). En los Estados periféricos, por ejemplo, donde el poder y los recursos se concentran en redes pequeñas,

el Estado gobierna a través de vínculos personalistas con personas e instituciones de la élite (Arnové et al., 1996), es decir, a través de prácticas clientelistas. Por ende, si bien es cierto que los Estados periféricos promueven la acumulación de capital, esta acumulación se lleva a cabo de un modo que “es directamente útil para el poder de los burócratas estatales” (Carnoy, 1990, p. 21).

Por último, los estudios postcoloniales habilitan una “descripción crítica de la continua reaparición en nuestro presente de ‘fragmentos’ de las lógicas y de los dispositivos de explotación y dominio que caracterizaron el proyecto colonial moderno de Occidente”, una reaparición que se da, no obstante, bajo “nuevas modalidades y formas” (Mezzadra, 2008, p. 17). En este sentido, remarcan la necesidad de atender a los modos en que las relaciones, las prácticas y las dinámicas coloniales se combinaron con las fuerzas capitalistas para generar el contexto en que se construyeron los Estados postcoloniales. Estos estudios señalan que el aparato estatal colonial sirvió para legitimar o, como mínimo, asegurar el proceso de extracción de recursos, acumulación de capital e incorporación a la economía capitalista mundial (emergente) de los Estados europeos. El aparato estatal colonial, además, adoptó tecnologías, modos de producción y estructuras políticas y legales occidentales, así como formas de organización social y normas culturales que discriminaban por razones de región, idioma, religión y origen étnico (Amin-Khan, 2012), y que no fueron modificadas después de la independencia formal de los Estados postcoloniales. Si bien tras los procesos de independencia los Estados cambiaron hasta cierto punto sus modos de funcionamiento, los intereses económicos de los nuevos aparatos estatales no difirieron radicalmente de los intereses del aparato colonial. Asimismo, en el marco de las crecientes relaciones capitalistas globales, los estudios postcoloniales apuntan a las dinámicas de un “nuevo imperialismo” que, representado por organismos internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, es fruto de relaciones (neo)coloniales que se rearticulan a través de las redes y aparatos del “Estado transnacional” (Robinson, 2004).

De las aportaciones de las cuatro corrientes presentadas se desprenden cinco puntos clave que constituyen el núcleo de la perspectiva teórica desde la que proponemos analizar los vínculos entre Estado y política educativa en contextos postcoloniales. Primero, el aparato estatal postcolonial, es decir, el conjunto de instituciones a través de las cuales las clases dominantes buscan preservar el modo de producción capitalista y mantener el control, se construye sobre lógicas, prácticas y relaciones coloniales-capitalistas.

Segundo, el Estado postcolonial está controlado por redes estrechas y cohesionadas de actores movidos más por su propio beneficio que por una orientación altruista de servicio público, y que llevan a cabo prácticas de clientelismo para asegurarse ciertos beneficios y ventajas desde su posición en la burocracia estatal. Aunque es evidente que el Estado postcolonial desempeña un amplio conjunto de actividades y funciones (incluyendo la provisión de educación en alguna medida), estas actividades pueden entenderse como secundarias u orientadas al aseguramiento de la legitimación del modo de producción capitalista y, por ende, a la preservación y expansión de los beneficios a los que tienen acceso exclusivo las redes que controlan el Estado.

Tercero, en el contexto de la gobernanza global surgida después de la Segunda Guerra Mundial, el Estado postcolonial forma parte de un Estado transnacional más amplio, y opera junto a redes e instituciones globales que tienen por objetivo facilitar la reproducción del sistema económico capitalista global y servir así a los intereses de la clase capitalista transnacional.

Cuarto, enmarcada en las dimensiones precedentes, la comunidad global que participa de la producción de política educativa puede conceptualizarse como un campo social: el campo global de la política educativa. En este campo se combinan de diversas formas diferentes tipos de capital (económico, social y cultural) con flujos de información, tecnología y personas, y los actores colaboran y compiten entre sí para instalar distintas prioridades de política educativa y establecer una agenda internacional de reforma.

Quinto, de la combinación de estas perspectivas se desprende que interpretar las dinámicas de producción de política educativa teniendo en cuenta las diferentes capas que hemos especificado significa ir más allá de la mera consideración de elementos, tales como la falta de recursos económicos, dinámicas políticas recientes, la circulación de ciertos discursos, o la invocación de normas culturales ‘mundiales’. Por el contrario, para poder explicar las dinámicas de reforma educativa en un contexto postcolonial determinado, es necesario atender a las lógicas, prácticas y relaciones que (a) fueron características de la dominación colonial, (b) han perdurado de algún modo en el comportamiento del aparato burocrático estatal postcolonial, y (c) continúan refractándose en las dinámicas de gobernanza global.

Como señalamos más arriba, estos cinco puntos pueden considerarse el núcleo central del marco conceptual que proponemos para el análisis de los procesos de reforma educativa en Estados postcoloniales. Considerados en su conjunto y aplicados al estudio de la privatización educativa, estos puntos iluminan una forma de privatización más profunda que aquellas típicamente conceptualizadas e identificadas en los estudios sobre el tema.³ Concretamente, iluminan lo que podemos llamar “*ethos* de privatización”, una forma de privatización inherente al Estado postcolonial referida al hecho de que el beneficio privado, movido por el interés de un grupo reducido de individuos y sus redes, y no el interés de aquellos fuera del Estado, es la lógica que guía el modo de funcionamiento del sistema, tanto en términos generales como en el ámbito de la educación. Dicho “*ethos* de privatización” se erige como la forma de gobernar lo público, permea la provisión de servicios públicos (como la educación) y puede entenderse como un “beneficio público” que obtienen ciertos individuos que trabajan en o están conectados con el aparato estatal. Teniendo en cuenta que la formación de los Estados postcoloniales estuvo marcada por fuerzas coloniales (i.e., extractivistas) y capitalistas (i.e., guiadas por el lucro), no debería sorprender que estas dinámicas estén tan imbricadas en el funcionamiento del sistema.

Dinámicas coloniales en Honduras: Los orígenes del “*ethos* de privatización”

Siguiendo las premisas de nuestra aproximación conceptual, y a fin de comenzar a ilustrar nuestro procedimiento de análisis, en esta sección volvemos la atención sobre el caso de Honduras y, más específicamente, sobre las lógicas, prácticas y relaciones coloniales sobre las que se erigieron posteriormente el sistema político y el aparato estatal hondureño. El punto central aquí es que, para poder comprender las dinámicas que caracterizan la educación hondureña en la actualidad, es preciso primero retrotraernos a las dinámicas coloniales que se dieron en la región actualmente conocida como Honduras. Como en todos los territorios conquistados en América Latina, atento a las dificultades impuestas por la geografía, el Estado colonial se centró en construir diversos sistemas de control de la población indígena basados en la extracción. Lo interesante aquí es identificar cómo durante este período no hubo Estado más allá de la extracción, y en cada uno de estos sistemas de control-extracción puede rastrearse con claridad lo que denominamos el *ethos* de privatización. A continuación, nos referiremos brevemente al tipo de lógicas, prácticas y relaciones establecidas por estos sistemas.

El primero de ellos es el “sistema de encomienda”. Implementado desde los inicios de la colonización española en la región, consistía en la transferencia del derecho de recaudar tributos de la corona a los “encomenderos”, agentes de la corona (i.e., lugartenientes premiados por los generales

³ Nos referimos, por ejemplo, a las formas de privatización exógena y endógena, y a la privatización de la producción de política educativa, siguiendo la popular tipología desarrollada por Ball y Youdell (2008) y Ball (2009, 2012).

españoles) que, a cambio de esos beneficios, tenían la responsabilidad de proveer educación, defensa y seguridad a la población originaria (Acker, 1989). La prioridad de los encomenderos, sin embargo, nunca fue el desarrollo de esas tareas –si es que se llegaron a llevar a cabo–, sino la extracción de trabajo necesaria para obtener un beneficio económico individual. No obstante, la drástica reducción de la población originaria de la zona⁴ hizo que el sistema de encomiendas se volviese poco rentable, dado que no había suficientes personas de las que extraer recursos y los encomenderos tenían que pagar tasas a la corona por el beneficio económico obtenido (Acker, 1989). Aun así, y aunque el sistema de encomienda se abolió en 1542 por considerarse una forma de esclavitud, muchas encomiendas continuaron funcionando en la región centroamericana hasta bien entrado el siglo XVII.

En su lugar se implementó el “sistema de repartimiento”, que consistía en la obligación de todos los varones adultos de destinar tiempo al trabajo agrícola-ganadero, en minas u otras explotaciones, de forma rotativa, a cambio de un salario simbólico (Acker, 1989). Este sistema de repartimiento permitió a las élites (v.g., las órdenes religiosas propietarias de haciendas) extraer recursos de la población indígena a cambio de pagar unas tasas al Estado colonial. Asimismo, en virtud de este sistema fueron desplazadas forzosamente grandes masas de población hacia las explotaciones mineras (Patch, 2013).

De manera parecida, en el acceso a determinadas plazas de la administración colonial también se observan dinámicas de entrelazamiento entre el beneficio personal y el del Estado colonial: por ejemplo, hasta 1774, todos los empleados públicos tenían la obligación de pagar la mitad del salario anual, la “media anata”, como requisito previo para acceder a posiciones dentro de la administración estatal (Patch, 2013). Una vez contratados, se buscaba extraer el máximo provecho personal mientras durase esa posición, de tal modo que las dinámicas de corrupción constituían la norma. En este sentido, a modo de ejemplo, Patch (2013) señala que había alcaldes coloniales que escondían a gente de los registros oficiales, pero “recaudaban impuestos de esas personas igualmente, y se quedaban el dinero para su propio beneficio” (p. 35).

Resulta importante considerar que, si bien estas prácticas fueron cambiando de forma a lo largo del tiempo, no se modificaron en profundidad las lógicas de funcionamiento de las distintas configuraciones gubernamentales. En este sentido, por ejemplo, el sistema de repartimiento se sustituyó a principios del siglo XIX por el “sistema de mandamiento”, que recreó el sistema de trabajos forzados anterior y se constituyó como una característica importante del régimen colonial de la época. De hecho, a pesar de algunos cambios tras la independencia del país, este sistema se mantuvo vigente hasta la década de 1930 (Patch, 2013). Adicionalmente, de forma paralela al sistema de mandamiento, se estableció un sistema que McCreery (1986) denomina “esclavitud por deudas”, en el que los trabajadores estaban sujetos a dinámicas de servidumbre por las ‘deudas’ que contraían por el uso de vivienda y alimentación dentro de las explotaciones agrícolas (Acker, 1989).

Cabe destacar que todas las dinámicas coloniales descritas comparten un denominador común: una racionalidad política basada en el extractivismo y el beneficio individual, impulsada por –pero que a la vez alimenta– un *ethos* de privatización. Estas lógicas propias de la administración colonial, que van en la línea de lo apuntado por otras autoras y autores (Carnoy, 1990; Acker, 1989; Patch, 2013; Wallerstein, 1988), persistieron después de la independencia formal de Honduras en un nuevo contexto neocolonial y según formas en apariencia diferentes, pero sustancialmente idénticas. En la siguiente sección se explora cómo estas dinámicas –y las que las sucedieron– todavía son visibles hoy en día y marcan el funcionamiento de la provisión servicios públicos y, concretamente, de la educación.

4 Los habitantes indígenas de la zona pasaron de ser más de 800 mil antes de la conquista española a tan solo 35 mil en 1804 (Acker, 1989; Molina Chocano, 1977; Patch, 2013).

Implicaciones en educación: Clientelismo, centralización y dependencia externa

Las consideraciones presentadas en el apartado anterior sirven como elemento crucial para entender el punto de partida de las lógicas y prácticas desplegadas por el Estado postcolonial hondureño –y de sus consecuencias– en el campo de la educación. A la luz de los elementos presentados más arriba, no tiene ningún sentido patologizar los problemas que actualmente aquejan al sistema educativo hondureño en virtud de su condición de “país en vías de desarrollo”, ni explicar las dinámicas de privatización como consecuencia de prácticas ‘corruptas’ endémicas en la región, o atribuir la falta de provisión de educación pública de calidad para todos a su condición de ‘Estado fallido’ sin más. Por el contrario, el objetivo en esta sección es contribuir a lograr una explicación de mayor calado de las dinámicas de privatización educativa y, más en general, de los desarrollos de política educativa en contextos postcoloniales. Para ello, presentamos a continuación tres ejemplos para el caso hondureño en los que puede advertirse con claridad que, en la línea de lo que pretende iluminar el marco conceptual propuesto, la privatización no es una anomalía sino un elemento transversal del funcionamiento del sistema educativo postcolonial. No pretendemos con esto reconstruir la historia de la política educativa en Honduras de modo sistemático, sino simplemente ofrecer algunos ejemplos concretos que sirven para guiar la atención hacia ciertas dinámicas frecuentemente ignoradas por los estudios de privatización y, a la vez, demostrar la utilidad del marco analítico propuesto.

Un primer ejemplo lo proporcionan las lógicas clientelares que caracterizan el proceso de contratación de docentes. Tras la creación del Estado moderno de Honduras hacia finales del siglo XIX, dos grandes partidos se han alternado históricamente en el gobierno: el Partido Nacional y el Partido Liberal. Cada uno de ellos –que, previamente a su constitución como partidos políticos modernos, se habían caracterizado por ser facciones armadas bajo el poder de caudillos (Bull, 2005)– estaba vinculado a una de las dos empresas bananeras estadounidenses más importantes de Honduras. Cabe tener en cuenta que las diferencias ideológicas entre ambos partidos eran prácticamente nulas, y que sus proyectos políticos estaban más basados en vencer a sus adversarios políticos que en el desarrollo de un aparato burocrático estatal moderno (Bull, 2005). Con el fin de asegurarse el control y la lealtad una vez en el poder, los partidos políticos tradicionalmente se han valido de distintas prácticas de patronazgo –entendido como un tipo de clientelismo político consistente en la distribución de bienes y recursos públicos, como puestos de trabajo, a cambio de apoyo electoral (Altschuler, 2013; Ganimian, 2016; Morales-Ulloa et al., 2015)–, que se han incrustado en el modo de funcionar del Estado. Esto demuestra la persistencia del *ethos* de privatización del Estado hondureño, en que los intereses individuales se anteponen a los intereses comunes (Paz & Morales-Ulloa, 2022), y en la naturalización de que la función principal del Estado es distribuir privilegios a aquellos que lo integran o están conectados a él de algún modo.

En el caso específico de la contratación de personal docente, múltiples estudios y actores entrevistados afirman que en la actualidad se tiende a priorizar la vinculación partidaria y sindical por encima de las credenciales de los postulantes, algo que incluso ha reconocido Marlon Brevé, exsecretario de Educación, al señalar que “se reparten los cargos”, es decir, que la Secretaría de Educación y los sindicatos docentes se turnan para seleccionar a los candidatos (Altschuler, 2013, p. 126; véase también Morales-Ulloa, 2013). Morales-Ulloa (2013) comenta que para conseguir un cargo docente se necesita de un “padrino”, es decir, de un respaldo político (p. 263). Aunque se suponía que las juntas de selección, puestas en práctica en 1997 en el marco del Programa de Modernización de la Educación (1993), abordarían el problema del clientelismo, tales prácticas perviven y, según los cuatro exsecretarios de Educación entrevistados, se han intensificado.

Algo similar ocurre en el marco del Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO). Aprobado en 1998 e implementado por primera vez en 1999, fue otra de las

iniciativas vinculadas al Programa de Modernización de la Educación. En el contexto del desastre generado por el huracán Mitch en 1998, y con el apoyo financiero y técnico del Banco Mundial, PROHECO tenía por finalidad ampliar el acceso a la educación, especialmente en las zonas rurales (Posas, 2010). Siguiendo las tendencias regionales de descentralización educativa, PROHECO consistía en un programa de gestión comunitaria en que las familias tenían ciertas atribuciones, como seleccionar a parte del profesorado (Ganimian, 2016). Sin embargo, lejos de la aparente tendencia hacia la democratización educativa, PROHECO fue un vehículo para las dinámicas de patronazgo y apropiación de bienes públicos. Esto se evidenció de tres modos: se premió con cargos PROHECO a representantes y militantes territoriales de los partidos políticos; se usó para construir redes partidistas por medio de la contratación de profesorado recomendado por los partidos; y se benefició con la creación de nuevas escuelas a determinados territorios vinculados a líderes políticos en perjuicio de otros (Altschuler, 2013; Ganimian, 2016; Morales-Ulloa et al., 2015).

Un segundo ejemplo de cómo la privatización es un elemento inherente al funcionamiento del Estado lo integran un conjunto de políticas pro-privatización relativas a la instauración del programa de reforma de orientación neoliberal iniciado a comienzos de la década de 1990 durante la presidencia de Rafael Callejas. Dentro de este conjunto de políticas se encuentran el ya mencionado Plan de Modernización de la Educación (1993), el Proyecto Escuela Morazánica (1994-1998), la Nueva Agenda (1998-2002), la Propuesta para la Transformación del Sistema Educativo (1999-2006), entre otras iniciativas de menor rango impulsadas por los sucesivos gobiernos. Bajo los distintos marcos de legitimidad contruidos por estos programas se impulsaron, por ejemplo, políticas de desregulación del sector educativo para permitir la participación privada –lo cual supuso la proliferación de centros educativos privados de bajo coste ante la falta de provisión estatal (véase Edwards et al., 2020)–, una ambiciosa política de descentralización del sistema a nivel departamental (i.e., la unidad territorial que sigue al municipio), intentos por reducir el gasto corriente en salarios docentes, distintas iniciativas para transparentar el funcionamiento del sistema y mecanismos de rendición de cuentas, entre otras.

El caso paradigmático lo constituye, sin embargo, la reforma que procuró descentralizar el sistema educativo. A pesar de los esfuerzos desde 1996 para desconcentrar algunas funciones administrativas transfiriéndolas a las denominadas Juntas Departamentales de Educación, la reforma es hasta el día de hoy una fuente constante de frustración –al menos para los organismos internacionales que la impulsaron retóricamente y financieramente. Estas Juntas no se han mostrado capaces –ni, en rigor, dispuestas– para “administrar, orientar, coordinar y ejecutar los programas y servicios [de la Secretaría] de Educación” (Morales-Ulloa & Magalhães, 2013, p. 10). Este fracaso se ha atribuido a la falta de apoyo técnico, financiación y personal. Sin embargo, si bien puede haber algo de verdad en esto, tales afirmaciones no reconocen la lógica y el espíritu que guían el comportamiento del sistema. El hecho de que la Secretaría de Educación haya permanecido altamente centralizada, y el hecho de que no haya habido claridad en cuanto a las funciones que se supone deben ejecutar las Juntas Departamentales de Educación, habla del carácter inherentemente centralizado, controlador y extractivo del sistema. En otras palabras, el sistema no puede descentralizarse en la forma prevista por los organismos internacionales, pues los intentos en esa dirección contravienen tanto las tendencias centrípetas y privatizadoras que siempre han orientado el aparato estatal como la necesidad de evitar la implementación de reformas que revelen las debilidades del Estado y que cuestionen su legitimidad. Vega-Carballo (1989) afirma en relación con esto que el Estado “es capaz de absorber e integrar nuevas fuerzas y presiones, amoldándolas al statu quo” (p. 96). Tal como lo han teorizado Bonal (2003) y Carnoy (1990), las reformas neoliberales han avanzado sólo en aquellos casos en los que no amenazan significativamente al aparato estatal o bien donde es posible extraer un beneficio individual, como en el caso del programa PROHECO presentado más arriba.

El tercer ejemplo habla de las relaciones neocoloniales que, reificadas en el Estado transnacional, determinan la dependencia de Honduras de la cooperación internacional para el desarrollo de cualquier iniciativa de política educativa. Desde su constitución como Estado nacional, el país ha estado determinado por grandes empresas estadounidenses (mayormente de café y bananas), hasta el punto de que Coatsworth (1994) afirma que, entre 1898 y 1993, los países centroamericanos constituían ‘Estados cliente’ de Estados Unidos en el marco de un régimen claramente neocolonial. No solo los dos partidos políticos principales fueron fundados con apoyo directo de las dos empresas bananeras rivales, como se ha comentado anteriormente, sino que estas pagaban salarios a los funcionarios estatales a cambio de lealtad (Bull, 2005). Siguiendo a Carnoy (1990), esto atestigua cómo el Estado facilitaba, de esta forma, la acumulación de capital allí donde podía extraer un beneficio.

Según el Banco Mundial (World Bank, 2009), la gran presencia e influencia de empresas transnacionales dificultó el desarrollo de una élite local fuerte y, en consecuencia, de un Estado más autónomo. Algunos consideran que la clase dominante hondureña es la más pequeña y vulnerable del istmo (véase, v.g., Vega-Carballo, 1989). Esto generó, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, una fuerte influencia y dependencia de los organismos internacionales y de la cooperación internacional. Ya en la década de 1960, Honduras recibió grandes cantidades de dinero en forma de donaciones y préstamos, y, entre 1980 y 1985, las contribuciones de los organismos multilaterales (v.g., el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) supusieron el 48% de la entrada total de capital al país (Bull, 2005). Tras el paso devastador del huracán Mitch, la influencia de los organismos internacionales se incrementó aún más, hasta el punto de convertir a Honduras en uno de los países más endeudados de la región (Paz & Morales-Ulloa, 2022).

La influencia de los organismos y la cooperación internacionales continúa siendo muy elevada actualmente en Honduras. En el ámbito de la educación, estos organismos se encuentran nucleados en la Mesa Redonda de Cooperantes en Educación (MERECE) integrada por el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la agencia de cooperación de Estados Unidos y la de Alemania, entre otros. Estos organismos “normalmente trabajan muy cercano con la Secretaría de Educación” (Representante de la cámara empresarial) y “terminan definiendo la agenda de prioridades del sistema educativo” porque “las políticas educativas, si no hay una agencia cooperante atrás, difícilmente se ponen en práctica, por la falta de recursos” (Representante del sector de las ONGs).

Es importante advertir cómo la financiación y asistencia técnica de los organismos internacionales y agencias de cooperación –o incluso aquella provista por organizaciones filantrópicas u ONG– puede ser percibida por el Estado como una forma de legitimidad gratuita y, por tanto, muy bienvenida. Si bien la mayoría de estas organizaciones buscan genuinamente ‘hacer del mundo un lugar mejor’, estructuralmente sólo contribuyen a morigerar los peores efectos del capitalismo y a preservar la fe en el potencial meritocrático del sistema económico. Dicho de otra manera, las ONGs, la filantropía corporativa y el apoyo de las organizaciones internacionales pueden verse como una respuesta a las crisis del modo de producción capitalista (véase Dale, 1989). Incluso en los casos en los que el Estado no está realmente comprometido con la implementación de las políticas y programas desarrollados en colaboración con las organizaciones internacionales, cuenta con un incentivo para participar de estos procesos de formulación de políticas. Esto se debe a que, desde la perspectiva del Estado poscolonial, tales procesos funcionan, en el peor de los casos, para conservar la legitimidad del sistema y, en el mejor, como oportunidades adicionales para el enriquecimiento y el progreso personal de los actores directamente vinculados al aparato estatal.

Discusión y conclusiones

El estudio que condujo a las ideas documentadas aquí buscó inicialmente aplicar los conceptos bien conocidos de privatización endógena y exógena, así como la idea de privatización a través de la política educativa (Ball & Youdell, 2008; Ball, 2009, 2012). Una de las contribuciones de este artículo ha sido mostrar que, si bien dicha tipología permite identificar las manifestaciones contemporáneas de la privatización educativa, estos conceptos son insuficientes para explicar los orígenes, la evolución y el funcionamiento de la privatización. Este es un punto importante porque la tipología de privatización antes mencionada ha tendido a aplicarse sin tener en cuenta el contexto.

En los tres casos, es decir, en la privatización exógena, endógena y a través de la política educativa, el supuesto es que un servicio público se privatiza desde afuera hacia adentro: algo que el Estado proporciona “tradicionalmente” para el bien público se abre para permitir la participación de actores privados, y la instauración de lógicas propias del sector privado y dinámicas de mercado. Sin embargo, a partir de lo observado en el caso de Honduras, vemos cómo el Estado postcolonial mismo ya estaba, en cierto sentido, privatizado incluso antes de que existiera un Estado tal como se entiende comúnmente, es decir, como una entidad político-legal formalmente independiente y definida territorialmente. Dicho de otra manera, en el caso de los Estados postcoloniales, la privatización preexistía y ha continuado existiendo desde el surgimiento de los aparatos estatales modernos, bajo la forma de una lógica subyacente de extracción de beneficio privado para los individuos vinculados de algún modo al Estado y sus redes. Hemos propuesto el concepto de “*ethos* de privatización” para designar este fenómeno, que antecede a la instauración del Estado moderno hondureño, pero que perdura hasta la actualidad.

Dado que las fuerzas y condicionantes capitalistas fueron esenciales para la formación de las administraciones coloniales y de los Estados postcoloniales, no debería sorprender que tal lógica constituya un aspecto central del sistema educativo y del Estado en general. El argumento es que la privatización no es una anomalía o un desarrollo reciente en el contexto de la globalización neoliberal, sino que es y siempre ha sido central en la lógica de los sistemas de gobierno de los Estados postcoloniales. Debe advertirse, sin embargo, que esta forma de privatización –el *ethos* de privatización– no es necesariamente compatible –y a menudo es, de hecho, incompatible– con las otras formas de privatización discutidas anteriormente (privatización exógena, endógena y a través de la política educativa), precisamente porque aquellas formas de privatización pueden implicar una renuncia al poder y al control centralizado de los recursos que son fundamentales para el funcionamiento del Estado postcolonial.

La implicación de lo anterior es que los estudios de privatización han de tener en cuenta la forma en que se han formado y evolucionado los Estados para superar cierta tendencia a producir análisis deshistorizados. Hay, además, otras dos implicaciones de esta afirmación. La primera es que el análisis de la privatización en contextos postcoloniales debe matizarse aún más prestando atención a las consideraciones sociales. A modo de ejemplo, sería pertinente preguntarse no solo por el avance de la privatización de la provisión escolar en los contextos postcoloniales, sino también a quiénes afecta esta tendencia y cómo esta realidad puede estar conectada con las prácticas de inclusión y exclusión inscritas en dinámicas coloniales. La segunda implicación está relacionada con el hecho de que, desde una perspectiva postcolonial, es necesario considerar las historias entrelazadas de los colonizadores y las colonias (Amin-Khan, 2012). Futuras investigaciones podrían, por ejemplo, explorar los modos en que el colonialismo puede haber contribuido a asegurar una educación bien financiada en el Norte Global y, al mismo tiempo, a arraigar prácticas y lógicas que promueven inherentemente un *ethos* de privatización en el Sur Global. Así como el libro *De cómo Europa subdesarrolló a África* (Rodney, 1982) muestra que los Estados europeos se beneficiaron de –y se

constituyeron gracias a– la extracción de recursos de las posesiones coloniales, también es razonable sugerir que la relación colonial puede haber contribuido al desarrollo de los sistemas educativos de Europa de múltiples maneras.

Para llegar al concepto de *ethos* de privatización, fue necesario cambiar nuestro enfoque teórico. Como se señaló en la introducción, nuestra investigación inicialmente buscó utilizar un enfoque de economía política internacional. Sin embargo, a pesar de su utilidad para describir y analizar los procesos de reforma educativa en el contexto de la gobernanza global, resultó evidente que el enfoque presentaba algunas limitaciones –i.e., no aclaraba suficientemente la naturaleza de las estructuras político-económicas, ofrecía una aproximación más bien superficial del Estado y, consecuentemente, resultaba incapaz de producir consideraciones de naturaleza explicativa. El marco conceptual empleado aquí aborda estas debilidades basándose en otros enfoques de economía política, la teoría del sistema-mundo y los estudios postcoloniales. El valor de estas otras corrientes teóricas radica en que proporcionan las conceptualizaciones necesarias para explicar las relaciones entre procesos y fenómenos tales como el colonialismo, el capitalismo, el Estado, la burocracia postcolonial, la gobernanza global y la privatización. A partir de la combinación de estas perspectivas, mostramos cómo los procesos de reforma educativa (incluida la privatización de la educación) ciertamente se ven afectados por el Estado, pero también que lo que entendemos por Estado (y lo que entendemos por privatización) es el resultado de relaciones, prácticas y lógicas históricas y actuales que se extienden desde la época colonial hasta el presente y que, al mismo tiempo, están influenciadas por fuerzas de naturaleza global, nacional y local.

Al emplear este marco conceptual, hemos respondido en parte al llamado hecho por Tikly (1999, p. 616) hace más de veinte años:

Lo que se requiere. . . es una relectura postcolonial de la teoría de la globalización en la educación. Esta partiría de la perspectiva de que el legado colonial es central para entender los procesos actuales de globalización en la educación y no marginal a este.

Sin embargo, queda más trabajo por hacer: si bien una perspectiva postcolonial ayuda a iluminar la forma en la que funciona el Estado y a comprender los legados del colonialismo y el capitalismo global, no es suficiente, por sí sola, para pensar adecuadamente más allá de ello. Por eso, el pensamiento decolonial representa una avenida clave para avanzar en futuras investigaciones que exploren la pregunta de qué significaría tanto para el Estado como para la educación ir más allá de las prácticas, lógicas y relaciones coloniales que han persistido y continúan siendo determinantes en los Estados y en los sistemas educativos en la actualidad.

Referencias

- Acker, A. (1989). *Honduras: The making of a banana republic*. South End Press.
- 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>
- Amin-Khan, T. (2012). *The post-colonial state in the era of capitalist globalization: Historical, political and theoretical approaches to state formation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203127308>
- Arnové, R., Torres, C., Franz, S., & Morse, K. (1996). A political sociology of education and development in Latin America. *International Journal of Comparative Sociology*, 37(1-2), 140-158. <https://doi.org/10.1177/002071529603700108>

- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: Network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/02680930802419474>
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203803301>
- Ball, S. J. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/25671:hidden-privatisation-in-public-education>
- Bonal, X. (2003). The neoliberal educational agenda and the legitimation crisis: Old and new state strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), 159-175. <https://doi.org/10.1080/01425690301897>
- Bull, B. (2005). *Aid, power and privatization: The politics of telecommunication reform in Central America*. Edward Elgar.
- Carnoy, M. (1990). The state and social transformation. In M. Carnoy, & J. Samoff (Eds.), *Education and social transformation in the Third World* (pp. 15-62). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400860692.15>
- Coatsworth, J. (1994). *Central America and the United States: The clients and the colossus*. Twayne.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Open University Press.
- Edwards, D. B., Jr. (2018). *The trajectory of global education policy: Community-based management in El Salvador and the global reform agenda*. Palgrave MacMillan.
- Edwards, D. B., Jr., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2019). *La educación en Honduras: Entre la privatización y la globalización*. Internacional de la Educación.
- Edwards, D. B., Jr., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2020). 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*, 42(5), 1-15.
- Ganimian, A. J. (2016). Why do some school-based management reforms survive while others are reversed? The cases of Honduras and Guatemala. *International Journal of Educational Development*, 47, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.12.001>
- Ginsburg, M., Cooper, S., Raghu, R., & Zegarra, H. (1990). National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34(4), 474-499. <https://doi.org/10.1086/446975>
- Lim, L. (2016). Globalization, the strong state and education policy: The politics of policy in Asia. *Journal of Education Policy*, 31(6), 711-726. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1181790>
- Lingard, B., & Rawolle, S. (2011). New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47(4), 489-502.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, 20(6), 759-777. <https://doi.org/10.1080/02680930500238945>
- McCreery, D. (1986). "An odious feudalism": Mandamiento labor and commercial agriculture in Guatemala. *Latin American Perspectives*, 13(1), 99-117. <https://doi.org/10.1177/0094582X8601300105>
- Mezzadra, S. (Ed.). (2008). *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*. Traficantes de Sueños.
- Molina Chocano, G. (1977). *Estructura productiva e historia demográfica (Economía y desarrollo de la población en Honduras)*. Universidad de Costa Rica.
- Morales-Ulloa, R. (2013). *Los cambios en la gobernanza del sistema educativo en Honduras: La política de desconcentración de la educación pre-básica, básica y media (1990-2010)*. Universidade do Porto.
- Morales-Ulloa, R., & Magalhães, A. M. (2013). Visiones, tensiones y resultados. La nueva gobernanza de la educación en Honduras. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n3.2013>

- Morales-Ulloa, R., Moncada, G., Alas Solís, M., Paz, C. L., Zuniga, A., Munguía, A., & Flores, K. (2015). *El uso y la utilidad de las subvenciones a escuelas: Estudio en América Latina. Caso Honduras: Programa Proheco* [The use and the utility of subsidies to schools: Study in Latin America. Honduran Case: Proheco Program].
- Morrow, R., & Torres, C. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. SUNY.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481. <https://doi.org/10.1080/03057920802156500>
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *The handbook of global education policy*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118468005>
- Patch, R. (2013). *Indians and the political economy of colonial Central America*. University of Oklahoma Press.
- Paz, C., & Morales-Ulloa, R. (2022). La política de evaluación en Honduras: Caracterizando las limitaciones estructurales, la evolución y las perspectivas de los actores clave. In M. T. Cruz Bustamante (Ed.), *Calidad de la educación en Centroamérica: Dinámicas y tensiones entre el modelo de educación y el modelo de desarrollo. Estudio comparativo de las Reformas educativas en Centroamérica 1990-2010* (pp. 189-223). Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Posas, M. (2010). Política educativa y reforma educativa en Honduras. In M. Posas (Ed.), *Estado de la Educación en Honduras* (pp. 29-58). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Robinson, W. (2004). *A theory of global capitalism: Production, class, and state in a transnational world*. Johns Hopkins University Press.
- Rodney, W. (1982). *De cómo Europa subdesarrolló a África*. Siglo XXI Editores.
- Rueschemeyer, D., Evans, P., & Skocpol, T. (1985). *Bringing the state back in*. Cambridge University Press.
- Tarlau, R. (2017). State theory, grassroots agency, and global policy transfer: The life and death of Colombia's Escuela Nueva in Brazil (1997-2012). *Comparative Education Review*, 61(4), 675-700. <https://doi.org/10.1086/693923>
- Tikly, L. (1999). Postcolonialism and comparative education. *International Review of Education*, 45(5/6), 603-621. <https://doi.org/10.1023/A:1003887210695>
- Vega-Carballo, J. (1989). Parties, political development and social conflict in Honduras and Costa Rica: A comparative analysis. In J. Flora, & E. Torres-Rivas (Eds.), *Sociology of "developing societies": Central America* (pp. 92-111). Monthly Review Press. https://doi.org/10.1007/978-1-349-19789-7_4
- Wallerstein, I. (1988). Feudalism, capitalism, and the world-system in the perspective of Latin America and the Caribbean: Comments on Stern's critical tests. *The American Historical Review*, 93(4), 873-885. <https://doi.org/10.2307/1863527>
- World Bank. (2009). *Strengthening performance accountability in Honduras: Institutional governance review* (Vol. 2: Background chapters). World Bank.

Nota sobre la autoría

Los autores del presente artículo han contribuido de manera equitativa a su redacción.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Cómo citar este artículo

Edwards, D. B., Jr., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2023). Estado, política educativa y privatización en contextos postcoloniales. *Cadernos de Pesquisa*, 53, Artículo e09662. <https://doi.org/10.1590/198053149662>