

El currículum en tiempos de neoliberalismo. La dominación internacional en la educación ecuatoriana

Édgar Isch L.

Ángela Zambrano C.

Universidad Central del Ecuador

edgarisch@yahoo.com

Recibido: 01 de septiembre 2019 / Aprobado: 31 de septiembre 2019

Resumen

Al igual que en el conjunto de la región latinoamericana, en Ecuador se aplicaron las políticas neoliberales, aunque en algunos casos estas fueron parcialmente frenadas por las acciones de resistencia popular. En educación, significó la aplicación de un verdadero recetario impulsado por los organismos multilaterales de financiamiento (BM, FMI, bits), los que emplearon a la deuda externa como un mecanismo de chantaje para lograr que el Estado cumpliera sus “recomendaciones” sin considerar las características, condiciones y necesidades nacionales. Esto en educación tuvo graves efectos que, a nivel curricular, se reflejaron fundamentalmente en un debilitamiento de la educación pública y en resultados finales que demostraron la ineficacia de las medidas para lograr mejorar los niveles de aprendizaje del estudiantado, principalmente de educación básica. Las líneas teóricas de reforma curricular se dirigieron a favorecer la generación de mano de obra barata y a reducir los contenidos, lo que además se hizo sin los recursos suficientes y reduciendo la capacidad analítica y pedagógica de la docencia. La huella dejada por el periodo francamente neoliberal (1980-2006) en el currículum ecuatoriano ha superado las críticas y permanece hasta nuestros días.

Palabras clave: neoliberalismo, reforma curricular, Ecuador, América Latina, Consenso de Washington, currículo, educación.

Abstract

As in the Latin American region as a whole, neoliberal policies were applied in Ecuador, although in some cases these were partially curbed by popular resistance actions. In education, it meant the application of a true recipe book driven by multilateral funding agencies (WB, IMF, bits), which used the external debt as a mechanism of blackmail to get the State to comply with its “recommendations” without considering the characteristics, conditions and national needs. This in education had serious effects that, at the curricular level, were reflected mainly in a weakening of public education and in final results that demonstrated the ineffectiveness of the measures to achieve the improvement of the levels of student learning, mainly of basic education. The theoretical lines of curricular reform were aimed at favoring the generation of unskilled labor and to reduce the content, which was also done without sufficient resources and reducing the analytical and pedagogical capacity of teachers. The mark left by the frankly neo-liberal period (1980-2006) in the Ecuadorian curriculum has overcome criticism and remains to this day.

Keywords: neoliberalism, curricular reform, Ecuador, Latin America, Washington Consensus, curriculum, education.

Introducción

La aplicación del neoliberalismo correspondió a una respuesta dada desde las élites para resolver los problemas de la caída de la tasa de ganancia resultante de los ciclos normales del sistema capitalista. Por tanto, se trató de una perspectiva de carácter internacional que, si bien se puede considerar que nació como una propuesta de carácter económico, terminó finalmente convertida en un modelo de desarrollo que abarcó todas las esferas de la vida social. Rodríguez (2007) señala que su implantación en América latina tiene, además, relación con tres factores: 1. La configuración de un “espacio geográfico económico global, desigual y desequilibrado”; 2. El mercado considerado como el principal referente para “la reorientación de la acción pública”; y, 3. Referentes metodológicos anglosajones asumidos como obligatorios.

Uno de sus principios, resumidos en la frase de “un Estado débil en lo social y fuerte en lo represivo” se expresa desde el inicio como un proceso de la “doctrina del shock” (Klein, 2008, pp. 23-45) evidenciando la imposición de este modelo en cada uno de sus aspectos. A ello se sumó la famosa frase de Margaret Thatcher “There is no alternative”, la misma que, dicha en distintos tonos, remarcaba una supuesta imparcialidad técnica y que debía ser respetada anulando toda visión de principios que contrastara con aquellas supuestas verdades identificadas por los neoliberales, sin suficiente soporte empírico. En una crítica al neoliberalismo expresada por tres importantes economistas y funcionarios del propio FMI, precisamente sostiene que “los diseñadores de políticas y las instituciones como el Fondo Monetario Internacional, que las aconsejan, deberían ser guiadas no por la fe sino por la evidencia de lo que ha funcionado” (Ostry, Loungani y Furceri, 2016, p. 41).

El centro orientador, si bien fue la Universidad Chicago, se expresó con más claridad en el denominado Consenso de Washington, el mismo que fijó una serie de lineamientos sobre cómo administrar la economía y la institucionalidad de los países. De hecho, esto se lo aplicó así únicamente en los países dependientes, pero con limitaciones en los países que sostienen la hegemonía mundial (Chang, 2012; Rodrik, 2012).

El Consenso de Washington fue planteado con ese nombre por John Williamson (1990), en un artículo en el cual enunciaba una serie de medidas de estabilización y ajuste de las economías, que tendrían pleno acuerdo de instituciones como el Fondo Monetario Internacional -FMI-, el Banco Mundial -BM-, el gobierno de Estados Unidos y la Reserva Federal del mismo país. Esas medidas se centraban, teóricamente y operativamente, en los siguientes aspectos:

1. Disciplina fiscal
2. Reordenamiento de las prioridades de gasto público
3. Reforma tributaria (sistema con amplias bases y tasas marginales moderadas)

4. Liberalización de las tasas de interés
5. Tasas de cambio competitivas
6. Liberalización comercial
7. Liberalización de la inversión extranjera directa
8. Privatización
9. Desregulación
10. Derechos de propiedad

En educación, los neoliberales igualmente plantearon una receta que pretendía tener validez universal. Conforme lo señala Gentili (Gentili, 1998; Isch, 1999), la base de este esquema sería un acuerdo equivalente al Consenso de Washington, que se repite como discurso y como práctica a través de las directrices del Banco Mundial y otras financieras como el FMI, BID, USAID.

El “Consenso de Washington en Educación se presenta como el conjunto de características comunes a las reformas propuestas por los neoliberales a la educación de Latinoamérica, la crisis se la identifica como crisis de “eficiencia, eficacia y productividad”, a lo que se suma una “crisis gerencial”, y juntas serían la muestra de que “el Estado es incapaz de brindar calidad educativa” porque la masificación para universalizar la educación trajo también la caída de la libertad. La solución está entonces en la “competencia” para la que se requieren la descentralización y la privatización que lleva a la gente a “invertir en la educación de sus hijos” (Gentili 1998, referenciado en Isch, 1999, p. 11).

En la misma línea de análisis, el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE, 2015) sostiene que existe un doble interés del sector privado en la educación. Por una parte, como un eje para la acumulación y el lucro, como privatización de la educación; y, por otra, como un sector esencial para la formación de la fuerza de trabajo adecuada a las necesidades y requerimientos de las empresas nacionales y transnacionales. Estos intereses son fuertemente visibles, aflorando tres tendencias. Primero, el interés creciente de las empresas, los gobiernos de la región y los organismos internacionales (como el BM, el BID, y la OCDE) en el tema de la calidad de la educación. Segundo, el interés de esos tres actores por la introducción de tecnologías de la información en los programas educativos de educación básica, principalmente. Tercero, la intervención de esos mismos actores en la formación técnico-profesional de la juventud.

De esta manera, las políticas neoliberales se han expresado fundamentalmente en favor de una orientación de mercado, alejándose de lo pedagógico e imposibilitando la solución de problemas educativos para los sectores populares de los pueblos latinoamericanos (OLPE e IEAL, 2018). Esta línea de actuación se vio reforzada por la inclusión del sector educativo en los tratados comerciales de la obra de la Organización Mundial del Comercio -OMC- con una propuesta de internacionalización que fundamentalmente se dirige al establecimiento de transnacionales educativas ubi-

cadras por encima de los estados (Arriaga, 2011; Isch, 2006; OLPE e IEAL, 2016). Más allá de la presencia de ciertos gobiernos que en la región se propusieron una política de desarrollo capitalista distinta a la neoliberal, que en el caso del Ecuador correspondería a la modernización capitalista impulsada por el gobierno de Rafael Correa (2007-2017), la tendencia mundial fundamental sigue siendo la neoliberal, la que se identificaría con las siglas en inglés GERM, que relacionan con un germen las contrarreformas globales en educación (Gawain, 2015). Esta tendencia incluye procesos explícitos de privatización y aquellos mediante los cuales se presenta una “gobernanza corporativa del sistema educativo” (CLADE, 2014), entre la que se entrega la privatización de las pruebas PISA llevadas a cabo por la OCDE que serán en adelante encargadas a la compañía Pearson.

De manera sintética, en el siguiente cuadro se podrá observar en orden cronológico los distintos procesos a ser identificados en este texto.

Momento histórico	Característica general del neoliberalismo en el país	Expresiones del neoliberalismo en la educación
<p>Década del 80: Marca el inicio de una política neoliberal en el Ecuador</p>	<p>Inicia la aplicación del neoliberalismo en el gobierno de Osvaldo Hurtado, con la vigencia del recetario del Consenso de Washington.</p> <p>La deuda externa se convirtió en el instrumento favorito de imposición del neoliberalismo.</p>	<p>Se debilitó la autonomía que el sistema educativo había mantenido en décadas anteriores, acompañada de la resistencia de los maestros y su sindicato, y otros sectores de la sociedad civil.</p> <p>A partir de la deuda externa el BM y el BID imponen políticas educativas, cuyos resultados no condujeron a mejores niveles de aprendizaje. Destacan los proyectos ECU/79/003, con un currículum que muestra un enfoque tecnocrático; PROMEET, orientado hacia la generación de mano de obra requerida por el aparato productivo; AMER, con gran esfuerzo dirigido hacia la preparación de niños para el trabajo agrícola y reducir la migración a las ciudades.</p>

<p>Período 1990 - 2007</p>	<p>Desde los 90 el neoliberalismo se aplicó con una receta, inamovible, bajo orientación del BID y el BM, instituciones financieras internacionales (IFI), que impulsaron paquetes de ajustes orientados, entre otras finalidades, a sostener el esquema de acumulación de riqueza y a garantizar el pago de la deuda externa.</p>	<p>El BID reconoce que su accionar en el área social no ha sido el pertinente, por lo cual procede con una serie de créditos que tuvieron fuerte impacto en la educación, como: PRO-MECEB, dirigido especialmente al área rural, justificando que el Estado no tenga responsabilidad en la educación; Redes Amigas, que fue una forma disfrazada de privatización; EB/PRODEC, con similar estrategia a los anteriores programas.</p>
<p>A partir del 2007...</p>	<p>El gobierno de Correa utilizó la denominación posneoliberal, expresando una serie más de continuidades que de rupturas. Se evidenció un debilitamiento de la educación pública a la vez que favoreció el crecimiento de la educación privada.</p> <p>En el actual gobierno de Moreno, la política neoliberal vuelve a ser la fundamental acción gubernamental, en todas las esferas.</p>	<p>Se realizó un primer ajuste de la llamada reforma curricular consensuada; y, un segundo ajuste, que eliminó el bachillerato de especializaciones y pasó a un Bachillerato General Unificado.</p> <p>Con el actual gobierno, el neoliberalismo en educación retoma toda su fuerza, con los resultados que ya se han expresado en el país.</p>

Cuadro 1. Síntesis de la acción del neoliberalismo en la educación ecuatoriana

Fuente: Investigación bibliográfica

Elaboración propia

El neoliberalismo educativo en el Ecuador: los años 80

La fase claramente neoliberal se presenta en el Ecuador desde inicios de la década de 1980, cuando el gobierno de Osvaldo Hurtado inició la aplicación del recetario Consenso de Washington junto a un proceso de endeudamiento agresivo (Oleas Montalvo, 2017). La dependencia del país creció y se debilitó la autonomía que el sistema educativo había, en términos generales, mantenido en las décadas anteriores.

Así, entre 1950 a 1980 se había centrado la atención en el incremento del acceso, alfabetización masiva, educación básica obligatoria¹ (Arcos, 2008; Paladines, 1995). Entre 1963 y 1976 se impulsó también la educación técnica, la misma que era con-

¹ La educación básica obligatoria incluyó la primaria de seis años para niños de seis a 12 años de edad y los tres primeros años de la secundaria, denominados como ciclo básico.

secuencia de planes desarrollistas, en buena medida inspiradas por la Cepal. El actor central de estos procesos fue el Estado, pero, paulatinamente ingresaron con fuerza las entidades crediticias, las orientaciones de Unesco y las actividades de grupos de interés político y diversas ONG (Luna-Tamayo, 2014). El Plan Nacional de Desarrollo de 1980-1984 aún enfatizaba que: “el plan de educación se propone la extensión y mejoramiento el sistema educativo...” (Consejo Nacional de Desarrollo, 1980, vol. 4 s/p), acentuando en la necesidad de llegar a todos los rincones del país.

Los años 80 implicaron tres transiciones. En política, el paso pacífico de la dictadura militar al retorno de la democracia, que se ratificaría en la votación popular a favor de la Constitución de 1978 y posterior elección de un gobierno encabezado por el progresista Jaime Roldós Aguilera, el cual moriría en un evento calificado de accidente, pero que para muchos fue un asesinato organizado luego de su negativa a obedecer a los poderes internacionales (Perkins, 2015), siendo suplantado por el neoliberal Osvaldo Hurtado. En lo económico se dio por terminada la línea desarrollista de la Cepal para dar paso a las políticas de ajuste neoliberal. Y, en lo educativo, aunque se mantuvo la atención por el acceso, se promovieron las políticas neoliberales que encontrarían una importante resistencia de parte de los maestros y su sindicato, la Unión Nacional de Educadores, así como de otros sectores de la sociedad civil (Ruiz, Alibrahim, Suárez, 2010; Harnecker, 2012; Isch, 2015).

En el gobierno de Jaime Roldós el Ministerio de Educación y Cultura convocó a un debate pedagógico ecuatoriano para el cual se realizó, entre otras actividades, el seminario nacional “Bases preliminares para la reestructuración del sistema ecuatoriano de educación”, realizado en Quito entre el 25 y 29 de febrero de 1980 (MEC, 1980a) y el taller nacional para la revisión y elaboración de planes de estudio correspondientes a “Proyectos de reforma curricular” (MEC, 1980b)². Allí se establecieron algunos aspectos importantes para la orientación curricular, los que más tarde, en la práctica cada vez más desde lo teórico, serían dejados de lado por el gobierno de Hurtado. Entre ellos podemos mencionar (Vera-Manzo, 1980):

- Considerar al alumno como sujeto.
- Integración de la cultura popular tradicional la educación como parte de una política cultural, científica y tecnológica autónoma.
- La participación de la escuela en la comunidad y de la comunidad en la escuela.
- Unidad entre educación y capacitación tecnológica.
- Formación humanístico-técnica sobre la base de las especializaciones de bachillerato de físico-matemáticas, químico-biológicas y ciencias sociales.
- Principio de la diversidad de los contenidos y de las formas de enseñanza.

2 Cabe resaltar que únicamente en el primer año del gobierno de Roldós se cumplió el mandato constitucional de entregar el 30% del presupuesto general del Estado para la educación, cifra que caería continuamente en toda la fase neoliberal y que, aún hoy, está lejos de cumplir el nuevo mandato constitucional que ordena entregar el 6% del PIB para la educación.

De allí surgió una reforma curricular para 1980-1984, período del gobierno (MEC, 1980), en la cual se planteaba superar el carácter parcial de reformas anteriores y elaborar nuevos planes de estudio para todos los niveles (primaria, ciclo básico y las especializaciones del ciclo diversificado o de bachillerato), aunque sólo se realizó para el ciclo básico, procesos discontinuados por el siguiente gobierno.

Si bien con ello se daba un paso a la reducción de distancias entre escuela rural y urbana, el aspecto más cuestionado fue el relacionado con la incorporación de los niveles de educación básica en una escuela única de nueve grados o ciclos (Uzcátegui, 1980).

Desde esta década crece el financiamiento externo para educación y la deuda externa se convirtió en el instrumento favorito de imposición del neoliberalismo desde organismos multilaterales y gobiernos de las potencias mundiales, particularmente Estados Unidos, como lo demostrara el estudio de la oficial Comisión de la Auditoría Integral del Crédito Público (CAIC, 2008). El mismo estudio, al analizar proyectos educativos desarrollados con uso de deuda externa, permitió concluir que tanto el Banco Mundial (BM) cuanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) habían impuesto sus políticas educativas por encima de los señalamientos legales y constitucionales (Isch, 2008). Las propias evaluaciones realizadas por estos organismos, sintetizados en esos estudios, reconocen que los proyectos con deuda externa no condujeron a mejores niveles de aprendizaje y que las estructuras administrativas propuestas no tenían relación con una perspectiva de derechos que era la que, constitucionalmente, los gobiernos debieron aplicar (CAIC, 2008; Isch, 2008).

Los principales proyectos de esta naturaleza que inician su aplicación en los años 80, se los sintetiza brevemente a continuación:

- a. El proyecto ECU/79/003 de apoyo al sistema de mejoramiento de los recursos humanos del sector educativo, ejecutado entre 1979 y 1984 bajo auspicio del PNUD-Unesco con programas operacionales para el perfeccionamiento del personal técnico-administrativo y técnico-docente del Ministerio de Educación y Cultura y de los institutos normales superiores, directores escolares y el mejoramiento profesional de los profesores de actividades prácticas de los colegios de ciclo básico y de educación a distancia (DINAMED, 1984). El organismo responsable fue la Dirección Nacional de Mejoramiento de la Educación (DINAMED) que se había constituido el 3 de agosto de 1983.

La revista del proyecto (DINAMED, 1984) permite observar una perspectiva curricular que avanza en una dirección contradictoria. Por un lado, el currículo comunitario de estructuración participativa en las zonas rurales (p. 11) y, un currículo tecnocrático que sería “cualitativo científico y totalizante” (p. 28) que se orientaría por la línea de la “tecnología educativa”, en boga en aquellas épocas y por el enfoque de sistemas (p. 35). Por tanto, el diseño de

la instrucción se lo observará principalmente como un empleo de tecnologías y de esquemas a los cuales se obligará a ajustarse a los docentes. El proceso de capacitación fue amplio y dirigido a unificar el sistema educativo, sin que logre mejoras en el nivel de aprendizaje.

- b. El Proyecto de Mejoramiento de la Educación Técnica (PROMEET), financiado por el BID, se realizó en dos etapas entre 1986 y 1994 con el propósito de expandir la cobertura de la educación técnica-industrial y agropecuaria mediante la construcción de colegios técnicos, equipamiento, fortalecimiento del Departamento de Educación Técnica del Ministerio Educación y Cultura y la preparación de programas, currículo y capacitación docente orientados hacia la generación de mano de obra requerida por el aparato productivo (Unesco, 1985; Paladines, 1995).

Al arrancar la segunda fase del proyecto se diagnosticó grandes debilidades en el campo curricular que llevaron al propósito de realizar una nueva propuesta de reforma de la misma para los colegios técnicos. En el centro se ubicaría el “concretar el sentido de educar para la vida, promedio de una educación para la producción... Satisface la demanda ocupacional de grandes y medianas empresas (mayor densidad de capital). Contribuir al financiamiento de los colegios, aliviando así la carga que significa para el Estado el sostenimiento de la educación pública...” (PROMEET II, 1994, p. 9-10). Nuevamente, la tecnología educativa se encontrará en el centro de la propuesta.

- c. El Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural (AMER) que se desarrolló entre 1984 y 1993 con base en un crédito del BID. Mediante el currículo comunitario procuró la adecuación educativa al medio rural con el propósito de disminuir la marginalidad escolar principalmente en la educación primaria. El impulso curricular estuvo acompañado por la producción de textos escolares “Abramos Surcos” (la primera masiva por parte del Estado) y capacitación docente para el trabajo en la zona rural. Gran parte del esfuerzo educativo estuvo dirigido hacia la preparación de los niños para el trabajo agrícola y reducir de esa manera la migración hacia las ciudades. Por la presión del movimiento indígena, al proyecto se liga en 1988 la formación de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe como parte del Ministerio (Arcos, 2008).

Hay en estos proyectos la participación de intelectuales socialistas, pero la dirección fundamental de las reformas buscaba:

“El desarrollo económico, concepto que incluye la industrialización, la mecanización del campo y el desarrollo de una agricultura moderna de exportación en la Costa... Moderni-

zación y desarrollo -en los cuales cumplen un rol central por un lado reformas estructurales como la reforma agraria y, por otro lado, la educación, especialmente la rural y la técnica-...” (Arcos, 2008, p. 38-39).

El neoliberalismo educativo en el Ecuador, entre los años 1990 y 2007

Desde los años 90 el neoliberalismo es aplicado con una receta e inamovible bajo orientación del BID y el BM, instituciones financieras internacionales (IFI), que impulsaron los paquetes de ajustes orientados, entre otras finalidades esenciales, a sostener el esquema de acumulación de riqueza y a garantizar el pago de la deuda externa.

Ambas IFIs han jugado un papel central en las reformas educativas latinoamericanas... Ambos bancos, como ellos lo señalan, al definir un conjunto de prioridades estratégicas para la educación de la subregión y aunque reconocen que su inclusión en las reformas está condicionada por las condiciones de cada país, esas prioridades no son negociables en su contenido tendencial, aunque sí lo pueden hacer en la temporalidad de su ejecución... (I.E., 2007, p. 24).

El BID reconoce que su accionar en el área social no ha sido desarrollado considerando las necesidades, condiciones y visión de futuro de los distintos países. Refiriéndose a la “estrategia de apoyo a la reforma en la prestación de servicios sociales”, en su propia evaluación señalaron que:

este documento de estrategia procura mejorar el desempeño de los sectores sociales con base en un conjunto de justificaciones generales que podrían ser válidas para cualquier región en desarrollo del mundo... Se centra únicamente en los elementos organizacionales... Propone una solución inflexible y unidimensional para mejorar los resultados en lugar de complementar la reforma organizacional con nociones de reformas sustanciales para mejorar directamente los resultados del sector social, sobre todo para los pobres (BID, 2003, p. 18).

Con estas líneas, se procedió a una serie de créditos que tuvieron fuerte impacto en la educación. Entre ellos, los principales fueron:

- a. El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROME-CEB), impulsado desde 1990 con crédito del BID y dirigido principalmente al área rural. La faceta más importante se constituyó en la creación de redes escolares, no mencionada en los propósitos del programa y contrario a las leyes vigentes en ese momento (Isch, 2008, p. 12-25). Con ello se impulsó las tesis de la “autonomía escolar” con lo cual se pretendía justificar que el Estado no tenga ya responsabilidades en el otorgamiento del “servicio”³ educativo.

3 El empleo del término servicio por parte de los neoliberales fue contrapuesto a la consideración que la educación es un derecho. Propusieron que el sector privado tiene mejor capacidad para proveer servicios y que lo haría con mayor eficiencia, entendiendo a ésta como gastar menos y producir más.

- b. El Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (Redes Amigas) suscrito con el BID en 1998 como una continuación del anterior. Se propuso abiertamente “otorgar la autonomía aproximadamente el 20% de las escuelas rurales para el manejo de los recursos con mayor participación de los padres y miembros de la comunidad de la administración escolar”, lo cual se convierte en una forma disfrazada de privatización (Isch, 2008, p. 12) pues los padres de familia se convierten en una fuente primaria de financiamiento de las escuelas y son confrontados con los educadores.
- c. De parte del Banco Mundial, a partir de 1992 se lleva adelante el “Primer Proyecto de Desarrollo Social-Educación y Capacitación” que sería más conocido como “Educación Básica/Proyecto de Eficiencia y Calidad- EB/PRODEC”. Su centro de atención estuvo en la población de escasos recursos de las áreas urbano marginales, manteniendo la misma estrategia de formación de redes escolares y otros mecanismos acordados con el BID, así como fortalecer los procesos de fortalecimiento institucional para la formación profesional de adultos (Isch, 2008 p. 12-25).

La imposición de políticas educativas de estos proyectos ha sido evidenciada a través de diferentes estudios. Así, en la evaluación final del programa Redes Amigas se afirma:

la oferta educativa del programa ya había sido diseñada por la Misión del Banco antes de que el Ministerio la acepte o la comunidad educativa la conozca... No existe participación de otros actores ni instancias del Ministerio de Educación y Cultura. De hecho, algunas instancias del Ministerio son contrarias al enfoque de la descentralización y a la autonomía de la CPU (Unidad Coordinadora de Proyectos⁴)... (FLACSO, 2005, p. 16-17).

En el caso del EBE/PRODEC no se cumplieron con las normas del mismo Banco Mundial que hablan de realizar consultas previas, en la documentación precontractual no consta el Project Preparation Facility (BM Ecuador, 2008), lo que se suma a otras “deficiencias en el diseño del proyecto y otros problemas de calidad en el inicio que debieron ser evitados y corregidos...” (Word Bank, 2000, p.18).

Las líneas de conducta impuestas a través de estos proyectos se caracterizaron por incrementar la participación del sector privado en la prestación de servicios de educación en una modalidad de cuasi-mercado, plantearse recuperación de costos a través de la venta o renta de textos escolares, iniciar procesos de autogestión sobre todo

4 Con este nombre se conoce a las “unidades ejecutoras” establecidas con personal técnico aprobado por los bancos prestatarios y que tenían casi total autonomía frente al Ministerio, con una cantidad de recursos superior a la del organismo gubernamental. Por su impacto, muchas veces fueron llamadas como “el Ministerio rico”, para diferenciarlas del “Ministerio pobre” que formaba parte del aparato estatal.

para el mantenimiento y sostenibilidad de los planteles y garantizar financiamiento estatal de fundaciones privadas a partir de bonos de la deuda externa (FLACSO, 2015; PUCE- CELA, 2004).

A pesar de que estos proyectos hacen referencia a la “calidad educativa” y parten de diagnósticos críticos sobre la realidad presente hasta ese momento, centran su atención fundamental en procesos administrativos y financieros. Si miramos al PROMECEB, por ejemplo, encontraremos que para 1996 uno de los siete subprogramas se refiere al desarrollo curricular (Unidad Ejecutora MEC-BID, 1996) pero, un año más tarde, en el plan de acción del proyecto prácticamente no hay referencia a la reforma curricular pero sí a la elaboración de textos y materiales educativos con los que se busca orientar y controlar el trabajo docente (Unidad Ejecutora MEC-BID, 1997a).

En la “Propuesta de Reforma de la Educación Básica Rural Ecuatoriana - borrador para discusión” se hace una propuesta en la que lo curricular se reduce a un enfoque según el cual los insumos y la participación múltiple de los padres de familia ya garantizarán calidad generada como un producto fundamental del “impacto económico y ubicación laboral y social del estudiante”, con lo que la atención principal se ubica en la generación de mano de obra para el desarrollo de las zonas rurales. (Unidad Ejecutora MEC-BID, 1997b). El capítulo de la Propuesta Educativa ni siquiera menciona al currículo, sino que se plantea un conjunto de acciones en tres campos: mejorar la calidad de la enseñanza mediante la gestión autónoma escolar y la participación de la comunidad, descentralización del sector educativo y nuevos mecanismos de financiamiento e inversión. En cuanto al objetivo educativo señala:

Se busca operativizar la educación como estrategia de desarrollo, para contar con un recurso humano que el país necesita, mediante la consolidación del nivel básico de educación de 10°, el mejoramiento de los procesos educativos, el aumento de la cobertura y el logro de resultados de aprendizaje, mediante una gestión escolar autónoma, apoyada decididamente por el Estado y la sociedad civil (Unidad Ejecutora MEC-BID, 1997b, p. 4).

En realidad, fueron los textos escolares el instrumento curricular fundamental empleado en aquellos momentos.

En contraste, el proyecto EB/PRODEC del Banco Mundial puso más atención en el desarrollo curricular. En su documento de difusión (EB/PRODEC, 1992), da una crítica a la “crisis de la educación ecuatoriana” en la que prima “un currículo que no se adecua a las necesidades de aprendizaje y al mundo del trabajo”, además de contar con maestros sin estímulos y una administración deficiente (pp. 2-8). Sin embargo, el mismo documento dará mucho más énfasis a los aspectos administrativos, mientras en lo curricular crea un sistema de evaluación que, con reformas, es el origen del que aún hoy se utiliza con base en la estandarización y homogenización educativa. Junto a ello se habla de desarrollo de recursos humanos y elaboración de nuevos textos escolares para las áreas marginales urbanas.

El enfoque de mercado se evidencia también en texto de la directora del proyecto EB/PRODEC (Araujo, 1995), quien analiza la calidad de la educación desde la perspectiva de la oferta y la demanda centrando las políticas educativas del Estado para el mejoramiento de la calidad de la educación en: la participación, el consenso y la movilización social, el financiamiento y la asignación de recursos y, la gestión (pp. 5-18). Asimismo, el rol del Ministerio se reduce a la formulación de políticas, convocatoria, concertación y un gobierno del sector basado en la estadística, la administración de recursos y la evaluación (pp. 21-22), mientras se insiste en la gestión descentralizada, la focalización la participación de beneficiarios en la gestión y de los padres de familia considerando que, si no pueden pagar, “los padres de familia de las escuelas de escasos recursos pueden tener la responsabilidad directa de mantener las instalaciones limpias y hacer los arreglos que se requieran de tiempo en tiempo” (p. 29).

Mientras esto sucedía a nivel de los proyectos financiados con deuda externa, el Ministerio de Educación sentía la presión social por un sistema educativo que responda a la realidad nacional y a los requerimientos sociales consecuentes. Por ello, las propuestas de participación y de reforma curricular partirían en vías separadas, por los proyectos o por el Ministerio, en este segundo caso con niveles de participación que llegaron a ser altamente importantes (Consejo Nacional de Educación, 1992).

Este, por supuesto, es un campo de disputas ideológicas, políticas y educativas en la que se pueden visibilizar tres factores sustanciales. El primero se refiere a la negativa real de discutir una reforma educativa integral y centrarla en el campo de la reforma curricular, dejando de lado el debate sobre una serie de políticas sociales y educativas, junto a políticas económicas que de manera determinante afectaron el campo de la educación. Esto llevaría a reclamos que se hicieron presentes de manera potente en la Consulta Nacional Educación Siglo XXI, llevada adelante por el Consejo Nacional de Educación en 1992⁵, cuyos resultados pudieron haber dado lugar políticas públicas soberanas de largo aliento (Consejo Nacional de Educación, 1992).

El segundo aspecto, resultante del anterior, es como se redujo el debate histórico de los docentes, especialmente luego de la revolución liberal de 1895, centrado en la filosofía, la política y la pedagogía, para ubicarlo ahora apenas en el aspecto curricular. Posteriormente, las mismas políticas educativas neoliberales se centrarían en el debate en competencias, que no son más que una forma de organizar el currículo y, en los últimos años, en los requisitos para aprobar las evaluaciones estandarizadas.

5 El Consejo Nacional de Educación actuó como instancia participativa conformada por el Ministerio, el Consejo Nacional de Desarrollo, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, la Unión Nacional de Educadores-UNE-, la Confederación de Educación Católica y la Confederación de Educación Particular Laica. Curiosamente, este Consejo funcionó durante el período neoliberal, claro está de una manera irregular, pero dejó de ser convocado durante los gobiernos de Rafael Correa y el actual de Lenin Moreno.

Con ello, la profesión docente se ha visto afectada en términos teóricos, prácticos y de vinculación con la realidad de la sociedad.

Por último, está el hecho que se planteó un currículo pensado en los requerimientos del mercado, acogiendo las perspectivas ya planteadas de las instituciones financieras internacionales y de la Organización Mundial de Comercio. Paulatinamente, el lenguaje neoliberal entró a la escuela que se convirtió en una empresa educativa direccionada por un gerente capaz de administrar los recursos para transformar la materia prima (el niño) en un producto a gusto del cliente (la familia).

La inestabilidad y falta de sostenimiento en las propuestas se puede observar en la rapidez con la que se sucedieron propuestas de reformas sin que las mismas lleguen a impactar realmente el sistema educativo de acuerdo con los objetivos planteados. La primera reforma curricular de la década de los años 90 inició en agosto de 1992 teniendo como responsable al presidente de la Comisión Técnica organizada para el efecto y como marco psicopedagógico al aprendizaje significativo (MEC, 1992). La segunda inicia en abril de 1993 teniendo como responsable a la Comisión Nacional de Currículo y como marco psicopedagógico al aprendizaje activo (MEC, 1993). Sin haber hecho nada más que acciones de difusión y alguna capacitación, se dio paso a la tercera reforma curricular iniciada en mayo de 1994 y orientada por la “pedagogía conceptual” estableciendo como ciclos educativos al nocional, conceptual y formal (MEC, 1994).

En momentos en que distintas instancias cuestionaban dicha reforma, se dio paso a un proceso de validación social que implicó dejarla de lado por las críticas generalizadas, para dar lugar a una “reforma curricular consensuada de la educación básica” que nacería en 1996. Esta en realidad es un acuerdo sobre los planes educativos, la priorización de ejes transversales de enseñanza y la puesta en el centro de la misma de las destrezas. Sin embargo, no tiene los elementos básicos de toda reforma como son fundamentación epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica; cronograma de aplicación; diseños organizacionales; y, financiamiento (Consejo Nacional de Educación, 1996). Sin embargo, fue aceptada al recoger los desarrollos de la primera consulta “Educación Siglo XXI” de 1992, de las propuestas de distintos sectores sociales no solo educativos y de acuerdos internacionales como el surgido en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990. Su ejecución se entregó al EB/PRODEC que debía entregar los fondos principalmente para la capacitación docente y, para garantizar el apoyo político, fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación.

Periodo “posneoliberal”: la inexistencia de una ruptura histórica

El gobierno de Rafael Correa, iniciado en enero de 2007 y extendido hasta 2017, expresa dos momentos generales que se manifiestan también en educación: uno progresista, ligado a los movimientos sociales y al programa de lucha neoliberal, y otro posterior a la aprobación de la actual Constitución de la República, que tiene

procesos de derechización, autoritarismo y, al término, de retorno a la aplicación de ciertas políticas neoliberales (entre otros materiales, se puede considerar: Varios, 2013; Varios, 2018).

El análisis de este periodo se confunde por la diversidad de nombres dados a esta década: posneoliberalismo, socialismo siglo XXI, desarrollismo, neodesarrollismo, revolución ciudadana, modernización, entre otros, demostrando que no hay un consenso en los científicos sociales y que las definiciones empleadas están, al mismo tiempo, cubiertas de posturas ideológicas.

En educación, las posiciones críticas a lo realizado, más allá de recuperar los avances en el derecho a la educación propios de la primera etapa, identifican el debilitamiento del derecho a la participación combinado con criminalización de la protesta, la inexistencia de un proyecto pedagógico y de la aplicación de líneas disímiles en las que priman criterios antidemocráticos como el impulso de las competencias y la meritocracia que desconoce la diversidad de cultura y condiciones de vida en el Ecuador (Vargas, 2016; Fajardo-Dack, 2016; Isch, 2011; Astorga, 2012; Isch, 2018; Zambrano, 2018; Torres, 2017 y 2018; Paladines, 2016; entre otros, que hoy incluyen los análisis del actual Ministerio de Educación).

En cuanto al currículo, a lo largo de estos años no se realizó una verdadera transformación. En 2010 se realizó un primer ajuste de la llamada Reforma Curricular Consensuada (1996) y luego un segundo, mientras en esos años se dio un cambio importante en el bachillerato eliminando las especializaciones y pasando a un Bachillerato General Unificado que no ha ganado respaldo social.

Lamentablemente, en los 10 años del gobierno que, entre otras definiciones, utilizó la de posneoliberal, se vivió más fuertemente una serie de continuidades antes que de rupturas (Isch, 2018; Luna-Tamayo, 2018; Zambrano, 2018). Más aún, en el gobierno actual liderado por Lenín Moreno, la política neoliberal en todas las esferas vuelve a ser la fundamental en la acción gubernamental, con lo que se posibilita que el neoliberalismo en educación retome toda su fuerza con los resultados ya conocidos.

Esta reforma, con cambios, perdura hasta nuestros días. Todo ello plantea no sólo una contradicción permanente entre lo que dice la Constitución de 1998 y la de 2008, así como las sucesivas leyes y otras normativas educativas, sino que se pueda plantear que en toda esta etapa no existió una política pública permanente que se encuentre en los documentos oficiales, sino una real y efectiva cumplida a través del accionar de los gobiernos en cumplimiento de la agenda neoliberal.

Aunque no constaba entre las políticas del plan decenal -guía básica de los programas y proyectos del actual gobierno-, fue preocupación ministerial la “Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica”, 19 cuya reforma se inició a mediados de los años noventa. La reforma del bachillerato que data de finales de los setenta se retomó, pero está aún en fase de diseño e implementación... (Paladines, 2018a, p. 12).

De esta manera, el análisis sobre los impactos del neoliberalismo en la educación ecuatoriana tiene las puertas abiertas para nuevos enfoques y consideraciones.

A modo de cierre

El proceso vivido por la educación ecuatoriana durante el período abiertamente neoliberal implicó un debilitamiento de la educación pública favoreciendo el crecimiento de la educación privada y el fortalecimiento de su imagen pública, por encima de los resultados alcanzados en los distintos procesos de evaluación.

Las propias evaluaciones llevadas a cabo por el Estado demuestran que no se logró una mejoría en los resultados educativos, así como lo señalan también las evaluaciones de los proyectos impulsados con deuda externa (Isch, 2008). Paladines (2018b) resalta que en aquella época las pruebas APRENDO aplicadas entre 1996 y 2007 estuvieron fundamentadas en la teoría clásica del test (TCT), mientras las pruebas SER-ECUADOR posteriores a 2008, respondieron a la teoría de respuesta al ítem (TRI). Este cambio, sin embargo, no ha evidenciado una mejora significativa en los resultados.

Durante estos años:

Los estudiantes ecuatorianos no alcanzan el aprendizaje esperado (...) En todas estas evaluaciones nacionales y regionales los resultados han sido consistentemente bajos, hace evidente que los estudiantes ecuatorianos no lograron el dominio esperado en materias tan importantes como Matemáticas y Lenguaje. Es preocupante que los alumnos del Ecuador no alcancen los mismos niveles de conocimientos y destrezas (por lo menos los evaluados en estos exámenes) que los alumnos de los demás países de Latinoamérica y el Caribe, considerando que el mundo está cada vez más globalizado (PREAL, Grupo Faro, 2010, p. 14).

La evaluación docente presenta condiciones similares mientras diversos estudios demostraron que los procesos de privatización afectaron gravemente a los derechos ciudadanos⁶ de los ecuatorianos y ecuatorianas.

El neoliberalismo en educación tiene distintas facetas, una reproducción especializada del Consenso de Washington. Sin embargo, abrir el debate sobre el aspecto curricular tiene importancia para comprender la magnitud y direccionalidad de lo planteado y de los efectos en la formación de la niñez y juventud del Ecuador y América Latina.

6 En Ecuador la ciudadanía se reconoce a todos los nacidos en el territorio nacional, independientemente de su edad. Es decir, que los niños gozan de la consideración de sujetos de derecho como ciudadanos, reconociendo lógicamente que, por razones de edad y su consecuente desarrollo, los derechos son progresivos.

Referencias

- Araujo, S. 1995. *Políticas públicas para el mejoramiento de la calidad de la educación básica*. Quito: EB/PRODEC.
- Arcos Cabrera, C. (2008). “Política pública y reforma educativa en el Ecuador”. En Arcos Cabrera, Carlos y Betsy Espinoza, editores. *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, 29-63. Quito: FLACSO sede Ecuador.
- Arriaga, Ma. de la Luz (2011). *Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en Educación Básica*. Tesis de Doctorado en la UNAM.
- Astorga, A. (2012). *Unidades educativas del milenio: entre la escuela monumental y el nuevo modelo*. Contrato Social por la Educación. Quito.
- BID. (2003). *RE-281 evaluación de la estrategia de educación básica del banco*. Oficina de evaluación y supervisión.
- BM Ecuador, (2008). Oficio – EC-042-08 del 9 de junio de 2008, suscrito por Jonas Frank, gerente encargado del Banco Mundial en Ecuador.
- CAIC. (2008). *Informe final de la auditoría integral de la deuda ecuatoriana*. Resumen ejecutivo. Quito, Ecuador. Recuperado de: <https://www.cancilleria.gob.ec>
- Chang, Ha-Joong, (2012). *23 cosas que no te cuentan del capitalismo*. Debate, Madrid.
- CLADE. (2014). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe*. CLADE y Open Society.
- Consejo Nacional de Desarrollo (1980). *Plan Nacional de Desarrollo del gobierno democrático 1980-1984*. Quito.
- Consejo Nacional de Educación. (1992). *Consulta Nacional Educación Siglo XXI*. Informe final.
- _____. (1996). *Reforma Curricular Consensuada de la Educación Básica*.
- DINAMED, (1984). “Mejoramiento de la educación 1”. Revista del proyecto eco/79/003-PNUD-Unesco. Quito
- EB/PRODEC, (1992). *Educación básica. Proyecto desarrollo, eficiencia y calidad. MEC – BIRF, unidad técnica*.
- Fajardo- Dack (2016). “Teacher Disempowerment in the Education System of Ecuador”. *World Journal of Education* Vol. 6, No. 3; 2016, págs. 82-89.
- FLACSO, (2005). *Evaluación de gestión y de impacto del Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales*. Informe final. Abril de 2005.
- Gawain, L. (2015). *Global education “reform”. Building resistance and solidarity*. Manifesto Press, National Union of Teachers. London.
- Gentili, P. (1998). “El Consenso de Washington: la crisis de la educación en América Latina” en revista *Horizonte Sindical*, número 10-11, IEESA.
- Harnecker, M. (2012). *Ecuador: una nueva izquierda en busca de la vida a plenitud*. Quito, Abya Yala.
- I.E. (2007). *Las estrategias del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo*

- para América Latina y su aplicación en los programas y proyectos financiados*. Informe elaborado por Juana Reciba. Internacional de la Educación.
- Isch L. E. 2018. “Breves apuntes para una mirada crítica de la educación ecuatoriana entre 2007 y 2017”. En *Aprendamos a Educar 2*. Ediciones Opción, Quito, p. 7 a 30.
- . (1999). *Educación democrática para enfrentar la educación neoliberal*. Serie Educar para la libertad. Ibarra.
- . (2006). *La educación frente al llamado libre comercio y el TLC*. Universidad de Cuenca.
- . (2008). *Deuda para imponer la política neoliberal en educación. Comisión para la auditoría integral del crédito público*. Quito: Ministerio de Finanzas, 2008.
- . (2011). “Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”. *Educação & Sociedade*, 32(115), 373-391.
- . (2012). *Políticas neoliberales y la resistencia social contra su ejecución en el ámbito educativo*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Pedagogías de Emancipación: Enseñar para liberar. Red SEPA/IDEA, Vancouver 12 y 13 de abril de 2012.
- . (2015). “Las reformas educativas modernizadoras y el ataque a la organización de los maestros en el Ecuador”. *Revista Intercambio* N° 7, Red SEPA, México.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós, Ira. Ed. Argentina.
- Luna Tamayo, M. (2014). *Las políticas educativas en Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Luna Tamayo, M. (2018). Mirada crítica a la “revolución educativa” 2007-2017. En Cuvi, J. (Edit.) *El gran fraude*. Montecristi Vive, Quito, p. 118-136.
- MEC, (1992). *Política educativa y Diseño curricular base*. Quito.
- , (1993). *Documento base de la reforma curricular*. Comisión Nacional Curricular.
- , (1994). *Fundamentos y matriz básica de la reforma curricular*.
- . (1980). *Resolución 964 de abril de 1984*. Quito.
- . (1980a). *Seminario nacional “Bases preliminares para la reestructuración del sistema ecuatoriano educación”* Quito, 25-29 febrero de 1980.
- . (1980b). *Proyectos de reforma curricular. Taller nacional para la revisión y elaboración de planes de estudio*. Quito.
- Oleas Montalvo, J. (2017). “Ecuador 1980-1990: crisis, ajuste y cambio de régimen de desarrollo”. En *América Latina en la historia económica*, año 24, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 210-242.
- OLPE e IEAL (2016). *Tendencias en educación*. Publicación del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPE). Primera edición. San José,

- Costa Rica.
- (2018). *Tendencias en Educación*. Comercio educativo: entramados políticos, económicos e ideológicos para comercializar un derecho. San José, Costa Rica. Disponible para descargar en formato electrónico en: www.ei.al.org/publicaciones.
- Ostry, Loungani y Furceri (2016). “Neoliberalism: Oversold”? En IMF (2016), *Finance & Development*, Volume 53 - Number 2, junio 2016. Washington, DC.
- Paladines, C. (1995). “Ecuador: historia de reformas educativas inconclusas”. En corporación de estudios para el desarrollo y BID, coords. *Educación, crecimiento y equidad*, 195-252. Quito.
- (2016). *Perspectivas de cambio en la educación básica y bachillerato. Ponencia en el II Seminario de la Red ESTRADO – capítulo Ecuador*. Quito.
- (2018a). *Entre el crepúsculo y la aurora: prospectiva de un cambio en educación. Ecuador: 2007-2013*.
- (2018b). *Calidad y evaluación de la educación: 1996-2018*. Artículo no publicado.
- Perkins, J. 2005. *Confesiones de un gánster económico*. Madrid, Tendencias editorial.
- PREAL y Grupo Faro (2010). *Informe de progreso educativo Ecuador 2010*.
- PROMEET II. (1994). *Tecnología educativa y adecuación curricular. Unidad ejecutora MEC-BID*. Quito.
- PUCE-CELA, (2004). *Evaluación intermedia del programa redes escolares autónomas rurales*. Informe final. Quito, abril 2004.
- Rodríguez, A. (2007). “Globalización de la política pública: mediación neoliberal en Colombia, política económica, 1990-2006”. En *Ciencia política* n° 4 julio-diciembre. págs. 122-150.
- Rodrik, Dani (2012). *La paradoja de la globalización. Democracia y el futuro de la economía global*. Barcelona, Antoni Bosh editor.
- Ruiz, M., L. Alibrahim y D. Suárez (2010). *Sectores medios y ciclo de protesta antineoliberal ecuatoriano: Los casos de Fetrapeac*, Coordinadora de Movimientos Sociales y Unión Nacional de Educadores. Instituto de Estudios Ecuatorianos.
- Torres, R. M. (2017). *El modelo educativo correísta*. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2017/07/ecuador-el-modelo-educativo-correista.html>
- (2018). *Ecuador: Evaluación del Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com/2017/03/ecuador-evaluacion-del-plan-decenal-de-educacion.html>
- Unesco. (1985). *Ecuador. La educación técnica y profesional*. Documentos de trabajo EFI/12. París. Recuperado de unesco.org/images/0008/
- Unidad Ejecutora MEC-BID, (1996). *Promeceb. Carpeta Informativa*. Quito.
- (1997a). *Plan de acción del programa de mejoramiento de la calidad de la educación básica rural*. Quito.
- (1997b). *Propuesta de reforma de la educación básica rural ecuatoriana -borra-*

dor para discusión-.

- Unión Nacional de Educadores (2008). *Propuesta de Educación para la emancipación*. Quito: El Educador.
- Uzcátegui, E. (1980). “Conviene o no una escuela primaria de nueve grados”. En MEC. 1980a. *Seminario nacional “bases preliminares para la reestructuración del sistema ecuatoriano educación”* Quito, 25 29 febrero de 1980. Pp. 610-613, segundo tomo.
- Vargas M., S. (2016). *La década perdida en educación*. Recuperado de: <http://es.idea-network.ca/investigaciones/la-decada-perdida-en-educacion>
- Varios. (2013). *El correísmo al desnudo*. Quito, Montecristi Vive.
- _____. (2018). *El gran fraude*. Quito, Montecristi Vive.
- Vera- Manzo, E. 1980. “Introducción al debate sobre la revisión y elaboración de los nuevos planes y programas de estudios”. En MEC. 1980b. *Proyectos de reforma curricular. Taller nacional para la revisión y elaboración de planes de estudio*. Quito, pp. 19-48.
- Williamson, J. (1990). *Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a reformas de las políticas económicas*.
- Word Bank. (2000). “Implementation Completion Report. Report” No. 21171 de 29 de noviembre de 2000.
- Zambrano C., A. (2018). “Aspectos del neoliberalismo en la educación ecuatoriana”. En *Aprendamos a Educar 2*. Ediciones Opción, Quito, p. 77-92.