



CyP
Revista Cambios y Permanencias
Publicación multi e interdisciplinaria
orientada a los estudios sociales

Revista Cambios y Permanencias

Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación

Vol.12, Núm. 1, pp. 777-805 - ISSN 2027-5528

Programas de financiamiento externo para la educación básica en México y Argentina: una perspectiva analítica

**External financing programs for basic education in Mexico and Argentina: an
analytical perspective**

Eva Mara Petitti

Instituto de Estudios Sociales, Conicet,
Universidad Nacional de Entre Ríos
orcid.org/0000-0001-8014-7181

Víctor Herminio Palacio Muñoz

Universidad Autónoma Chapingo
orcid.org/0000-0003-4754-2248

Recibido: 10 de marzo de 2021 **Evaluado:** 5 de abril de 2021

Ajustado: 7 de abril de 2021

**H
A
R
E
D**
Grupo de
Investigación
Historia
Archivística y
Redes de
Investigación



Universidad
Industrial de
Santander

Universidad Industrial de Santander / cambiosypermanencias@uis.edu.co

Programas de financiamiento externo para la educación básica en México y Argentina: una perspectiva analítica¹

Eva Mara Petitti

Instituto de Estudios Sociales,
Conicet, Universidad Nacional
de Entre Ríos

Doctora en Historia

Correo electrónico: marapetitti@gmail.com;
mpetitti@fceco.uner.edu.ar

ORCID-ID: <http://orcid.org/0000-0001-8014-7181>

Víctor Herminio Palacio Muñoz
Universidad Autónoma
Chapingo

Lic. Economía, Maestría en Urbanismo, Candidato a
Doctor en Urbanismo, Doctor en Educación

Correo electrónico: palkacios@hotmail.com

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0003-4754-2248>

Resumen

En este trabajo nos interesa realizar una comparación entre dos programas con financiamiento externo destinados a la educación básica en Argentina y México. Se trata, respectivamente, del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER) implementado en los años 80 y del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en los años 90. Consideramos que el EMER constituye un antecedente de las políticas que se van a implementar posteriormente a la Conferencia de Jomtien, como es el caso del PARE en México. El artículo se divide en cuatro partes. En primer lugar, daremos cuenta de las investigaciones que los han abordado. En segundo lugar, nos centraremos en

¹ La investigación se desarrolló en el marco de una estancia del Programa de Intercambio Latinoamericano que realicé en la Universidad Autónoma de Chapingo. La misma fue dirigida por el Dr. Palacio Muñoz. El título del proyecto presentado es “Políticas públicas para el desarrollo agrícola y agroindustrial en los ámbitos económico y social.”

los objetivos, la distribución de los recursos y la administración. En tercer lugar, abordaremos la cobertura y los programas que los sucedieron. En cuarto lugar, prestaremos atención a los tipos de evaluaciones de las que fueron objeto. Finalmente nos detendremos en los resultados de dichas evaluaciones.

Palabras clave: financiamiento educativo – reforma educativa- Organismos Internacionales - México – Argentina.

External financing programs for basic education in Mexico and Argentina: an analytical perspective

Abstract

In this paper, we are interested in making a comparison between two externally funded programmes for basic education in Argentina and Mexico. These are, respectively, the Programme for the Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER) implemented in the 1980s and the “Programa para Abatir el Rezago Educativo” (PARE) in the 1990s. We believe that EMER is a background to the policies that will be implemented after the Jomtien Conference, as is the case with the PARE in Mexico. The article is divided into four parts. First, we will report on the research that has addressed them. Secondly, we will focus on the objectives, the distribution of resources and the administration. Thirdly, we will address the coverage and the programs that succeeded them. Fourth, we will look at the types of evaluations that were conducted. Finally, we will look at the results of those evaluations.

Keywords: Educational financing- educative reform - International Organisms - Mexico – Argentina.

Introducción

Las investigaciones que han indagado la vinculación entre las políticas educativas y los organismos internacionales coinciden en que la influencia de estos en el ámbito educativo es determinante (Canan, 2017; Maldonado, 2000; Castro, 2017). Ciertos autores como Muñoz Izquierdo, afirman que el Banco Mundial reorientó sus préstamos hacia actividades encaminadas a reducir la pobreza extrema “con el objeto de mitigar los efectos de las políticas de ajuste económico general en el financiamiento del sistema escolar” (1995, p.116). Nora Krawczyk, por su parte, muestra hasta qué punto para los organismos internacionales “la reforma con más trascendencia en la región fue la operación de un nuevo modelo de organización y gestión del sistema y de la escuela, por medio de la descentralización y de la autonomía escolar” (2002, p.634).

Nidia Buenfil (2000), Patricia Medina (1996) y Ofelia Cruz (2000) recuperan elementos de las recomendaciones del Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO, para analizar cómo son apropiadas y resignificadas en su aplicación por el gobierno mexicano. En 2008 Ascolani, publicó un artículo que, en contraposición con los planteos que han enfatizado en las recetas homogéneas para el ámbito educativo, sostiene que, si bien existieron estrategias comunes en su intervención en la educación latinoamericana, debe reconocerse que hubo variantes en la aplicación para cada caso nacional derivadas de los análisis previos. No obstante, resalta que “en estos diagnósticos prevalecen las concepciones reduccionistas sobre el funcionamiento social e institucional, derivadas de una concepción cultural etnocéntrica vinculada a los elementos actuales e históricos que definen el desarrollo en los países más prósperos” (2008, p.153). Por tanto, concluye, debiera aludirse a un modelo único de administración de recursos y de mecanismos de control de este gerenciamiento más que a recetas homogéneas. Por otra parte, teniendo en cuenta que el porcentaje invertido en educación es muy inferior en relación al resto, señala que la “influencia orientadora sobre las políticas educativas podría estar vinculada a la capacidad de presión del Banco Mundial sobre las decisiones de los gobiernos, o bien al hecho de que las recomendaciones acompañarían y reforzarían las demandas de cambios institucionales que determinados sectores del país tienen establecido como expectativa o programa” (Ascolani, 2008, p.147). En esta misma línea, Martínez Vences afirma que en

lugar de influencia de los organismos internacionales “se establece una convergencia de intereses y puntos de vista” (2013, pp.100-101). Asimismo, como muestra Noriega Chávez (2004) se producen tensiones, contradicciones y transformaciones al interior de los sistemas educativos.

El Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial cobraron mayor presencia en las políticas educativas, tanto en Argentina como en los demás países de América Latina durante la década de los 90. Hasta entonces, la UNESCO fue el organismo más influyente en materia de producción de conocimiento sobre la problemática educativa, tanto en el escenario regional como en la Argentina (Galarza, Suasnábar y Merodo, 2007; Ascolani, 2008; Causa, 2011). Hay consenso en señalar 1990 como un punto de quiebre, ya que ese año tuvo lugar la conferencia mundial “Educación para Todos”, realizada Jomtien, Tailandia, a partir de la cual se incrementaron las referencias a la necesidad de ampliar la cobertura, reducir la deserción escolar, mejorar la calidad y compensar las desigualdades. Desde entonces, los organismos internacionales y los gobiernos de la región implementaron una serie de Programas compensatorios para contrarrestar las desigualdades educativas, sobre todo en las zonas rurales marginadas (Jacinto, 2006).

En este trabajo nos interesa mostrar que si bien la Conferencia de Jomtien implicó el desplazamiento de la UNESCO por el Banco Mundial como principal organismo interesado en la educación (Oreja y Vior, 2016), muchos de los objetivos y de las características de los programas compensatorios que recibieron financiamiento externo estaban presentes con anterioridad. Para ello realizaremos una comparación entre dos programas diseñados e implementados para la atención de la educación básica en Argentina y México, que fueron los primeros de amplio alcance en sus respectivos países. Se trata, respectivamente, del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural (EMER) implementado en los años 80 y del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en los años 90. Al final del trabajo adjuntamos un cuadro comparativo con los principales ejes de análisis.

Teniendo en cuenta que la descentralización política y administrativa de la educación formó parte del discurso de los países centrales y fue propiciada por préstamos de los organismos internacionales que operaban en Latinoamérica (Krawczyk, 2002; Rodríguez, 2008; Ascolani, 2008), consideramos que el EMER que se inició poco después del proceso

de transferencia de escuelas nacionales a las provincias (Petitti, 2020a), constituye un antecedente de las políticas que se van a implementar posteriormente a la Conferencia de Jomtien. Es el caso del PARE en México, durante cuya implementación se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal entre la Secretaría de Educación Pública, los gobernadores y el sindicato magisterial que significó la transferencia de las escuelas federales a los estados².

Las investigaciones sobre los programas EMER y PARE

En 1979 el Estado nacional aprobó el acuerdo firmado con el Banco Interamericano de Desarrollo en diciembre de 1978 para poner en ejecución el Programa EMER (Decreto 1163, 1979). La duración establecida era de cuatro años con uno de prórroga. Fue financiado con préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo de 50 millones de dólares y una contraparte similar de la nación. El crédito se contrajo a 25 años de plazo con un interés anual sobre saldos del 3% y la prensa enfatizó en las condiciones favorables “para cuya devolución emplearemos 22 años, a la mitad del interés usual en préstamos internacionales” (Clarín, 12/7/78, p.16). El préstamo para el EMER constituía una partida mayor de 330 millones que abarcaba otro programa para ciencia y tecnología, un tercero para desarrollo pesquero y finalmente otro para las obras hidroeléctricas de Yacyeretá Apípe. El año anterior se habían aprobado tres préstamos por 173 millones de dólares, destinados a la ampliación del gasoducto austral, un programa de abastecimiento de agua a zonas urbanas y rurales y una planta de celulósica (El Diario, 17/4/78, p.1). Teniendo en cuenta que en 1978 se había sancionado el decreto que habilitaba la transferencia de las escuelas nacionales a las provincias, en un trabajo anterior, concluimos que “el Programa EMER consistió en un instrumento que el estado nacional durante el gobierno de la dictadura militar utilizó a través

² Sus políticas estuvieron en diálogo con aquellas implementadas en Argentina a partir de la Ley Federal de Educación. Del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal se han derivado las siguientes políticas: la descentralización de la enseñanza básica; la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto; las reformas al magisterio, y la participación social en la educación (Latapí, 2004). La Ley Federal de Educación sancionada en 1993 en Argentina implicó políticas semejantes, que se vieron materializadas en la transferencia de escuelas secundarias de la nación a las provincias y la implementación de la Educación General Básica en reemplazo de la escuela primaria.

del financiamiento externo más que para contribuir a atenuar las consecuencias económicas de la política de transferencia, como un mecanismo para otorgar legitimidad a la medida” (Petitti, 2020a, p.15).

Si bien el Programa EMER se trata del primer programa diseñado e implementado para la atención de la educación de la población rural en Argentina (Caillods y Jacinto, 2006), son escasas las investigaciones que lo han abordado. En líneas generales, podemos decir que ha sido estudiado como un antecedente directo del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Técnico Agropecuaria (EMETA). El Programa EMETA tuvo la atención de analistas que han profundizado en las provincias de Córdoba (Cragolino, 2000); La Rioja (Leguizamón, 2013), Neuquén (Yentel y Martínez, 1991; Yentel, 2011), Salta (Navarro y Gutiérrez, 2013; Navarro, 2015) y Río Negro (Beláustegui, et. al., 1987) a la vez que fue objeto de abordajes para el ámbito nacional (Gutiérrez, Navarro y De Marco, 2014; Plencovich, 2013).

Algunos de estos trabajos señalan que el programa EMETA marcó positivamente la vida de las escuelas que lo ejecutaron y que una vez finalizado algunos de sus aspectos organizativos pervivieron (Plencovich, 2013). Pero otros dan cuenta que tuvo importantes límites en lo que respecta a los condicionamientos institucionales y estructurales, las rivalidades políticas y la implementación de los recursos, lo cual habla de la existencia de disparidades entre la letra de los convenios y la realidad. Por otra parte, se señala que no resolvía el currículo y en lo teórico no se condecía con las soluciones concretas. Asimismo, resaltan que la aplicación, a pesar de haber recibido un fuerte impulso inicial, fue diferente según su provincia de que se tratara. Entre aquellos que se han acercado al Programa EMER, podemos citar para la provincia de Salta el trabajo de Jorge Navarro (2014) y para Entre Ríos los avances que hemos estado realizando a partir de la consulta de documentos y la realización de entrevistas (Petitti, 2020a, 2020b). Asimismo, contamos con los aportes de Dubinowsky, (1999) para la provincia de Neuquén.

En lo que respecta al PARE, el convenio se firmó en 1991 y comenzó a ejecutarse para el ciclo lectivo 1991-1992. La duración se definió a 4 años, concluyendo el 30 de junio de 1995, a lo cual se sumó uno de prórroga, extendiéndose así hasta 1996 (Moreno, 1997, p.52). Su operación fue financiada por un préstamo del Banco Mundial de 250 millones de dólares

y una contraparte del gobierno mexicano de 102 millones. Fue administrado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), creado por la Secretaría de Educación Pública en 1971 “con la tarea sustantiva de desarrollar estrategias educativas especiales para las pequeñas comunidades rurales e indígenas con mayores carencias, dispersas y alejadas del medio urbano” (Tovar, 2004).

Durante la implementación del PARE, en mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, consecuencia del cual “el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación” (1992).

Entre las importantes producciones sobre el PARE, en primer lugar, cabe mencionar los estudios realizados como parte de las evaluaciones Programa. La investigación cualitativa estuvo a cargo de Ezpeleta y Weiss (1994, 2000) y la evaluación cuantitativa fue dirigida por Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahúja Sánchez (1996, 2001). En 1996 sobre los datos provenientes de la evaluación cualitativa del PARE realizada en 1994 y la observación de tipo etnográfica de diez casos de escuelas, de comunidades y de zonas de supervisión correspondientes, Ezpeleta, J. y Weiss analizaron las características centrales de la gestión escolar en zonas rurales de extrema pobreza (1996). Posteriormente se realizaron investigaciones en el marco de tesis de licenciatura que se proponían evaluar la acción educativa del gobierno federal a partir del caso del PARE (Moreno, 1997) o los programas compensatorios en el marco de la preocupación por la educación y la pobreza en el contexto neoliberal (De Lara, 1997). Por su parte Ezpeleta resultado de sus investigaciones sobre el PARE escribió un texto acerca de los contextos en su implementación (2004). En los últimos 15 años se realizaron nuevas tesis sobre la temática (Cruz, 2008; Méndez, 2012). La investigación mencionada de Adrián Ascolani (2008) sobre las estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en Brasil, Argentina y México, toma para este último el caso del PARE.

Objetivos, distribución de recursos y administración de los programas

En 1979, apenas aprobado el préstamo y antes de que se firmaran los convenios del Programa EMER, la prensa difundía que su objetivo inmediato era “la reversión de los males de la enseñanza rural que pueden ser resumidos en baja tasa de escolaridad, deserción y repetición; mientras que, en lo inmediato, tiende a complementar el desarrollo social y económico en su área de influencia” (La Nación, 5/9/1979, p.3). Es decir se proponía incrementar los índices de retención y fomentar el arraigo. Ahora bien, las acciones requeridas para concretar estos objetivos fueron cambiando con el tiempo, pasando de eliminar las escuelas rancho –ya que las edificaciones escolares constituyeron un elemento central del Programa EMER como veremos- a proporcionar orientación laboral a los egresados de las escuelas primarias ubicadas en espacios rurales. Para ello, el Programa EMER se basó en el dictado de un conjunto de talleres y la nuclearización en los últimos grados de las escuelas primarias rurales que eran las que tenían los mayores índices de deserción.

Los objetivos del PARE, que se implementó a comienzos de los años 90, no variaron en relación a los del EMER. Estuvieron centrados en contribuir al mejoramiento y eficiencia de la educación primaria e incrementar los niveles de aprendizaje. Sus resultados debían reflejarse en la reducción de la reprobación y la deserción, el aumento de las horas efectivas de escolaridad y el incremento de las relaciones entre escuela, familia y comunidad. Las acciones requeridas para concretar esos objetivos pasaban por canalizar mayores recursos, que coadyuvaran a disminuir las disparidades regionales y a propiciar la equidad educativa. Así, para reducir los elevados indicadores de reprobación y deserción y elevar el nivel cognoscitivo de los niños, era necesario mejorar la preparación de los docentes y fortalecer la administración del sistema de educación primaria, incluyendo el diseño e implantación de un programa para su monitoreo y evaluación (Moreno, 1997, pp.57-58).

Para alcanzar el logro de estas acciones, el EMER estipulaba que se llevarían a cabo actividades de elaboración de un currículum regionalizado, capacitación de docentes y directivos, construcción de escuelas nuevas o refacción y ampliación de las existentes, incorporación de equipamiento (mobiliario, equipo y materiales) y realización de actividades de desarrollo comunitario, especialmente en lo que respecta a promoción de la salud y

extensión cultural. También el PARE acordaba la realización de acciones orientadas a la capacitación a docentes y directivos, la construcción y el mantenimiento de espacios educativos y la dotación de recursos didácticos y bibliográficos. En lo que respecta a la política orientada a los docentes, en el PARE se otorgaron incentivos económicos al buen desempeño docente para propiciar su permanencia en la zona, que consistía en un sobre sueldo equivalente a una plaza inicial. Para acceder al mismo, debían comprometerse a permanecer dos años en el destino. Aunque destinando un menor porcentaje de los recursos, en el EMER se concedieron becas y mayor puntaje para que los docentes y directivos participaran de los cursos de perfeccionamiento. Por otra parte, firmaron un convenio por el cual durante toda la instancia de la capacitación que podría ser de dos o tres años, no se podían trasladar de escuela o de zona.

Ahora bien, existieron variaciones en la distribución de los recursos. En el EMER los recursos destinados al programa se estructuraron en dos grandes componentes. El que recibió la mayor proporción (89%) fue el sector de infraestructura (construcción y refacción de escuelas) y equipamiento que incluía el transporte para realizar los traslados. El otro componente fue destinado a la formación docente y reelaboración curricular (11%). El PARE también se estructuró en dos grandes bloques, pero a diferencia del EMER, infraestructura, equipamiento y formación docente constituyó una de las partes (72%) a las que se agregó un porcentaje significativo para Fortalecimiento Institucional (28%) que estaba destinado al incentivo a maestros, el apoyo a la distribución y capacidad administrativa de la Secretaría de Educación Pública, la evaluación y la realización de estudios especiales para valorar el impacto del proyecto (Moreno, 1997, p.61). A su vez estos grandes componentes se dividían en 12 menores:

- 1) material didáctico; 2) libros en lenguas indígenas para el correspondiente subsistema;
- 3) bibliotecas escolares (la colección Libros del Rincón que consta de 150 volúmenes);
- 4) almacenes regionales de distribución de materiales; 5) capacitación y actualización del magisterio; 6) materiales de apoyo audiovisual; 7) infraestructura y equipamiento de escuelas; 8) fortalecimiento profesional a la supervisión; 9) incentivo económico al buen desempeño docente; 10) mejoramiento del sistema de información y apoyo a la capacidad administrativa a nivel federal y estatal para identificar problemas y facilitar decisiones oportunas; 11) evaluación del aprendizaje, atendiendo al rendimiento de los alumnos, a los procedimientos de evaluación en aula y a la difusión orientadora de los resultados; 12) la evaluación del impacto (Ezpeleta y Weiss, 1996).

En lo que respecta a la coordinación y administración a nivel nacional, el Programa EMER quedó a cargo de una Unidad Ejecutora Central (UEC) bajo dependencia del Ministerio de Cultura y Educación, que fue responsable de la evaluación del estudio que permitió avalar la solicitud de crédito, actuó como ente coordinador para la ejecución y administración de los recursos del programa y estableció vínculos con las Unidades Ejecutoras Provinciales (UEP). Por su parte, en las provincias el programa dependía de UEP encargadas de la administración y ejecución en el plano local. Las UEP eran entes descentralizados con jerarquía de subsecretaría de estado. Estaban integradas por un coordinador, elegido por el Poder Ejecutivo, un asesor legal, un secretario y cuatro áreas: Educación, Infraestructura y equipamiento, Administrativo-Contable, Seguimiento y Evaluación.

En el PARE, la coordinación y administración a nivel nacional también quedó a cargo de una unidad central, llamada Unidad Coordinadora de Proyectos (UCP) administrada por un Director Operativo y dependiente de la Secretaría de Educación Pública. La UCP fue responsable de la coordinación total de las actividades del PARE, de administrar los recursos y de vincular a las Unidades Coordinadoras Estatales (UCE) del proyecto. Las UCE se conformaban a nivel de cada entidad federativa y eran responsables de darle seguimientos al desarrollo del Programa (Moreno, 1997, p.59).

Los alcances y los programas posteriores

Ambos programas se caracterizaron por la lógica focalizada en ciertas poblaciones. En lo que respecta al EMER, estuvo orientado a algunas escuelas de ciertas localidades de la mayor parte de las provincias. La determinación de las áreas a considerar dentro de cada provincia estuvo sujeta a condiciones previstas en el contrato del préstamo, que no refería a la cantidad de escuelas sino de alumnos, debiendo demostrar ser la alternativa de menor costo económico por egresado. Se señalaba que la distribución de los recursos se realizaría teniendo en cuenta la magnitud de la población rural en edad escolar, la accesibilidad de las zonas “a las mayores concentraciones de población rural en sus respectivas áreas de influencia” y la procedencia de “los niveles socioeconómicos más bajos de la provincia.” Por otra parte, era necesario que evidenciara que con el proyecto se optimizaría el flujo de niños, jóvenes y

adultos que hubieran completado los siete grados de educación primaria y ser compatible con otros proyectos de desarrollo económico-social, el establecimiento de procedimientos de evaluación y el seguimiento de los egresados³. En suma, zonas de nivel socioeconómico bajo con posibilidades de desarrollo.

En 1979 se firmaron los primeros convenios entre el Ministerio de Educación de la Nación y nueve provincias, que tenían altos indicadores de pobreza y bajos indicadores educativos: Corrientes, Formosa, Misiones, Tucumán Catamarca, Chaco, Neuquén San Luis Santiago del Estero. Luego, en 1981 se realizaron convenios con otras ocho: Entre Ríos, Ríos Negro, Chubut, Santa Cruz, San Juan, Jujuy, Salta y La Rioja, y en 1983 se incorporaron Mendoza, La Pampa y Córdoba⁴. Quedaron fuera del financiamiento las provincias de Santa Fe -que si bien firmó el convenio no recibió recursos- y Buenos Aires a las que se sumó el territorio de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Ahora bien, como ha mostrado Latapí (1998, p.38) para los proyectos educativos, también los programas compensatorios, lejos de ser sucesivos en el tiempo, se empalman, coexisten y se superponen⁵. Por lo tanto nos interesa avanzar sobre aquellos que los sucedieron. Así, posteriormente al EMER se implementó el Programa EMETA, estrechamente vinculado. El objetivo era mejorar y ampliar el sistema de educación técnica agropecuaria el nivel medio. El préstamo de 78 millones de dólares fue aprobado por el director ejecutivo del Banco Interamericano de Desarrollo en junio de 1983 con una contraparte del gobierno nacional 55 millones. Se incorporaron a las provincias que integraban el EMER las de Buenos Aires y Santa Fe y se sumaron 3 universidades. El programa incluía 47 escuelas y 244 centros no formales.

En el PARE al igual que en el EMER se estableció que fueran los estados con los más altos indicadores de pobreza y con los más bajos indicadores educativos quienes fueran los

³ Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Capítulo 1. Resoluciones y recomendaciones aprobadas. Buenos Aires, octubre de 1983 Memoria del Consejo Federal de Educación 1976-1983.

⁴ Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Capítulo 1. Resoluciones y recomendaciones aprobadas. Buenos Aires, octubre de 1983 Memoria del Consejo Federal de Educación 1976-1983.

⁵ Latapí (1998) distingue a lo largo del siglo XX en México cinco proyectos superpuestos, finalizando con el proyecto modernizador, cuyo inicio ubica en la década del '70, si bien señala sus ejes fundamentales continúan los dos siguientes sexenios.

destinatarios del programa, pero la cobertura a nivel nacional fue menor y solo abarcó cuatro de los 31 estados: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca (Moreno, 1997, p.58). En 1994 con el fin de extenderse a otros estados se aprobó otro préstamo para iniciar una segunda etapa y ampliar el programa. A partir de entonces modificó su nombre y pasó a denominarse “Programa para Abatir el Rezago Educativo/Primaria II” o “Programa para Abatir el Rezago de la Educación Básica” (PAREB) que estuvo vigente desde 1995 a 1999 e incorporó 10 estados: Campeche, Durango, Guanajuato, Jalisco, Michoacan, Puebla, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz y Yucatán. Este programa se inscribió en el sector educativo del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. El Objetivo del PAREB era “la elevación de los niveles de aprendizaje de los alumnos a que se destina” y por ello, afirma Martínez Vences “arma un modelo que consta de diversos componentes como son: paquetes de material didáctico para alumnos, máquina de escribir y acervo bibliográfico, capacitación a docentes y directivos, construcción y rehabilitación de espacios educativos, apoyos para el traslado y vehículos para supervisores escolares.” (Martínez, 2013, p.70).

A partir de 1995 y con una proyección al 2000 se puso en marcha el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) y se firmaron convenios con otros nueve estados: Colima, Chihuahua, México, Nayarit, Querétaro, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora y Zacatecas. Entre sus objetivos se encontraba “atender a las localidades marginadas, los poblados más remotos y dispersos y las comunidades indígenas de los estados participantes [...] La escuela será el eje de la vida comunitaria, donde se articulen programas sociales que contribuirán a mejorar las condiciones de vida de los alumnos” (Martínez, 2013, p.105).

Las evaluaciones del EMER y el PARE

En Argentina, las evaluaciones del programa estuvieron a cargo de las provincias. Cada UEP que tenía un área de Seguimiento y Evaluación conformada por personal del programa, supervisores y personal docente de las localizaciones. Como señala uno de los responsables entrevistados, los resultados presentados fueron positivos ya que “los mismos que llevaban a cabo el programa eran quienes lo evaluaban” (Entrevista a coordinador EMER-EMETA realizada por la autora, 2017). Para llevarlas a cabo, la metodología de trabajo tuvo distintas etapas. La primera se efectuó a partir de encuentros, seminarios y talleres con participación

de directores departamentales, secretarios, supervisores, directores de escuelas e instructores. Por otra parte, se realizaron encuentros con supervisores como integrantes responsables de los equipos de evaluación para traducir en acciones los propósitos enunciados. La segunda etapa implicó la recolección de datos sobre el funcionamiento de la modalidad nuclearizada en cada uno de los veinte grupos de escuela. La tercera etapa consistió en el análisis de los datos relevados por supervisores y directores de las escuelas núcleo, conjuntamente con integrantes de la comunidad educativa y de la Unidad de Seguimiento y Evaluación⁶.

En México, en cambio, la evaluación estuvo a cargo del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV y el Centro de Estudios Educativos (CEE). Mientras que el CEE realizó un estudio cuantitativo del impacto y efectividad de los costos del Programa, el DIE se ocupó del análisis cualitativo sobre su implementación. Los resultados de la investigación cualitativa fueron entregados al CONAFE en 1994 (Ezpeleta y Weizz, 2000). La investigación cuantitativa dirigida por Carlos Muñoz Izquierdo y Raquel Ahúja Sánchez y coordinada por Carmen Noriega, fue publicada en 1996 (Muñoz y Ahuja, 1996).

El objetivo de las evaluaciones del EMER era “medir el impacto del Proyecto EMER, impulsar la ejecución eficaz de programaciones anuales y seleccionar los medios para recoger información pertinente”⁷. Con ello se pretendía delimitar el estado de avance alcanzado en cada conjunto de escuelas respecto de la significación del nucleamiento; comparar las actividades que se desarrollaron con la propuesta teórica explicitada en el marco normativo; coadyuvar al mejoramiento de la educación rural a través de la nuclearización impulsando acciones deseables: programar actividades autogestionarias en los conjuntos nuclearizados de acuerdo con las características de cada uno; revitalizar los programas de autogestión;

⁶ Ver el Programa EMER. UEP. Corrientes. Evaluación 1987-1989, junio, 1990; Provincia de Formosa, Ministerio de Cultura y Educación, Programa EMER. UEP, 1988; Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura y Educación, Programa EMER. UEP, 1989; Entre Ríos. Programa EMER. Seguimiento y Evaluación de la Modalidad Nuclearizada 1988 III. y Unidad de Seguimiento y Evaluación. Programa EMER. Área Educativa. Informe de Avance Periodo Lectivo 1989.

⁷ Ver el Programa EMER. UEP. Corrientes. Evaluación 1987-1989, junio, 1990; Provincia de Formosa, Ministerio de Cultura y Educación, Programa EMER. UEP, 1988; Provincia de Misiones, Ministerio de Cultura y Educación, Programa EMER. UEP, 1989; Entre Ríos. Programa EMER. Seguimiento y Evaluación de la Modalidad Nuclearizada 1988 III. y Unidad de Seguimiento y Evaluación. Programa EMER. Área Educativa. Informe de Avance Periodo Lectivo 1989.

controlar el desenvolvimiento curricular, señalar comportamientos adquiridos por la “población afectada” por los cambios introducidos; describir actividades no escolares y recoger información sobre necesidades explicitadas por integrantes de la comunidad educativa. Los niveles de análisis de la evaluación se basaban en las características de viabilidad de la propuesta en relación con la característica de la población, proceso de génesis, implantación y desarrollo del programa y resultados del programa que puedan derivarse de los objetivos con dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa⁸.

Los objetivos generales de la evaluación cuantitativa del PARE fueron determinar si manteniendo constantes todos los demás factores, el rendimiento escolar se había incrementado entre 1992 y 1995, como consecuencia de la implantación del PARE; estimar la efectividad de costos correspondientes a los diferentes componentes de dicho Programa; y aportar elementos para una explicación procesual de los avances en el rendimiento que se hubiese logrado (Muñoz y Ahúja, 1996, pp.1-2). La cualitativa fue diseñada con los propósitos de “localizar las tramas y prácticas institucionales consolidadas que constituyen las condiciones de recepción del programa” y “buscar expresiones de cambio en las prácticas escolares que pudieran dar cuenta del impacto producido por los componentes del PARE y de los procesos desencadenados por su presencia” De las prácticas institucionales se distinguieron las administrativo-gestivas y las pedagógicas (1994, p.1). La investigación se realizó en dos etapas, la primera entre 1992-1993 cuando el Programa estaba comenzando a implementarse y la segunda entre 1993-1994 cuando todos los componentes deberían haber llegado a las escuelas. Para cada etapa se tomaron 9 casos de escuelas-comunidades, 5 de Guerrero y 4 de Oaxaca.

Los resultados de las evaluaciones

Estas evaluaciones del EMER que repararon en los aspectos cuantitativos, fueron realizadas por los propios miembros del programa a partir de encuestas a las familias,

⁸ Entre Ríos. Programa EMER. Seguimiento y Evaluación de la Modalidad Nuclearizada 1988 III. P. 2 y Unidad de Seguimiento y Evaluación. Programa EMER. Área Educativa. Informe de Avance “La modalidad nuclearizada en los departamentos La Paz, Feliciano, Federal, Federación.” Recopilación de informes elaborados en los conjuntos nuclearizados. Periodo Lectivo 1989. Proyecto 1990. Paraná, marzo 1990.

directivos, maestros de grado y supervisores, dieron resultados positivos. Ahora bien, si observamos las cifras de analfabetismo en los departamentos donde se implementó el programa, tomando el caso de la provincia de Entre Ríos, notamos que aquellos incluidos en el programa continuaron manteniendo condiciones desiguales en relación a los demás⁹.

La evaluación cuantitativa sobre el PARE a cargo de Muñoz Izquierdo, concluía que era necesario reconocer los logros y beneficios alcanzados, que consistieron en “avances en el rendimiento de los niños en algunos estratos, la amplia cobertura de los componentes, la opinión favorable que tienen del Programa una gran cantidad de supervisores, de maestros y de padres de familia.” Sin embargo, agregaba el autor, si se valoraban los logros desde el objetivo del programa que era abatir el rezago educativo, se podía concluir que “el Programa no ha cumplido, como se esperaba, su función compensatoria”. Eso se debía a que las acciones realizadas hasta ese momento no habían logrado incrementar sensiblemente el rendimiento escolar de la población de los estratos más desfavorecidos, ya que “la distribución de los beneficios del PARE en términos de impacto no se han concentrado en las localidades más alejadas de las capitales estatales.” (Muñoz, 1996, p.48). En lo que respecta al rendimiento escolar la evaluación señalaba que en todos los grados y áreas se reflejaba la ventaja de los alumnos de las escuelas urbanas en relación a los alumnos de las escuelas rurales. Asimismo, sostenía que si bien en varias submuestras se encontraban ventajas en el rendimiento de los alumnos en favor de los estados donde se había llevado a cabo el programa, “los datos no reflejan un mejoramiento significativo, ya que no alcanzan los niveles mínimos de aprobación” (Muñoz, 1996, p.36).

En un trabajo publicado poco antes, Muñoz Izquierdo presentaba las conclusiones referidas al funcionamiento del programa y señalaba que su ejecución “no se ajustó a las especificaciones que estaban implícitas en el modelo que lo originó [...] No se aseguró la congruencia que debió existir entre las teorías pedagógicas en que se basaron los cursos de capacitación (constructivismo) y las que orientaron el diseño de algunos materiales

⁹ En 2010, Feliciano, Federal y La Paz, junto a las Islas del Ibicuy, tenían índices que superaban el 4%, mientras que el resto de los departamentos se encontraba por debajo del 3%. Ver Población de 10 años y más en la provincia de Entre Ríos por condición de alfabetismo y sexo, según departamento. Año 2010. En *Anuario Estadístico de la provincia de Entre Ríos*, 2014.

didácticos” (1995, p.42). En lo que respecta a los cursos de capacitación docente afirmaba que “no siempre fueron impartidos por personal calificado [...] no fueron diseñadas las estrategias que eran necesarias para definir las funciones que cada uno de esos cursos debió haber desempeñado –y, por tanto, los sujetos a quienes cada curso debió haber sido dirigido” (1995, p.42).

En un trabajo posterior en el que evalúan el funcionamiento y los componentes del PARE, Muñoz Izquierdo y Raquel Ahuja y afirmaron que “no alcanzó suficientemente sus metas” ya que “faltó articulación entre sus componentes, fue baja la calidad de los cursos de capacitación de los maestros, no hubo suficiente apoyo ni compromiso de muchos supervisores y, además, se intentó, simultáneamente, introducir innovaciones pedagógicas, lo que dificultó las tareas” (2001, pp.40-41). Por su parte, las conclusiones de la evaluación cualitativa señalaron que el incentivo del arraigo había sido positivo en relación a la permanencia de los maestros y que la distribución de materiales didácticos y biblioteca escolar fue eficiente (Ezpeleta y Weiss, 1994).

Ahora bien, en lo que respecta al programa de obras e insumos del Programa EMER, que fue el que tomó la mayor parte de los recursos, si bien, en un primer momento la prensa hablaba de construir 1.000 escuelas, la Memoria de 1983 señalaba para ese entonces que se habían terminado 99, estaban en contratación 52 y en ejecución 552¹⁰. Un responsable del área pedagógica del Programa EMETA, afirmaba que el EMER y el EMETA habían sido pensados como programas de equipamiento e infraestructura “y lo pedagógico era algo marginal, nosotros quisimos darle centralidad a lo pedagógico y fue una lucha porque había que pelearse con las grandes inversiones. El 80% del presupuesto internacional de Banco Interamericano eran fondos para construcciones para equipamiento, el resto para capacitación por decir así. En algunos lados se construían unos edificios [...] Por un acuerdo político entre el gobierno provincial y el gobierno nacional decidían hacer una construcción majestuosa en Humahuaca y no se fijaban si había chicos para que vayan a la escuela” (Entrevista a coordinador nacional del Programa EMETA, 2020).

¹⁰ Consejo Federal de Cultura y Educación. Secretaría Permanente. Memorias años 1976-1983, Buenos Aires, octubre 1983.

Una de las encargadas del área educativa de la provincia de Entre Ríos señalaba que “el programa de obras fracasó, creo que tiene que ver con este tema de corrupción. Si hay algo que presta a la corrupción es la obra pública [...] No puede ser que las escuelas a los dos años estuvieran rajadas. No había una inspección de obra, no había mano de obra capacitada. Al año o a los dos años una rajadura terrible. En esa zona, la Paz, Federal, Feliciano, el suelo es arcilloso. Quedaban muy lindas por fuera, pero...”. Similar es lo que afirmaba uno de los maestros de talleres “Ese dinero no se empleó bien” y comparaba las obras del Programa EMER con otras que en la misma zona no habían sufrido resquebrajamiento, como la estación de trenes. En el mismo sentido, uno de los responsables de la coordinación del Programa EMER a nivel nacional diferenciaba las escuelas construidas con el EMER de aquellas llevadas a cabo durante el peronismo en la misma zona (Entrevistas a responsables del Programa EMER, realizadas por la autora, 2017 y 2018). De hecho, en una de las escuelas que fueron parte del plan de edificación, hay una serie de informes acerca de la necesidad de refaccionar el edificio poco después de que terminaran las obras realizadas en el marco del Programa¹¹.

Ahora bien, aunque en el Programa EMER se manifestaron críticas respecto a la construcción edilicia, hay consenso por parte de las responsables en admitir que el equipamiento de los talleres fue muy significativo. “Plata había, era un lujo comprar buenas marcas, que eso se usara”. “El equipamiento didáctico, como parte del programa docente era un lujo. Yo me acuerdo un cuerpo humano que lo vas desarmando por partes, libros, cuadernos”; “El equipamiento para los laboratorios, me acuerdo”; “También llegaba equipamiento para las satélites, de uso diario, común”; “Un equipamiento de primera, de primera” (Entrevista a responsable del Programa EMER realizada por la autora, 2017). Sin embargo, el uso del equipamiento generó ciertas rispideces tal como puede deducirse de los testimonios de las responsables del Programa: “He ido a una escuela que tenían guardado todo por si se llegaba a romper. El tema era que el docente usara el material. También la supervisora tenía que ver” (Entrevista a responsable del Programa EMER realizada por la autora, 2017 y 2018).

¹¹ Entre Ríos. Departamento Federal. Archivo Escuela Número 48.

Otra de las integrantes del área educativa señalaba “Vos veías en otras escuelas de Federal y así como habían llegado la caja estaban dos meses sin abrir”. Asimismo, una de las encargadas recordaba: “Así como hubo instituciones que hicieron del equipamiento como el tesoro que llega del barco ese pirata y lo cuidan, a otras le daban lo mismo. No me voy a olvidar que en Federal [...] llegamos con el camión y vos podés creer que cuando se bajó el mimeógrafo la directora dijo, no a mí me lo suben, yo esta porquería no lo quiero, yo quiero una fotocopiadora” (Entrevista a responsable del Programa EMER realizada por la autora, 2017 y 2018).

En lo que respecta al PARE, las evaluaciones señalan que es poca la información sobre el tipo y cantidad de materiales que correspondía recibir a cada escuela. El material auxiliar como cuadernos, lápices y papelería había sido el que tuvo más impacto. Sin embargo, entre 1992 y 1993 gran parte del material didáctico y de las bibliotecas siguieron “empaquetados en las escuelas, por falta de espacios o mobiliarios adecuados para su ubicación” y su uso fue restringido. Según afirmaban Ezpeleta y Weiss se incorporaron medianamente “los materiales más tradicionales como el diccionario y las láminas”, pero los más innovadores, como los juguetes didácticos, que no habían figurado en la socialización y formación de los maestros se utilizaban escasamente (Ezpeleta y Weiss, 1994, pp.200-201).

En lo que respecta a los cursos de perfeccionamiento del Programa EMER, según las responsables del área educativa entrevistadas, así como muchos docentes fueron críticos con la obligación de asistir los días sábados, otros aprovecharon el puntaje que otorgaban para ascender en el escalafón y llegaron a supervisores y jefes de departamento. Una de ellas destaca las diferencias en la implementación según los departamentos y las escuelas. “La localización funcionó con diferentes resultados según las comunidades más o menos comprometidas...”. Una de ellas lo manifestaba en los siguientes términos: “Federación era diferente [...] Era el rara avis. Incluso étnicamente. Había franceses y suizos” (Entrevista a responsable del Programa EMER realizada por la autora, 2017).

Respecto a la planeación curricular del PARE, Méndez Rodríguez sostiene que “el temario de capacitación era un listado de contenidos desligados entre sí y de las necesidades docentes” y que el diseño de los cursos y de los materiales estaba a cargo de especialistas externos “al margen de la dinámica, las condiciones y las expectativas de los docentes y las

supervisiones” (2012, p.92). Asimismo, los padres de familia y los equipos de supervisión se mantenían al margen de las acciones sustantivas de los programas. Respecto a las capacitaciones encuentra que si bien la asistencia a cursos del PARE mejoró, la cobertura seguía siendo baja (Méndez, 2012).

Como ha expresado una de las encargadas del área educativa del EMER “no todo fue color de rosas”. Aunque las evaluaciones señalan que los resultados eran positivos, las reformulaciones que implicaban dejar de dar talleres en conjuntos nuclearizados donde las escuelas satélites no tenían electricidad o modificar los productos a ser potenciados, ya que los seleccionados anteriormente no eran de la zona, dan cuenta de las dificultades que el programa encontró a la hora de su aplicación.

Ezpeleta y Weiss identificaron “la resistencia que encuentran las nuevas políticas en una estructura conformada para servir a otros objetivos.” La organización vigente, señalaron, “es la respuesta al viejo imperativo histórico de garantizar la expansión del nivel y, difícilmente, los parámetros que la estructuran son los adecuados para apuntar al logro de mayor calidad, eje de las políticas actuales” (1994, p.10). Tiempo después, Justa Ezpeleta, a partir de los resultados de sus estudios anteriores sobre el PARE (Ezpeleta y Weiss, 1994; 1996; 2000), así como también sobre el Proyecto de Gestión Escolar, se interroga por “las condiciones de posibilidad que ofrecen las estructuras escolares para dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación por los planteles” (Ezpeleta, 2004, p.405). Esa pregunta por el contexto institucional de las escuelas sobre “el cual se despliegan los llamados de la reforma y sus innovaciones” tenía como origen las “tensiones, contradicciones y vacíos de índole normativa, administrativa y organizacional que evidenció el análisis de esos programas” (Ezpeleta, 2004, p.406). La autora, además afirmaba que:

Las dificultades y los logros encontrados en esas experiencias indican que inducir un cambio en las prácticas compromete necesariamente a otros factores que en la configuración escolar (histórica), donde pretende introducirse, afectan y se ven afectados por las nuevas formas y dinámicas de actuación [...] los nexos no pedagógicos que unen a la escuela con el sistema y que pautan sus sentidos y prácticas son parte fundante y constitutiva de la cultura que le es propia, esa cultura que se quiere cambiar (2004, p.420).

Méndez Rodríguez analiza los resultados del Diseño y Operación del PARE, PAREB y PIARE y en lo que respecta a la gestión, sostiene que se tuvieron criterios de operación

centralizados y rígidos y que “las coordinaciones estatales realizaban sus actividades sin la suficiente vinculación con los organismos de educación pública” y que “la coordinación de los programas estaba desligada del quehacer general del CONAFE, inclusive se encontraban en edificios separados” (2012, p.87).

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo nos propusimos realizar una comparación entre dos programas con financiamiento externo destinados a la educación básica, el Programa EMER implementado en la década de 1980 en Argentina y el PARE que se llevó a cabo en los años de 1990 en México.

Los dos fueron financiados por créditos contraídos con organismos internacionales y una contraparte aportada por los gobiernos nacionales, focalizados en algunos municipios de ciertos estados/provincias con altos índices de marginalidad, destinados a la población en edad de concurrir a la escuela primaria y a sus familias, y con los objetivos de incrementar los índices de alfabetización y reducir la deserción. Sin embargo, el Programa EMER tuvo mayor énfasis en lo que respecta a la infraestructura escolar, que si bien en el PARE también fue importante, su porcentaje fue menor. En lo que respecta a la inclusión de espacios subnacionales, el EMER fue más amplio que el PARE, aunque los programas que sucedieron a este último –PAREB y PIARE- implicaron la incorporación de nuevos estados.

Otra diferencia sustancial entre ambos la encontramos en que mientras en el PARE la evaluación la hizo el Departamento de Investigación Educativa (DIE) y el Centro de Estudios Educativos (CEE), en el EMER la efectuaron las unidades provinciales que implementaron el programa. A pesar de ello, ciertos aspectos relativos a los resultados presentes en las evaluaciones de ambos programas tienen puntos en común. Especialmente nos referimos a las tensiones y contradicciones que se manifestaron en los obstáculos que encontraron a la hora de su implementación por la dificultad de atender a las especificidades locales o la falta de apoyo de los supervisores.

Más allá de estas cuestiones, nos interesa destacar que el Programa EMER –que se comenzó a implementar en 1981- si bien es anterior a la Conferencia Mundial Educación para Todos de Jomtien, convocada en 1990, fue coetáneo a la política de descentralización y

transferencia de escuelas llevada a cabo por la última dictadura militar (1976-1983), del mismo modo que el PARE fue simultáneo al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal realizado en México en mayo de 1992. Por lo expuesto, teniendo en cuenta las particularidades de cada programa, pero poniendo el acento en los aspectos en común, consideramos que es posible estudiar al EMER, como un antecedente de los programas compensatorios y matizar la ruptura que implicó la conferencia de Jomtien de 1990.

Cuadro 1. Comparación de los programas implementados en Argentina (EMER) y México (PARE)

Características	Programa EMER	PARE
Firma del Convenio	1978	1991
Transferencia de Escuelas primarias	1978	1992
Duración	4 años (y uno de prórroga)	4 años (y uno de prórroga)
Organismo que financia	BID	BM
Monto de financiamiento	50 millones de dólares	250 millones de dólares
Contraparte nacional	50 millones de dólares	102 millones de dólares
Destinatarios	Población rural en edad escolar.	Población en edad escolar.
Objetivos	Reducir la deserción e incrementar los índices de alfabetización.	Reducir la deserción e incrementar los índices de alfabetización.
Acciones	Nuclearización.	Fortalecimiento Institucional.
Administración de los programas	Unidades Ejecutoras Provinciales (UEP). Unidades Ejecutoras Centrales (UEC).	Unidad Coordinadora de Proyectos (UCP) Unidades Coordinadoras Estatales (UCE)
Distribución de recursos	Infraestructura (construcción y refacción de escuelas) (89%). Formación docente y reelaboración curricular (11%).	Infraestructura, equipamiento y formación docente (72%). Fortalecimiento Institucional (28%)
Docentes y directivos	Capacitación y arraigo (becas y mayor puntaje)	Capacitación y arraigo (sobresueldo)

Agentes de evaluación	Las provincias y actores involucrados en el Programa	El gobierno nacional y organismos de investigación.
Resultados de la evaluación	Diferencias entre la ejecución y los planes originales. Dificultades en su aplicación.	Diferencias entre la ejecución y los planes originales. Dificultades en su aplicación.
Programas posteriores	EMETA	PAREB y PIARE

Fuente: Elaboración propia en base a la documentación y las investigaciones citadas.

Referencias Bibliográficas

Bibliografía

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. *Educação, 31*(2), 139-156.

Beláustegui, S. (1987). *Elaboración de un sistema de análisis y evaluación de la eficiencia interna y externa 2º informe*. Río Negro, Argentina: EMETA.

Buenfil, N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro entre lo universal y lo particular. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 30*(3), 55-92.

Caillods, F., y Jacinto, C. (2006). *Mejorar la equidad de la educación básica: lecciones de programas recientes en América Latina*. París, Francia: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación / UNESCO.

Canan, S. R. (2017). *Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Castro Porcayo, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012). *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México.

Causa, M. (2011). Organismos internacionales y campo educativo: ideas político pedagógicas entre 1976 y 1989. *Página Educ, 4*(1), 139-159.

- Chávez, P., y Ramírez, R. (2006). *Análisis crítico de las evaluaciones de los programas compensatorios, 1994-2004*. México: CONAFE.
- Cruz Miranda, C. (2008). *La desigualdad en la educación básica. Análisis de un programa compensatorio. Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cruz, O. (2000). *El discurso modernizador: proyecto político del Estado mexicano para la formación de docentes, 1988-1994* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Lara, A., & Horacio, J. L. (1997). *Educación y pobreza en el contexto del proyecto neoliberal: México 1982-1994. Los programas comendatarios para la atención del rezago educativo en la educación básica* (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Estudios Profesionales ACATLAN, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dubinowsky, S. (1999). Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia de Neuquén: análisis desde las normas de hecho y de derecho. En S. Vior (Dir.), *Estado y educación en las provincias, Miño y Dávila*. Madrid, España.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21) 403-424.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1994). *Programa para Abatir el Rezago Educativo. Evaluación Cualitativa del Impacto. Informe Final*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.

- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1).
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela Rural. Evaluación Cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: CINESTAV.
- Galarza, D., Suasnábar, C., y Merodo, A. (2007). Los organismos intergubernamentales e internacionales. En M. Palamidessi, C. Suasnábar, y D. Galarza (Eds.), *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Gutiérrez, T., Navarro, J. M., y De Marco, C. (2014). *Historia, cultura y memoria en el mundo rural. Educación agraria del Centenario al Bicentenario, 1910-2010*. Cuadernillo de difusión. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/rosa.maria.celeste.de.marco/12.pdf>
- Krawczyk, N. (2002). La Reforma Educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 626-663.
- Latapí Sarre, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 1992. *Conferencia magistral*. Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada Organizada por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Ensenada, B. C., México.
- Latapí Sarre, P. (coord.). (1998). *Un siglo de educación en México, tomos I y II* (Biblioteca Mexicana). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, XXII(87), 51-75.

- Martínez Vences, E. (2013). *EL PIARE. Tanto para tan poco. El caso del Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo en la región sur del Estado de México, 1995-2000*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Mayer, M. S. (2016). *Escuelas Secundarias Rurales: Estudio descriptivo de la modalidad rural de educación secundaria en Entre Ríos. Informe Final*. Argentina: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Medina, P. (1996). *Impacto de la Modernización Educativa en la identidad de los maestros de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Méndez Martínez, J. L. (2015). *Análisis de políticas públicas: Teoría y casos*. México: El Colegio de México.
- Méndez Rodríguez, M. (2012). *Políticas educativas para Abatir el rezago, el caso del PARE y PAREIB* (Tesis de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Moreno, M. (1997). *Evaluación de la acción educativa del gobierno federal. Estudio de caso El Programa para Abatir el Rezago Educativo 1991-1995* (Tesis de Licenciatura). Escuela Nacional de Estudios Profesionales ACATLAN, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz Izquierdo, C. (1995). El papel de los organismos internacionales en el financiamiento de la educación. En R. Cordera y D. Pantoja (coords.), *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU / Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz Izquierdo, C., y Ahuja, R. (1996) *Informe final presentado por el Centro de Estudios Educativos al CONAFE sobre el desarrollo del Proyecto "Evaluación del impacto y efectividad de costos del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE)." México.*

- Muñoz Izquierdo, C., y Ahuja, R. (2001). Funcionamiento y evaluación de un programa compensatorio dirigido a los estados más pobres de México: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca. En F. Reimers (ed.). *Unequal Schools Unequal Chances. The Challenges to Equal Opportunity in the Americas* (pp. 340-373). Harvard University, Cambridge, EE. UU: The David Rockefeller Center Series in Latin American Studies.
- Navarro, J. M. (2015). La implementación del programa de expansión y mejoramiento de la educación rural (EMER) en la provincia de Salta 1980-1989. *XV Jornadas Interescuelas*. Departamento de Historia, Comodoro Rivadavia, Chubut, Argentina.
- Navarro, J. M., y Gutiérrez, T. (2013). Experiencias de Educación Técnica Rural en escuelas públicas del Norte Argentino: el caso de Salta. *Educação em Foco*, 16(22), 99-118.
- Noriega Chávez, M. (2004). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: el caso de México, 1982-1994*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordóñez Díaz, M. M., y Rodríguez Mendoza, B. J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, 34.
- Oreja Cerruti, M. B., y Vior, S. (2016). La educación y los Organismos Internacionales de crédito. Préstamos y recomendaciones para América Latina (2000-2015). *Journal Education*, 4, 18-37.
- Petitti, M. (2020a) Los organismos financieros internacionales y la educación rural en Argentina. Un estudio del Programa EMER en la provincia de Entre Ríos (1978-1992). *Avances del Cesor*, 17(23), 1-22.

- Petitti, M. (2020b) Estado, políticas públicas y funcionarios en Entre Ríos. El caso de un programa de desarrollo rural (1978-1992). *Población & Sociedad*, 27(1), 89-113.
- Tovar, M. P. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en México*. México: proyecto FAO-UNESCO-DGCS-Italia-CIDE-REDUC.
- Yentel, N. (2011). *El cambio en educación. Acerca de los aspectos que concurren a la configuración de una trama de interrupción: Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Yentel, N., y Martínez Guarino, R. (1991). *Cuando el alumno trabaja y participa: una escuela diferente*. EMETA-Neuquén, Buenos Aires, Argentina: La Colmena y Humanitas.