

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Gestión

Programa de Maestría
en Gerencia Educativa

El saber de la escolarización neoliberal en el discurso del cambio educativo
del Gobierno de Sixto Durán Ballén
Período: 1992-1996

Lucía Hidalgo López

Octubre, 2011

Al presentar esta tesis como uno de los requisitos previos para la obtención del grado de magister de la Universidad Andina Simón Bolívar, autorizo al centro de información o a la biblioteca de la universidad para que haga de esta tesis un documento disponible para su lectura según las normas de la universidad.

Estoy de acuerdo en que se realice cualquier copia de esta tesis dentro de las regulaciones de la universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica potencial.

Sin perjuicio de ejercer mi derecho de autor, autorizo a la Universidad Andina Simón Bolívar la publicación de esta tesis, o de parte de ella, por una sola vez dentro de los treinta meses después de su aprobación.

*Lucía Hidalgo López
Octubre, 2011*

Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Gestión

Programa de Maestría
en Gerencia Educativa

El saber de la escolarización neoliberal el discurso del cambio educativo
del Gobierno de Sixto Durán Ballén
Período: 1992-1996

Lucía Hidalgo López

Dirección de Tesis: Dra. Rosemarie Terán

Quito, octubre del 2011

RESUMEN

El tema de investigación «**El saber de la escolarización neoliberal en el discurso del cambio educativo del Gobierno de Sixto Durán Ballén**», **Período: 1992-1996**, tiene como objetivo principal identificar los enunciados de la escolarización neoliberal y conocer su impacto en la realidad educativa ecuatoriana.

El tema tiene como contexto histórica la transición del Ecuador, desde una fase del capitalismo dominado por el Estado Nacional, a otra fase liderada por el sistema financiero internacional –representado por el FMI y el BM- y, las empresas transnacionales. La situación caótica en que se encontraba el Ecuador en los años 80 permitió la puesta en marcha de los programas de Ajuste Estructural que consistió en una serie de medidas necesarias para lograr dos propósitos: uno, la apertura de la economía al mercado internacional; y dos, la garantía legal y económica del pago de la deuda externa.

El Gobierno de Sixto Durán Ballén continuó con el Programa de Ajuste Estructural al intentar «modernizar» las instituciones públicas y privilegiar el pago de la deuda externa, lo que significó desatender a educación, salud y empleo y ahondar las desigualdades sociales. En el caso de la educación ecuatoriana el período de Sixto Durán Ballén se caracterizó por profundizar las tendencias precedentes con respecto a la desinversión y desinstitucionalización del sector. Los bajos recursos limitaron el acceso y la calidad educativa reduciéndose incluso las metas fijadas en el «Programa Educación Para Todos». Los maestros también sufrieron el deterioro de sus condiciones de vida y de trabajo lo que conllevó una enorme conflictividad en el sector.

La desatención del Estado con la educación estimula a otros sectores a ofrecer servicios educativos y crece la educación privada cuantitativa y cualitativamente, epro, se amplían las desigualdades con la educación pública que daba cobertura a los sectores pobres.

Adicionalmente, se evidencia la pérdida de rectoría de la política educativa del Ministerio de Educación cuando permite que el BM y el BID dirijan los programas EB/PRODEC y PROMECEB.

En definitiva, la investigación muestra cómo el carácter globalizador de la escolarización neoliberal va modelando no sólo la dimensión económica, política y cultural de la región latinoamericana, también en el Ecuador se inserta en programas educativos específicos imprimiendo en ellos medidas de cuasi-mercado en los sectores más pobres.

DEDICATORIA:

*A mi esposo Edgar, a mis hijos Sebastián y Sofía, a mi nieto Tomás,
por su constante e incondicional apoyo.*

A mis hermanos/hermanas y amigos por su paciencia.

*A Rosemarie Terán, Juan Samaniego y Eduardo Fabara por su acompañamiento y
orientaciones metodológicas y teóricas.*

*A la Universidad Andina "Simón Bolívar" por transmitirnos conocimientos con
responsabilidad*

Al inconformismo, a la inquietud, a los sueños que han marcado mi vida.

A la posibilidad de cambio de la educación ecuatoriana.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	9
Planteamiento del Problema	
La pregunta que servirá de guía a la investigación	
Justificación de la investigación	
Marco Teórico	
Metodología de la investigación	
Acopio y procesamiento de la información	
1. LA ESCOLARIZACIÓN CONTEMPORÁNEA EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN.....	24
La economía y las demandas a la escolarización	
El desarrollo científico y técnico	
Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC)	
La sociedad del conocimiento y/o la información	
La escuela y el desafío de la calidad	
Las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment)	
Las visiones sobre el "desarrollo" en América Latina	
La acumulación acelerada de capital o del crecimiento económico	
La conversión del trabajo en capital a partir de la promoción del «Capital Humano»	
El paradigma del Desarrollo Humano (DH)	
El Índice de Desarrollo Humano (IDH)	
Evaluación sobre las «visiones del desarrollo» en América Latina	
La política y las demandas a la escolarización	
El discurso y la institucionalización de las NTIC	

La cultura y las demandas a la escolarización

La crisis del patriarcado

La brecha generacional entre los adultos y los niños y jóvenes de hoy

La influencia de las NTIC en la formación de valores y antivalores

2.LA IMPLANTACIÓN EN ECUADOR DEL MODELO NEOLIBERAL Y SU INCIDENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO..... 54

El Programa de Ajuste Estructural (PAE) y la modernización del Estado

El pago de la deuda externa e interna.

La política educativa de Sixto Durán Ballén

Los sentidos posibles de la política educativa del Banco Mundial

3. LAS REFORMAS ORIENTADAS AL «ACCESO» Y LA «CALIDAD» EN EL MARCO DE«EDUCACION PARA TODOS».....67

La política de «acceso» a la educación en el Gobierno de Sixto Durán Ballén

Las reformas orientadas a la «calidad»

La Reforma Curricular Consensuada

Características generales de la Reforma Curricular para la Educación Básica

Institucionalización de la Reforma Curricular a la Educación Básica en los
Proyectos EB/PRODEC Y PROMECEB

Evaluación de los programas: EB/PRODEC y PROMECEB

4. CONCLUSIONES FINALES.....86

5.BIBLIOGRAFÍA..... 95

ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CEM	Centros Educativos Matrices
CONAM	Consejo Nacional de Modernización
DH	Desarrollo Humano
DINEPP	Dirección Nacional de Educación Popular Permanente
FISE	Fondo de Inversión Social de Emergencia
FMI	Fondo Monetario Internacional
IDH	Índice de Desarrollo Humano
I&D	Investigación y Desarrollo
IFI's	Instituciones Financieras Institucionales
INECEL	Instituto Nacional de Electrificación
ISI	Industrialización por Sustitución de Importaciones
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
MPD	Movimiento Popular Democrático
NTIC	Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONG's	Organismos no-gubernamentales
OMC	Organización Mundial de Comercio
PAE	Programas de Ajuste Estructural
PIB	Producto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
SECAP	Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional
UNDAF	United Nations Development Assistance Framework
UNE	Unión Nacional de Educadores
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Niñez

INTRODUCCIÓN

El tema de investigación abarca el período contemplado entre 1992 y 1996, tiempo en el cual el Ecuador transita por procesos de cambios profundos que se inician en las décadas 70 y 80 y se consolidan en el Gobierno de Sixto Durán Ballén. Esta etapa la historia la conoce como de globalización neoliberal y se prolonga hasta el año 2006 en que se da el viraje hacia el llamado «Socialismo del Siglo XXI» liderado por el Econ. Rafael Correa.

Situar a la educación en este período me obliga a indagar en las orientaciones que guiaron a las reformas educativas en las décadas anteriores, comprender las visiones y factores que estuvieron inmersos en las dos etapas, y evidenciar de qué manera se dio el cambio en la educación.

Fines de los 50 hasta inicios de los años 90: la reforma educativa orientada al acceso

En el lapso de aproximadamente tres décadas, el panorama educativo ecuatoriano va a experimentar un cambio radical. Se trata de un largo ciclo de reformas que se inscriben dentro de las políticas del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI) y que se extendieron a varios gobiernos.

Las reformas se desarrollaron en dos momentos. Entre 1960 y 1970 el número de profesores y de alumnos para primaria crecen a un promedio anual del 6.7 %. Igualmente significativo fue el número de alumnos que creció en la secundaria y en la universidad. El resultado global fue una notable expansión del sistema con un marcado cambio en los indicadores educativos: el analfabetismo se redujo de 44% en 1950, al 11,7% en los 80; en tanto que, la tasa neta de matrícula para primaria que en 1949 era del 42% pasó al 88, 9 % en 1990. Si bien esta etapa de reformas al acceso se la considera exitosa, las oportunidades estuvieron negadas para indígenas, afroecuatorianos y mestizos pobres a nivel rural.

Cuando la reforma orientada al acceso dejó de operar en los 80 y 90, se redujo el analfabetismo en un punto porcentual y, la tasa de matrícula en el nivel

primario permaneció estancada en alrededor del 90%. Incluso se redujo el ritmo de crecimiento de la matrícula secundaria.

Factores que limitaron al crecimiento del acceso

Los factores limitantes fueron: la crisis de la deuda externa y la caída de los precios del petróleo generó un creciente déficit fiscal, factor que incidió en la aplicación de los primeros Programas de Ajuste Estructural (PAE).

Sanear las cuentas fiscales representó reducir la inversión social y todas las políticas orientadas a ampliar la cobertura educativa. En cambio, desde los organismos multilaterales de crédito, principalmente del Banco Mundial, se impulsó las políticas de endeudamiento externo que fue el medio más propicio para imponer condicionalidades, lo que trae como resultado el resquebrajamiento de nuestras instituciones y su poder soberano¹. El excesivo endeudamiento y la falta de crecimiento en la economía determinaron el estancamiento económico y el deterioro social.

La reforma orientada a la calidad en el contexto neoliberal

Durante los años noventa, igual que otros países de América Latina y el Caribe, el Ecuador inició un ambicioso proceso de reformas orientadas a mejorar la «calidad» y la «equidad» educativa. Los primeros planteamientos fueron defendidos por el BM en 1991, en el marco de un amplio estudio sobre el sector social y como parte de un paquete de recomendaciones que se hizo a la mayoría de países de la región.

El estudio tenía el objetivo de formular un conjunto de políticas y estrategias orientadas a crear condiciones sociales que sirvan de soporte al amplio programa

¹El pago del servicio de la deuda en Ecuador ha ido durante décadas en detrimento del gasto social, así como, de inversiones en infraestructura y en otras áreas necesarias para el desarrollo del país. Entre 1992 y 2001 el pago de la deuda pública ha significado en promedio el 45% del presupuesto general del Estado, mientras que durante el mismo período se destinó para el gasto social (educación, desarrollo agropecuario y salud) en promedio sólo el 22%. De hecho, Ecuador es uno de los países de América Latina que dedica un mayor porcentaje de su presupuesto al reembolso de la Deuda. Un viraje en la tendencia se dio desde el 2007, durante el primer año de Gobierno de Rafael Correa, el servicio de la deuda se proyectó en un 38% del presupuesto, mientras que el conjunto de gastos sociales seguían manteniéndose en el 22%.

de reformas económicas e institucionales de los noventa. Con las reformas debía operarse un cambio en el rol del Estado en la economía mediante la privatización de empresas públicas, la desregulación de los mercados financieros, etc.

Las iniciativas de reforma educativa dieron lugar a acciones en varios campos: la reforma por la calidad, cambios a nivel institucional, cambios en el currículo, en la capacitación docente, en la evaluación de los resultados, etc. Sin embargo, los escasos recursos asignados al sector llevó a los gobiernos a focalizar el gasto en un solo nivel educativo: la educación primaria básica. En el caso de la reforma por la *calidad* se anclaron los recursos económico-financieros en dos grandes proyectos: uno, el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad (EB/PRODEC) debía atender a las áreas urbanas; dos, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Rural (PROMECEB) orientado a la atención rural.

Para llevar a cabo los dos proyectos, las capacidades técnicas del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) fueron negociadas y recibieron el apoyo financiero y técnico (consultores contratados) de las IFI's. Es así como, las políticas de reforma educativa se transfieren del ámbito nacional, al contexto internacional mediante la influencia directa del BM y BID. Las dos instituciones no solo guiaron los dos proyectos, sino que desempeñaron tareas de crédito y ejercieron una función político-estratégica de carácter tutelar en los procesos de ajuste y domesticación en la reestructuración neoliberal.

En el caso del MECD, era visible que había entrado en un proceso de desinstitucionalización y crisis de rectoría de la política educativa que se evidenció con la creación de los Centros Educativos Matrices (CEM) y con el impulso de las redes escolares, en el marco de la llamada «autonomía escolar». Se incentivaron formas de privatización disimulada al estimular el financiamiento de los padres de familia para sostener partidas de docentes y otros apoyos a los centros escolares, por un lado; y, en otras instancias, se permitió que las decisiones fundamentales las tomen tecnócratas contratados por los organismos multilaterales de crédito o los representantes del sector privado o individuos comunes².

² Condición del crédito PROMECEB fue la creación de los Centros Educativos Matrices (CEM) con Acuerdo Min. 3695 en 1990 y sin sustento legal, medida continuada por los proyectos Redes Amigas y EB/PRODEC.

Pronto se originaron conflictos de competencias al interior del MECD acerca de quién debía liderar los proyectos, y también con relación a los enfoques de la reforma a la calidad que condujeron a sucesivos replanteamientos, de modo que el Gobierno de Sixto Durán Ballén dispuso de menos de año y medio para poner en práctica la última propuesta de reforma.

Más adelante, el gobierno elegido en 1996 elaboró un Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Ecuatoriana (1997-1998). Este plan acogió los pronunciamientos de los Acuerdos de la I y II Consultas Nacionales «Educación Siglo XXI» y edificó la «Reforma Curricular para la Educación Básica».

En los siguientes gobiernos todas las reformas educativas planteadas quedaron inconclusas, pues, el país había ingresado en una etapa de inestabilidad política y económica sin precedentes, que se reflejó en la terminación abrupta de tres gobiernos que se establecieron entre 1996 y el año 2000.

Límites y debilidades

Al finalizar el Gobierno de Sixto Durán Ballén no había corregido la tendencia que había acompañado en los años 80 al sistema educativo con respecto a los procesos de desinversión lo que hizo que el sistema se oriente cada vez más hacia procesos de mayor desigualdad e ineficiencia. Un ejemplo significó el Programa PROMECEB cuyas responsabilidades financieras y administrativas se trasladaron a los gobiernos locales y a los padres de familia. Asumir el pago de matrículas y el sueldo de algunos maestros se hizo una práctica común, pues, terminó lesionando los derechos de acceso a la educación en los estratos más pobres, pues niños y jóvenes abandonaron las aulas.

A lo anterior se suma la desarticulación entre niveles: ninguna conexión entre el preescolar y la educación básica, poca conexión entre la educación básica y el

Ver en COMISIÓN PARA LA AUDITORÍA INTEGRAL DEL CRÉDITO PÚBLICO, adscrita al Ministerio de Finanzas y creada el 9 de julio del 2007 mediante Decreto Ejecutivo No 472. Informe final, resumen ejecutivo, Ecuador, 2008, p.86.

bachillerato y casi ninguna conexión entre el bachillerato con el post-bachillerato y la educación superior³.

Mayor fue la crítica situación de los docentes que vieron disminuidas sus condiciones de vida, primero, por la baja formación inicial y poca o ninguna formación en servicio; segundo, por la desvalorización de la profesión y el poco o ningún rol que tuvieron en las propuestas de reforma educativa; tercero, por los bajos salarios que deterioró su nivel de ingreso, al que muchos debieron «redondearlo» con trabajos complementarios, desviando su atención de las responsabilidades con la educación.

Estas condiciones de deterioro contribuyó a que los maestros reflejen en el aula sus condiciones subyacentes, tales como: el autoritarismo, las segregaciones y las relaciones de dependencia. Los bajos salarios y la poca importancia que dieron los gobiernos a la participación de los maestros en el proceso educativo, fueron elementos suficientes para que la Unión Nacional de Educadores (UNE) se convierta en el principal opositor de cualquier avance en la educación, pues, con la paralización de las clases en la educación pública se agravó la situación de miles de niños y jóvenes que dejaron de estudiar en períodos de hasta uno y dos meses por año.

A nivel de currículo, la escolarización, en su dimensión económica, requería del sistema la promoción de un estudiante cualificado para que adquiriera las competencias para operar el nuevo modelo de desarrollo de «ciencia y tecnología» lo que implicaba la promoción de la investigación científica y el desarrollo tecnológico (I&D). Solo las instituciones privadas van a rediseñar sus objetivos para posicionarse sobre la competencia y mejorar su oferta. Mientras tanto, la educación estatal va a estar sometida a un proceso de deterioro constante.

La diferenciación entre instituciones educativas se profundizó debido a la ausencia de un Proyecto Educativo Nacional que abarque una sola organización

³Rosemarie Terán y Marta Moscoso en *Impactos de la «mundialización» educativa en la Educación Ecuatoriana con énfasis en el ciclo del Bachillerato: Años 80-90*. Síntesis del Informe enviado al BIE-UNESCO del Instituto de Estudios Ecuatorianos, IEE, Universidad Andina «Simón Bolívar», Sede-Quito.

social y epistemológica, lo que dio lugar a que los medios de comunicación todos privados, sean los únicos que reproduzcan un marco de *valores* y *antivalores* ajenos a la cultura nacional.

Finalmente, si tendríamos que caracterizar al periodo de 1992 y 1996, debemos aceptar que hubo un denodado interés por mejorar la calidad de la educación que se concretó en la propuesta de Reforma a la Educación Primaria Básica. Sin embargo, la desinversión sistemática del sector, la baja calidad profesional de los docentes y los modelos administrativos caducos, todos estos factores fueron un obstáculo para superar la tendencia de los gobiernos anteriores, de desatención del Estado con la educación.

b. La pregunta central que servirá de guía a la investigación

La pregunta general que cabe dar respuesta es,

¿Cuáles son las transformaciones que experimentaron las políticas de reforma educativa del Gobierno de Sixto Durán Ballén, durante el período 1992-1996, en el marco del saber de la escolarización neoliberal?

Al respecto, las reflexiones anteriores me llevan a elevar como presupuesto general de trabajo lo siguiente:

Las reformas educativas que se diseñaron en el Gobierno de Sixto Durán Ballénno respondieron a las demandas de la escolarización neoliberal cuya estrategia contempla la inversión en capital humano cualificado para avanzar hacia la transformación productiva en «ciencia y tecnología». Las reformas tuvieron su límite en la crisis fiscal del Estado, las exigencias del Programa de Ajuste Estructural y la propia política del Banco Mundial que condicionó el financiamiento de programas específicos, a la focalización del gasto en la enseñanza básica, en detrimento de la educación secundaria y superior. Las únicas reformas que se implementaron con crédito externo y en programas

específicos, no solo llevaron al sistema educativo a procesos de mayor desigualdad e ineficiencia, también a la exclusión de la educación de los sectores más pobres.

c. Justificación de la investigación

Razones teóricas. El análisis e interpretación de la epistemología de la escolarización neoliberal representa un desafío, pues, en los tiempos actuales sigue sustentando el currículo de los sistemas educativos latinoamericanos. Los enunciados y códigos nos permiten comprender que las reformas educativas poseen una naturaleza transnacional, transdisciplinar y absolutamente compleja, y que es nuestro compromiso desvelar un mundo cada vez más interconectado y globalizado, no sólo en relación con las redes científicas, económicas y tecnológicas, también en cuanto a sus vaivenes y dificultades.

Razones sociales. La investigación va a permitir identificar en la realidad ecuatoriana dos aspectos: a) las estructuras de poder del capitalismo globalizado - representadas por el FMI y el BM-, se asociaron con nuestras élites para beneficiarse, mediante procedimientos ilegítimos, y condicionar los recursos del Estado para el pago de la deuda externa; y, b) los condicionamientos del Programa de Ajuste Estructural inciden de manera directa en la orientación de la política, la economía, la cultura y la educación de nuestros países, lo que garantiza la hegemonía y reproducción del sistema capitalista.

d. Enfoque y marco conceptual

El contexto teórico de la investigación lo constituye **el discurso** actual sobre el cambio que han experimentado los sistemas educativos latinoamericanos, durante las últimas décadas. El cambio educativo compromete desde planteamientos y formas distintas de aprender, hasta prácticas políticas de los sujetos involucrados en el proceso.

Aunque en el ámbito de la educación en el Ecuador se usan como sinónimos reforma y cambio, debemos distinguir los dos términos para efectos analíticos. La

palabra reforma hace referencia a la movilización de estamentos públicos y, a las relaciones de poder que definen el espacio de lo público⁴. En ese sentido, la reforma tendrá el peso de una estrategia para la modernización de las instituciones. Así, se ha contemplado a la reforma de la escuela «...como un mecanismo para lograr la reanimación económica, la transformación cultural y la solidaridad nacional»⁵.

Pero, ¿cuándo se genera un cambio educativo?

Para Thomas KUHN (1970), el cambio educativo está presente en las rupturas que se producen en la metodología tradicional y que transforman la ciencia normal en revolucionaria. Kuhn reconoce que ese proceso no sólo es cognitivo surgido a través del avance de la información y de los hechos, sino también, un proceso político por el que un paradigma o matriz disciplinaria, reemplaza a otro⁶. No obstante, su idea de cambio es idealista cuando no incorpora las condiciones sociales en las que se forjan las nuevas ideas.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu, completa y amplía el estudio anterior expresando que el *cambio educativo* está constituido por «...el conocimiento del mundo y la forma de variar y ser modificado ese conocimiento, como consecuencia

⁴ La tesis central de Thomas Popkewitz consiste en que la mejor manera de entender a las reformas educativas es considerarlas una parte del proceso de regulación social. Ver más sobre las reformas educativas en T. Popkewitz: *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, S.L., Paideia, España, 1994, p.13-15.

⁵ Ibid., Popkewitz, 1994, p. 25.

⁶ Cuando Kuhn hace referencia a los *paradigmas* considera a estos «...como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica». Ver más en Popkewitz: *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, S.L., Paideia, España, 1994, p.13.

de los cambios que se producen en las prácticas sociales en las que se desarrolla la cognición»⁷.

Este trabajo asume la postura de Thomas Popkewitz quién aborda al cambio educativo como un problema de **epistemología social**. El campo conceptual que desarrolla el autor nos permite acercarnos desde la epistemología social a una metodología que estudia las reformas educativas como la relación entre el saber, las instituciones y el poder⁸. En este contexto, se pone en evidencia que la adquisición y alteración del **saber** (epistemología social) se produce cuando, las continuidades y discontinuidades de las relaciones estructurales, se unen con las prácticas y acontecimientos institucionales⁹.

De acuerdo a lo expresado, el cambio educativo es un proceso mucho más integral que incluye los cambios de la sociedad y que inciden de manera directa en la orientación que deben tomar las reformas para lograr el cambio deseado.

Ahora, ¿cómo se genera el cambio educativo desde el discurso?

Varios autores destacan el poder constructivo del *lenguaje* que, situado en una conceptualización más amplia y con ciertas reglas y normas, permite la expresión de un determinado **discurso**. Por ejemplo, Basil Bernstein afirma que las fuentes más importantes de cambio de los códigos lingüísticos se encuentran en la división del trabajo¹⁰. En la medida en que la división del trabajo se vuelve más

⁷Citado en Popkewitz, 1994, p. 42.

⁸Ibid., Popkewitz, 1994, p. 44.

⁹Popkewitz utiliza la expresión *epistemología social* en vez de la idea de *episteme* de Foucault, para situar su trabajo en el campo más amplio del saber. Hace énfasis en el saber y en las relaciones institucionales que se producen en los marcos históricos. Th. Popkewitz, 1994, p.42-43.

¹⁰ Los primeros trabajos de Basil Bernstein sobre sociolingüística fueron muy polémicos, pues trataban de las diferencias de las clases sociales en el lenguaje, lo que algunos denominaron «teoría del déficit». Sin embargo, en ellos se planteaban cuestiones primordiales sobre las relaciones entre la división social del trabajo, la familia y la escuela, y analizaba cómo influían estas relaciones en las diferencias de aprendizaje en las distintas clases sociales. Consta en el tomo I de *Class, codes and control* (1973a) y citado en un ensayo

compleja, también lo hacen las características sociales y cognitivas de los roles profesionales.

Foucault va más allá cuando plantea que los individuos piensan, conocen y valoran dentro de los esquemas de la *episteme* vigente en el tiempo en que les toca vivir. Cuando el autor habla de episteme hace referencia a,

«...todas las relaciones que han existido en determinada época entre los diversos campos de la ciencia [...] Todos estos fenómenos de relaciones entre las ciencias o entre los diversos discursos en los distintos sectores científicos, son los que constituyen lo que llamo episteme de una época»¹¹.

De ahí que, *el saber* es aquel pensamiento implícito en la sociedad, un pensamiento anónimo configurado a partir de ciertas reglas de formación y transformación y que resulta condición de posibilidad tanto de una teoría, como de una práctica o de una ciencia. Se puede afirmar entonces, que **el saber** puede ser reconstruido a partir de una descripción de las líneas de enunciación que caracterizan a la formación discursiva de un período y que son: textos, documentos provenientes de distintos campos, reglamentos, poesía, consejos para una buena alimentación, filosofía, etc.

Un discurso específico encuentra sus límites en un tiempo y lugar determinados y, resultan del interjuego de reglas que hacen que emerjan unos enunciados y no otros. Es por eso que, «...no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa»¹², pues, una *episteme* es aquello con lo que se define el horizonte de pensabilidad de una época dada.

Pero, ¿cómo se forman los objetos del discurso?

En el texto *Las palabras y las cosas*, Foucault explica que los discursos constituyen *signos*, pero a nivel simbólico su tratamiento no está considerarlos como palabras que nos remiten a cosas, sino como superficies que pueden revelar

elaborado por Alan R. Sadovnik: «BASIL BERNSTEIN (1924–2000)» en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO vol. XXXI, N° 4, diciembre 2001, págs. 687-703.

¹¹MICHAELFOUCAULT en *La Arqueología del Saber*, Siglo XXI, México, 1987, pág.73.

¹² A ese código de transformaciones Foucault conceptuará como formación discursiva. M. Foucault en *La Arqueología del Saber*, 1969, p.73.

las condiciones desde donde aparecen los objetos o las leyes de una práctica¹³. Para señalar la constitución de los objetos de un discurso, el autor pone como ejemplo a la psicopatología que es un objeto que se produce en las relaciones complejas entre instituciones, sistemas de normas, formas de comportamiento, procesos económicos y sociales, técnicas y tipos de clasificación. Estas relaciones no definen la constitución interna de la psicopatología, sino que le permiten aparecer al discurso y situarse heterogéneo y en relación diferencial con otros acontecimientos.

Otro elemento importante que Foucault ayuda a aclarar es, la diferencia entre *ciencia* y *saber*. Las *ciencias* sólo se ocupan de aquellas proposiciones coherentes, sujetas a ciertas leyes de construcción, posibles de demostración, de ordenación jerárquica y sistematización. En cambio, *el saber* no entra tan sólo en las demostraciones; puede intervenir igualmente en ficciones, reflexiones, relatos, reglamentos institucionales y decisiones políticas.

De otra parte, Foucault expresa que en cada formación discursiva se reconoce una particular relación entre ciencia y saber, y una de las opciones de su método arqueológico consiste en mostrar cómo el discurso **científico** recorta, selecciona y modifica los elementos del *saber*. En este sentido, la ciencia se localiza en el saber, pero de ninguna manera lo agota o lo reemplaza. Por ello, si bien la ciencia se constituye sobre un fondo de saber, no todo dominio de saber deviene en conocimiento científico¹⁴.

¹³ Ver en Michael Foucault en *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, Siglo XXI, Editores, Argentina, Prefacio, p.5. Dirección electrónica: www.scribd.com/doc/7891157/Michel-Foucault-Las-palabras-y-las-cosas.

¹⁴ Michael Foucault, (1969) *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México, 1987, p. 310.

Ahora, ¿cómo *el saber* de la escolarización se relaciona con el *poder* y pasa a ser el fundamento de las reformas educativas?

Desde una perspectiva foucaultiana el **poder** no es pensado como algo que se posee y se transmite, sino como relaciones de fuerza que se ejercen, relaciones que a su vez generan resistencias. Son estas resistencias –que pueden o no ser conscientes y racionales– las que dinamizan los dispositivos de poder. De este modo, lejos de pensar al poder como algo represivo, para Foucault el poder es activo: produce sujetos. En este sentido,

«el dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos»¹⁵.

De este modo, el **poder** atraviesa todo el entramado social y se ejerce, no vertical o piramidalmente, sino en *redes* formadas por un conjunto heterogéneo de *elementos discursivos o no discursivos* que se articulan configurando dispositivos de poder.

Y más específicamente, ¿ese poder cómo se canaliza institucionalmente para la formación de la escolarización?

Popkewitz nos permite introducir al Estado -no desde el concepto weberiano de poder legalmente administrativo de gobierno-, sino desde el papel crucial que asume en la formación de la sociedad civil; y, de cómo la regulación social del Yo es fundamental para la creación de la voluntad, el deseo y el valor en la sociedad. Ambos niveles de gestión están directa e indirectamente presentes en la formación de la escolarización y se lo hace a través de políticas de reforma educativa.

La reforma educativa como política pública

¹⁵Ibid, Foucault, (1969), p.130.

Desde la perspectiva de este estudio, las reformas educativas son «expresiones privilegiadas de proyectos políticos y uno de sus principales instrumentos»¹⁶. Al ser un proyecto político que se expresa en una política pública se produce y se ejecuta en un complejo sistema de interacciones con actores de diversa naturaleza: con el sistema político, con los grupos técnico-burocráticos del gobierno, con actores sociales o institucionales directamente involucrados y/o afectados por las políticas, sus actitudes, intereses y orientaciones valorativas.

El conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima están orientadas a resolver problemas específicos y/o a alcanzar metas consideradas políticamente o moralmente deseables para una sociedad o un Estado. En el caso de las reformas educativas, el Estado supervisa y certifica de forma directa a través de tres dispositivos: de los códigos lingüísticos que trae la propia escolarización, de la formación del profesorado y de la aplicación de la pedagogía, elementos que institucionalmente imbricados constituyen una forma de regulación social¹⁷.

Por otro lado, una reforma educativa es un programa de acción, lo que implica decisiones en torno a prioridades, líneas de acción, tiempos, en torno a ejes específicos. A la vez, representa una orientación valorativa por cuanto las decisiones y la asignación de recursos implican costos, en un contexto de escasos recursos. Se esperaría que en esas condiciones un Estado establezca las políticas educativas

¹⁶ Ver más en Francesc Pedró e Irene Puig, I. en: *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Edición Paidós Ibérica S.A., p. 39.

¹⁷ En Estados Unidos las pedagogías tenían que reconciliar las nuevas exigencias y posibilidades de la sociedad contemporánea con un individualismo centrado en las obligaciones y responsabilidades del ciudadano y como trabajador. Ver al respecto Th. Popkewitz, 1994, págs. 54-55.

tomando en cuenta la equidad, un elemento indispensable de la justicia distributiva.

Teorías de la justicia y equidad educativa

Según el principio de utilidad del *utilitarismo* se defiende la idea de que un acto es correcto cuando maximiza la felicidad general. De este modo, y frente a diversas alternativas, siempre será mejor el tipo de educación que contribuya en mayor grado al bienestar general. Para ello, el análisis del sistema educativo se efectuará en función de costo-beneficio y habrá que considerar a los individuos que pueden beneficiarse en su mayoría, o perjudicarse tomando unas opciones u otras¹⁸. Y como en el utilitarismo hay que aceptar ciertos costos para el funcionamiento del sistema, puede llevar entonces, a que ciertas personas con tal de que sean minoría sean perjudicadas.

Por ventaja, para contrarrestar la potencia del utilitarismo John Rawls ha generado su propia respuesta. Él plantea una equitativa distribución de la educación y enfatiza en la necesidad de que las desigualdades sean reconocidas y redunden en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad a lo que llamó el «principio de diferencia»¹⁹.

La aplicación del «principio de la diferencia» de Rawls involucra tanto a las desigualdades sociales, como a las naturales referidas a las diferencias de talento o de inteligencia. Ante las circunstancias, sociales o personales, un sistema institucional justo debe contrarrestar tales hechos, en lugar de convertir las ventajas o desventajas «naturales» en ventajas o desventajas «sociales». De ahí que aportar recursos adicionales a los alumnos en condiciones de pobreza o con necesidades educativas especiales, no es solidaridad sino de estricta justicia.

¹⁸ El «principio de diferencia» supera la idea de justicia distributiva que suele llamar justo a lo que cada uno obtiene, sino que, va más allá de la igualdad de oportunidades, ya que deben resultar beneficiados las personas menos aventajadas de la sociedad. Ver más en Antonio Bolívar: *Equidad Educativa y Teorías de la Justicia*, REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2005, Vol. 3, No 2, p. 13. Dirección electrónica: www.dialnet.unirioja.es

¹⁹ *Ibid.*, Antonio Bolívar, 2005, p. 11

e. Metodología de la investigación

Para el análisis del tema vamos a tomar en cuenta ciertos aspectos importantes:

(i) El *discursodebe apoyarse en la historia como disciplina que nos proporciona los criterios sobre lo que ha cambiado*²⁰. El método histórico facilita relacionar los acontecimientos con las estructuras sociales, como un elemento importante en la concepción del cambio. Así, en principio, cualquier concepto de cambio ha de tener en cuenta las normas de estructuración. En cierto sentido, la estructura es análoga a un edificio, ésta proporciona un marco que incluye las dimensiones de espacio y tiempo para los habitantes del edificio, aunque permite múltiples posibilidades y opciones para establecer los límites correspondientes²¹. Entre estos marcos podríamos considerar: los modos de organización de la producción, las pautas cognitivas, las creencias espirituales, etc.

(ii) El método nos introduce a un segundo aspecto que la *teoría del discurso* plantea, y es la necesidad de clarificar que, *para que las cosas sean inteligibles deben existir dentro de un marco de 'significado' más amplio*²². El discurso actual que sirve de marco es el de globalización. En este caso, la globalización interviene como el modo de producción que predomina en las realidades latinoamericanas actuales. Desde la acción del mercado se unifican ciertos elementos ideológicos, económicos, políticos y culturales que si se analizan por separado carecerían de un significado esencial propio.

(iii) Un tercer aspecto tiene que ver con la perspectiva teórico-metodológica del trabajo. La investigación va a tener como base conceptual a la *epistemología social*, que en su definición nos permite indagar el cambio educativo como la intersección del saber, el poder y las prácticas históricamente contextualizadas. Esta metodología constituye un medio para hacer que el saber de la escolarización, en cuanto práctica social, sea accesible a la investigación sociológica.

²⁰ Th. Popkewitz, 1994, p.32.

²¹ Véase la exposición sobre la idea de estructura como objeto que hace Popkewitz, 1994, p.33.

²² David Howarth, «La teoría del Discurso» en David Marsh y GerryStoker (eds): *Teoría y Métodos de la Ciencia Política*, Alianza Editorial S.A., Madrid, 1995, p.129.

CAPITULO 1

El propósito de este capítulo se orienta a identificarlos códigos o significantes que, en la etapa neoliberal fueron parte del discurso de la globalización económica a nivel de América Latina. Ubicaremos ciertas representaciones sociales y orientaciones a la acción que, más adelante, constituyen la base epistemológica para el cambio educativo. Igualmente, se abordan los procesos de instrumentalización de la escuela para asegurar la apertura del mercado al ámbito internacional. Finalmente, será sujeto de observación los límites y posibilidades del modelo neoliberal en el contexto de la región latinoamericana.

En la dimensión política se muestra la manera cómo el discurso de las NTIC adquiere un carácter orgánico en las estructuras de las organizaciones e instituciones, y con ello moldean los procesos de cambio hacia la globalización económica, política y cultural. Además, se revelan los significantes que se transfieren desde las NTIC y legitiman un poder más allá de las fronteras de nuestros países.

Finalmente, en la dimensión cultural se aborda tres fenómenos importantes que han incidido en los cambios educativos: la crisis del patriarcado, la brecha generacional entre los adultos (padres y maestros) y los niños y jóvenes de hoy y, la influencia de las NTIC en la formación de valores y antivalores.

1. ESCOLARIZACIÓN CONTEMPORÁNEA EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Conocer la epistemología social de la escolarización contemporánea implica, identificar los enunciados y códigos que orientan a los sistemas educativos latinoamericanos actuales. Para hacerlo, nos apoyamos en el concepto de escolarización que va a funcionar como herramienta metodológica para deconstruir cada una de sus dimensiones y, más adelante, volverlas a construir en una lectura totalizadora.

Conceptualmente, para Thomas Popkewitz, «...la **escolarización** vincula a la política, la cultura, la economía y el Estado moderno, con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto»²³. Esta multidimensionalidad no debería sorprendernos puesto que las dimensiones allí especificadas, sólo constituyen parcelamientos analíticos de la experiencia humana y no esferas separadas de la misma.

Para iniciar este proceso, me propongo revisar el discurso que acompañó a las reformas estructurales durante los años 80 y 90 en América Latina y las implicaciones en el cambio de una época a otra, especialmente en los países de Occidente.

Uno de los elementos que ha generado impacto en los sistemas educativos son los cambios en los procesos de producción social. Desde hace algunas décadas, América Latina ha experimentado la transición del «capitalismo organizado» –que implicó la etapa de formación de los Estados Nacionales–, a otra fase de un «capitalismo desorganizado» –que comprende la desestructuración y modernización de los Estados Nacionales–. Las discontinuidades en el modo de producción orientaron a los países a la vigencia de la **Democracia** como sistema político y, en las pautas económicas a la **apertura de mercados o de globalización**.

El cambio de paradigma representó una ruptura con las pautas que regían a América Latina en las décadas de los 60, 70 y 80 del siglo pasado, sin descartar que hay pautas que mantienen su continuidad como referentes de orientación de los sujetos sociales. Los nuevos códigos pasarían a constituirse en los principios de estructura, «...que imponen ciertas regularidades, límites y marcos en la vida social

²³ Th. S. Popkewitz en *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, S.L., Paideia, España, 1994, p. 25.

y que facilitan la comprensión y la práctica en el mundo»²⁴. Veamos el desarrollo de cada dimensión.

1.1 La economía y las demandas a la escolarización

Antecedentes

Los cambios de la economía en América Latina, durante los años noventa, tienen que ser explicados desde sus antecedentes y a través de sus relaciones y contradicciones con la economía internacional.

El modelo neoliberal aparece como una respuesta a la crisis que, en sus principales causas se señala el agotamiento del modelo de acumulación de la postguerra que se evidenció con la aparición de dos fenómenos: el aumento de la inflación y el declinar lento, pero, constante de la tasa de crecimiento de las economías centrales.

Para lograr la recuperación y rearticulación de la economía mundial los países centrales utilizaron dos estrategias: la *primera*, instrumentar la recomposición del sistema a partir de la «automatización de los procesos productivos». Para ello, se hizo necesario invertir enormes volúmenes de capital en investigación científica y desarrollo tecnológico (I&D) lo que dio lugar al surgimiento de la **revolución científica y tecnológica** que, por un lado, elevó «la productividad en el trabajo» y, por otro permitió incrementar la tasa de ganancia y la acumulación de capital²⁵. Cerrar el círculo va a exigir la renovación del parque industrial en todo el mundo,

²⁴Ibid., p.33.

²⁵ Ver en Orietta Caponi y Humberto Mendoza: *El neoliberalismo y la educación*, en Home Ediciones, Volumen 35, No3, 1997. www.actaodontologica.com

incorporar constantemente nuevos adelantos tecnológicos y así asegurar la rentabilidad a largo plazo.

La *segunda* estrategia consistió en promover «la competitividad» en individuos, sectores sociales y países. Esta tendencia se ha sostenido con la retórica de que para atraer los capitales de las economías centrales, «los países emergentes» tienen que reducir los costos de producción. La «competitividad» de la que hablan impulsa a los países a bajar costos en los servicios de luz eléctrica, agua, teléfonos y, principalmente, de la fuerza de trabajo que se sujeta a las fuerzas del mercado laboral, eliminando subsidios, la ayuda social y la fijación del salario mínimo por parte de los Estados.

Estas medidas incentivaron la promoción de mercancías y productos a nivel mundial lo que dinamizó la generación de riqueza, principalmente, en los países industrializados que se han beneficiado del bajo costo de la mano de obra (empresas maquiladoras), pero, para los países «emergentes» constituyen nuevas formas de esclavitud.

Es evidente que estos dos procesos: la «automatización de los procesos productivos» y el aumento de «la productividad en el trabajo» han sido la base del desarrollo científico y técnico y ha significado un modelo que sigue ejerciendo enorme influencia en la escolarización.

1.1.1 El desarrollo científico y técnico

Los avances en ciencia y tecnología representan uno de los cambios más radicales del siglo XX y XXI, pues, han modificado las prácticas cotidianas de toda la población a nivel mundial. Pero, ¿qué hace que este paradigma sea la base de la estructura económica, política, cultural y social actual?

Un presupuesto aceptable que ha sido formulado frecuentemente menciona que, la «automatización de los procesos productivos» incidió en los métodos de investigación y permeó toda la estructura de las ciencias²⁶, eventos en cadena que -

²⁶ Ver más en Carlos Delgado Díaz: «Efectos del desarrollo científico-técnico: sensibilidad pública, conocimiento y riesgo» en *Ecología y sociedad. Selección de lecturas*, Editorial Félix Varela, La Habana. Dirección electrónica en <http://sistemicomplexi.humnet.unipi.it/pdf>.

para el científico Michio Kaku- ha devenido en tres revoluciones científicas: la revolución cuántica (materia), la revolución informática (mente) y la revolución biomolecular (vida)²⁷.

La revolución cuántica.- A partir del trabajo revolucionario del físico Max Planck sobre la «Teoría de la ley de distribución de energía en el espectro normal» se dio comienzo a una nueva Era de la Mecánica Cuántica²⁸, avances que han sido la base del desarrollo de la «Era de la Información». De esta revolución se derivan todas las aplicaciones tecnológicas asociadas con la invención del rayo láser: la resonancia magnética en medicina, para la lectura de CDs, para ampliar las señales de las ondas de comunicación a través de los semiconductores o chips para radios y teléfonos, etc. Adicionalmente, la física cuántica va a revolucionar el futuro, sobretodo el de nuestros hijos, por su aplicación en la nanotecnología lo que modificaría la manera de tratar las enfermedades.

Pero, la transmisión del conocimiento va a ser posible con la *Revolución Informática* que resultó del acoplamiento de la moderna tecnología de las comunicaciones para transmitir información, más los nuevos sistemas de computación para procesar esa información. Esta articulación tecnológica va a dar origen a las NTIC.

1.1.2 Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC)

Las NTIC han inducido al mundo a una nueva era o época histórica que se conoce como la Era Digital. Si clasificamos a las NTIC identificaríamos los siguientes componentes: la *Informática* (robótica, bases de datos, hipertexto, OCR, edición electrónica, hojas de cálculo); la *Telemática* (Telecontrol, internet); las

²⁷Michio Kaku en *Visiones. Cómo la ciencia revolucionará la materia, la vida y la mente en el siglo XXI*. Madrid, Debate, 1998, p. 483.

²⁸ La física cuántica es una rama de la física que estudia el comportamiento de la materia cuando las dimensiones de ésta son tan pequeñas que nos es imposible de conocer con exactitud. En este proceso las partículas intercambian energía en múltiples enteros de una cantidad mínima posible llamada cuántica, pues, se tiene al quantum como la cantidad más pequeña de materia que es posible tener. El manejo de la materia a través de la física cuántica nos abre enormes posibilidades para la microciencia o nanotecnología.

Multimedia (Video juego, DVD, realidad virtual); las *Telecomunicaciones* (Móvil, celulares, satélite); el *Sonido-Imagen* (Video, audio, animación); los *Mass-Media* (radio, TV, cable)²⁹.

Los componentes señalados llevaron a las sociedades avanzadas –y con ellos a la humanidad- a un nuevo tipo de sociedad que se conoce como Sociedad del Conocimiento y/o de la Información.

1.1.2.1 La Sociedad del Conocimiento y/o de la Información

Las dos nociones, «Sociedad del Conocimiento» o «Sociedad de la Información» por separado, o juntas a la vez, emergieron en un contexto social dado y han sido objeto de disputa de sentidos, tras de los cuales se enfrentan diferentes proyectos de sociedad.

1) La noción «Sociedad de la Información» fue introducida por primera vez por el sociólogo estadounidense Daniel Bell (1973) en su libro *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. En esa producción Bell anuncia que el eje principal de esta sociedad es el conocimiento teórico. Además, advierte que los servicios basados en el conocimiento habrían de convertirse en la estructura central de la nueva economía y de una sociedad apuntalada en la información, donde las ideologías resultarían sobrando.

Pero, es a partir de los años noventa que la noción de «Sociedad de la Información» se consagra como término hegemónico, gracias al auspicio de las políticas oficiales de los países desarrollados³⁰ y la estrecha colaboración de la OMC, el FMI y el BM, cuya meta principal ha sido acelerar la instauración de un mercado mundial abierto y autoregulado. Pero, esta visión se oculta con la noción que se tiene

²⁹ Esta clasificación consta en el ensayo de Juan Diego Maldonado sobre Técnicas de Información y Comunicación Aplicadas a la Docencia Masónica y publicada en la *Revista Desde el Andamio No 33*, Gran Logia Equinoccial del Ecuador (GLEDE), noviembre del 2010, p. 49.

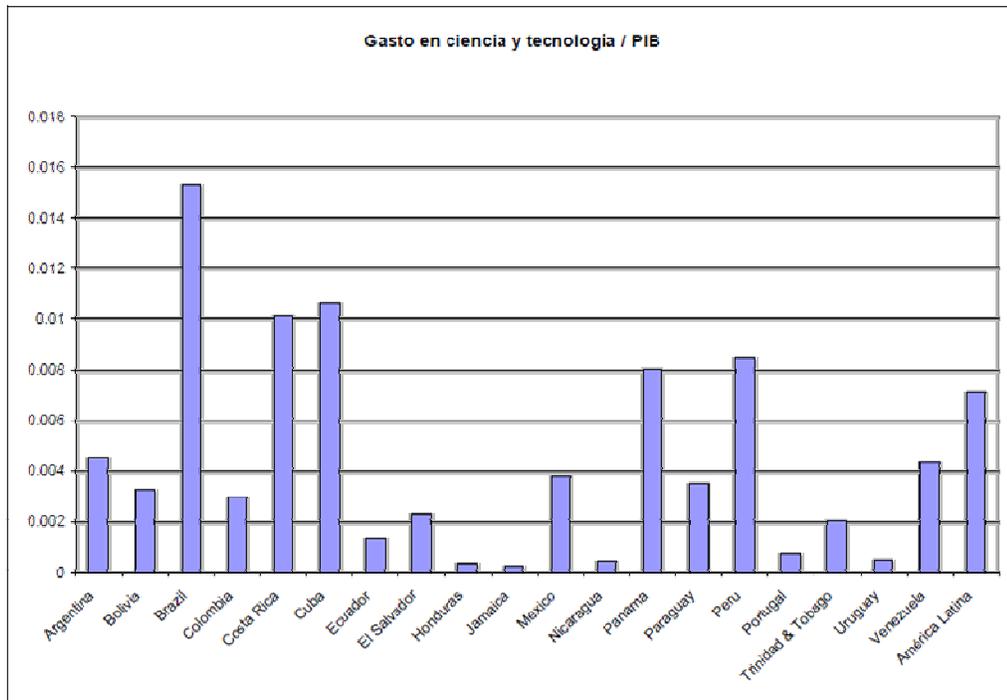
³⁰ A partir de 1995 el término «Sociedad de la Información» se lo incluyó en la agenda de las reuniones del G7 (luego G8, donde se juntan los jefes de Estado o gobierno de las naciones más poderosas del planeta). Se ha abordado en foros de la Comunidad Europea y de la OCDE (los treinta países más desarrollados del mundo); también lo adoptaron el gobierno de Estados Unidos, así como varias agencias de Naciones Unidas y el Banco Mundial. Todo ello con gran eco mediático. A partir de 1998, fue escogido, primero en la Unión Internacional de Telecomunicaciones y luego en la ONU, con el nombre de *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información* (CMSI) que se realizó en dos fases: la primera, se llevó a cabo en Ginebra en diciembre del 2003; y la segunda en Túnez en noviembre del 2005.

de la «Sociedad de la Información» como embajadora de buena voluntad de la globalización, cuyos beneficios podrían estar al alcance de todos/as, si solamente se pudiera acortar la *brecha digital*.

2) En el caso de la «Sociedad del Conocimiento» el término adquiere valor en el modo de producción capitalista actual que se sustenta en el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Todos los países que logran insertarse en el mercado mundial han tenido que mejorar la calidad de sus sistemas educativos y destinar enormes recursos para la *investigación científica* y el *desarrollo tecnológico* (I&D). El vínculo que se plantea entre los dos conceptos I&D parte de la convicción de que, el crecimiento de un país está fuertemente asociado a la capacidad de éste de integrar investigación y conocimiento, planteándose la necesidad de dicha gestión con carácter estratégico para alcanzar el desarrollo.

Esta firme creencia es la base para la asignación de la máxima importancia al fomento de la investigación científica. Pero, el enfoque de caminar hacia la I&D estalla cuando se muestran las enormes asimetrías entre el impulso que dan los países industrializados a la educación formal -que es el «semillero» para los futuros investigadores-, versus los bajos presupuestos asignados a los sistemas educativos latinoamericanos, y casi nada para la investigación científica y tecnológica.

Gráfico No 1



Nota: Se ha tomado el promedio 1990-2003. Fuente RICYT (2006).

El problema es más grave para la sociedad ecuatoriana que desconoce el efecto positivo que tiene la inversión en educación. Al ignorar su validez no tiene los argumentos ni la fuerza para exigir a sus gobernantes mayor atención a lo social y a lo educativo. Desde luego que no hay que dejar de atender la contradicción que surge entre *el conocimiento científico* y *el desarrollo técnico* y, el carácter plural y diferencial de *los saberes* en América Latina, lo que abre un debate potencial de cuál debe ser la orientación de la I&D, pues, está en juego seguir fortaleciendo las relaciones de dependencia que tenemos con las economías centrales, o utilizar los nuevos avances para nuestro propio desarrollo.

Por su parte, en las economías centrales el enfoque del cambio educativo llevó al replanteo de la tarea educativa con marcos de referencia orientados a «la calidad educativa» y a la cultura del «eficientismo». Estas recategorizaciones giraron en torno a re-adiestrar para el mundo del trabajo al «homo economicus» del neoliberalismo.

1.1.2.2 La escuela y el desafío de la calidad

La escuela orientada a la búsqueda de la «eficiencia» emerge como foco de todas las tensiones y es el espacio privilegiado para llevar hacia la concreción al **nuevo sujeto** que se ha prefigurado desde el paradigma neoliberal, el «homo economicus»³¹. La exigencia está en dotar al estudiante de los requerimientos que plantea la economía global y, sobre todo, las empresas que son la razón de ser del mercado.

¿Cómo se realiza la instrumentación de la escuela para ponerla al servicio del paradigma neoliberal?

Se redefinen los procesos de formación hasta relanzarlos bajo una égida economicista y regularlos bajo criterios de «costo-beneficio», en tanto, se adecúan a la producción de una nueva mercancía: «el conocimiento reducido a saber-hacer». En este proceso, el concepto de «calidad de la educación» resulta funcional dentro de un contexto específico que viene de un modelo de «calidad de resultados» y de «calidad de producto final» que nos puso y todavía nos pone en guardia, principalmente porque bajo estas ideas suelen estar otros conceptos: el de «eficiencia social» que considera al docente poco menos que un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales y cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados y que, en dicho proceso «la calidad» se mide por fenómenos casi aislados que se recogen en el «producto final»³².

³¹ El origen conceptual del «homo economicus» puede situarse en el libro II de *La riqueza de las naciones* de Adam Smith (1776). El «homo economicus» constituye un modelo teórico que pretende explicar cómo actuaría en condiciones ideales el sujeto “perfectamente racional”. Un individuo tal sería exclusivo, excluyente e insaciable o, si se prefiere, sería “maximizador” de sus preferencias: actuaría siempre de manera que consiguiera “más” por “menos”; el modelo da por supuesto que todo lo que hacen los hombres tiene sentido en y para el mercado. Es racional quien toma sus decisiones en términos de “coste de oportunidad”: cada opción (estar aquí en vez de ahí, trabajar en esto o en aquello) conlleva, a la vez e inseparablemente, alguna ganancia y alguna pérdida. Pues bien, será máximamente racional quien mejor sepa escoger en términos de oportunidad entre las diversas posibilidades reales que se le ofrecen. Casarse o no, estudiar o no (o hacerlo más o menos años), tener hijos o no (y, en su caso, cuántos), trabajar en una u otra cosa, etc., tiene unos costes de oportunidad que producirán más o menos bienestar.

³² Ver sobre el concepto de calidad de la educación a Inés Aguerro en: “*La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*”. Dirección electrónica: www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm

De otro lado, la «eficiencia educativa» ha estado respaldada por la «pedagogía por objetivos», y hoy cada vez se difunde más la necesidad de implantar modelos curriculares basados en el desarrollo de «competencias básicas», ya que éstas son medibles y por tanto susceptibles de control y evaluación. Este planteamiento con sesgo empresarial, nos llega a la educación a través de la vía europea instrumentada por el Sistema y Evaluaciones PISA.

1.1.2.3 El Sistema y evaluaciones PISA

El Consejo Europeo reunido en Lisboa en el año 2000, invitó a los Estados miembros y a la Comisión Europea a que definieran las nuevas destrezas básicas del aprendizaje a lo largo de la vida. Posteriormente, el Consejo Europeo reunido en Barcelona en el 2002, definió ocho campos de destrezas: 1) comunicación en lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras (especialmente inglés y francés); 3) las NTIC; 4) cálculo y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología; 5) espíritu empresarial; 6) competencias interpersonales y cívicas; 7) aprender a aprender; y, 8) cultura general.

Hoy el consorcio Programme of International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se ha orientado en sus últimos informes a incorporar el término competencias en vez del que originalmente había utilizado en los reportes iniciales como destrezas para la vida. Estas competencias son un referente a seguir en los países centrales y cada vez los países latinoamericanos modifican sus currículos para entrar en el sistema PISA. Cada estudio PISA cubre las tres áreas principales de competencias: lectura, matemáticas y ciencias naturales y en cada evaluación se revisa una de las competencias con mayor profundidad que las otras dos. Así, en las evaluaciones PISA del 2000, se examinó con más detenimiento la competencia de lectura, en el 2003 matemáticas y en el 2006 ciencias naturales. Debido al intervalo de 3 años que existe entre cada prueba, el ciclo se repite cada 9 años. Asimismo, con cada evaluación se examinan otros temas relacionados con el proceso educativo: en el

año 2000 se revisaron las estrategias de estudio, en el 2003 la solución de problemas y en el 2006 la formación básica de técnicas de información³³.

Las críticas a las Pruebas PISA han resaltado los siguientes aspectos: 1) las pruebas miden el rendimiento de los estudiantes en puntos y a partir de una escala arbitraria. Pues, los puntajes solamente deberían interpretarse cuando se revise el contexto en el cual se educan los estudiantes; 2) las competencias son generales y no se evalúan si son adecuadas para el desarrollo productivo del país en que vive el estudiante; 3) se promueve a nivel mundial el aprendizaje de lenguas extranjeras específicas: inglés y francés y, se deja de lado lenguas originarias de los países que necesitan ser aprendidas para generar cohesión social. En definitiva, el Sistema PISA homogeniza un pensamiento único eurocéntrico que opera en la racionalidad dominante del logocentrismo, pues, son los mismos contenidos, la misma simbología y subjetividades.

Ante este escenario, urge debatir a nivel de los Estados latinoamericanos la conveniencia o no de esos referentes epistemológicos y simbólicos que funcionan con una estructura lingüística piramidal, vertical y unidireccional. Por cierto, algunos países de la región (Chile y Perú) han declarado regirse por los parámetros de calificación de las pruebas PISA, lo que nos conduce a otra interrogante, ¿nuestros sistemas educativos regionales están promoviendo la reproducción del sistema? Esta incógnita nos obligaría a abordar las visiones que han marcado el desarrollo latinoamericano.

1.2 Las visiones sobre el «desarrollo» en América Latina

A consecuencia de la crisis Estado-céntrica y de los Programas de Ajuste Estructural (PAE), las mayorías latinoamericanas experimentaron una brutal degradación de sus condiciones materiales y de sus expectativas. En este contexto, surgen dos corrientes de pensamiento en torno a la cuestión del «desarrollo»: una, la «acumulación acelerada de capital o del crecimiento económico»; y, la otra, el

³³ Ver con mayor detalle las pruebas PISA en El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) en: www.oecd.org

paradigma de «Desarrollo Humano» (DH). Estos dos enfoques ameritaban ejecutarse y conjugarse con las nuevas condiciones económicas y políticas a nivel global.

1.2.1 La acumulación acelerada de capital o del crecimiento económico

La nueva estructura social –según los ideólogos del Consenso de Washington-, implicaba reunir las condiciones económicas, políticas y sociales que aseguren el proceso de reproducción ampliada del capital. El conjunto de medidas fueron recomendadas por los organismos internacionales -FMI, BM, BID-, desde un discurso «eficientista» que valora al «mercado» como más justo que la intervención del Estado, a la hora de distribuir la riqueza y de generar crecimiento económico. A este fenómeno la retórica neoliberal lo denominó el «efecto de derrame» y que consiste en limitar los niveles de bienestar a corto plazo, para obtener mayores beneficios a largo plazo. Amartya Sen identificó a esta corriente como de la retórica BLAST³⁴, es decir que, las mayorías hagan el «sacrificio necesario» en el presente, para la consecución de un futuro mejor.

La receta se cumplió casi de forma generalizada en América Latina. Por un lado, se promovió la acumulación acelerada de capital y, por el otro, se redujo al mínimo la inversión social al mantener bajos los niveles de deuda y las prestaciones sociales. En el cambio de matriz productiva, se dejó de lado la ISI –que su aparato productivo demandó recurso humano profesional-, y nos orientamos hacia la reprimarización de la economía que, finalmente necesitó mano de obra con baja preparación y barata. Pero, este modelo que asumió el Ecuador, desde hace dos décadas, acarrea un problema muy serio: hemos sometiendo a la naturaleza a un gran estrés y agotado sus bienes y servicios al punto de que no se puede reponer por su cuenta lo que le hemos arrebatado.

³⁴Nos encontramos con la concepción del desarrollo como un proceso inherentemente cruel, basado en principios morales que podrían resumirse, en lo que Winston Churchill, expresó: ‘sangre, sudor y lágrimas’. La sigla BLAST en inglés es: blood, sweat and tears. Esta referencia consta en el texto de Amartya Sen sobre las *Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo-www.iadb.org/ética

La situación se complica cuando es un sector pequeño de la sociedad que se orienta a la agroexportación y que muestra poco interés para integrar al sector exportador, con la producción nacional. El efecto directo está en que se desestimulan otros sectores de la economía que deberían estar integrados y se reduce la demanda de mano de obra.

Esta situación es explicable, pero no justificable, cuando además nuestros países participan de un esquema de comercio injusto y desigual y que va a las economías ricas importadoras de estos recursos, para luego retornar como productos terminados y a mayor precio.

Es definitiva, el modelo de desarrollo latinoamericano basado en *la acumulación acelerada de capital o del crecimiento económico* que está vigente, durante los años ochenta, noventa y parte de la primera década del Siglo XXI, generó una enorme conflictividad social y los efectos de esta visión han sido catastróficos. Según la CEPAL el PIB de América Latina que, entre 1991 y el 2000 estuvo en el 3%, entre el 2001 y el 2003 bajó al 0,4%³⁵. El bajo crecimiento llevó a los siguientes gobiernos a corregir, en parte, las distorsiones de la economía y a invertir mayores recursos en lo social, lo que estimuló el crecimiento del PIB de la región.

Desde luego que, el protagonismo asignado a la acumulación de capital tomó gran relevancia cuando, desde el enfoque de la Teoría del Capital Humano apareció información imperfecta sobre las tasas de retorno futuras de capital si la inversión se hace en educación privada.

³⁵ Los países más ricos también disminuyeron su crecimiento. Países como Corea del Sur y Taiwán, citados frecuentemente como ejemplos dignos de ser emulados, lograron su desarrollo imponiendo a sus productos barreras tarifarias, con grandes bancos en propiedad del Estado, con subsidios a la exportación, con violación de patentes y de propiedad intelectual. Además, se establecieron restricciones a los flujos de capital y que incluyó a la inversión extranjera directa. Hoy sería absolutamente imposible para cualquier país replicar estas estrategias sin violar gravemente las disposiciones de la OMC y del FMI.

1.2.2 La conversión del trabajo en capital desde la promoción del Capital Humano

Esta teoría neoclásica fue sustentada por los trabajos pioneros de T. Schultz, G. Becker y J. Mincer³⁶. El eje de la obra de Schultz se basa en asumir a la educación como una «inversión», a sus resultados como una forma de «capital» y, a medida que la educación se integra a la persona puede considerarse como una forma de «Capital Humano». Esta inversión en «Capital Humano» mejora la calidad del trabajo y, por ende se transforma en crecimiento económico por dos vías diferentes, aunque interrelacionadas: se aumenta la «productividad» de los factores productivos y se impulsa el «progreso técnico».

Más adelante, Schultz reconoce que los costos incluyen tanto dinero como tiempo invertido y esfuerzo destinado al estudio. Estos costos indirectos o de oportunidad, están representados por la diferencia entre lo que podría haber ganado un individuo sin estudiar y lo que efectivamente gana cuando invierte en educación. Al respecto, Becker señala que la inversión en educación será redituable solo si la TIR (Tasa Interna de Retorno) es mayor que la tasa de interés que se logra en inversiones alternativas disponibles. Por su parte, Mincer demuestra que la distribución de las remuneraciones está directamente relacionada con el nivel de educación.

En las críticas a estos planteamientos se cuestiona el determinismo del enfoque neoclásico, pues, se asume un comportamiento mecánico anulando la libertad y la subjetividad de la persona. Así, la elección parece convertirse en un

³⁶El modelo teórico planteado por Mincer (1958) demuestra que la distribución de las remuneraciones está directamente relacionada con el nivel de educación. Más adelante, T.W. Schultz (1962, 1963, 1971, 1980) fue uno de los primeros en llamar la atención acerca de la importancia de los recursos humanos. Becker (1964) profundiza el análisis anterior, ensayando una formalización de la decisión individual de invertir en "capital humano". Más detalles sobre las teorías de "capital humano" con Natalia Soledad Krüger en *Reflexiones acerca del alcance y limitaciones de la Teoría del Capital Humano*, Universidad Nacional del Sur - CIC. Dirección electrónica: www.econ.uba.ar

simple procedimiento en el que a un *imput* determinado le corresponde un *output*, haciendo abstracción del contexto y las características de quien decide.

En otra parte, se cuestiona la suposición de un ingreso periódico real y sostenido luego de la inversión en educación, lo cual se deriva del postulado de pleno empleo. Este razonamiento ignora el hecho de que, en un contexto de desempleo no hay garantías de encontrar un trabajo de calidad, y esto podría invalidar el análisis de igualación entre el valor presente de beneficios y costos. Por tanto, la relación entre *escolarización* y *remuneración* está condicionada por la probabilidad de insertarse exitosamente en el mercado laboral.

En fin, esta primera visión de la economía y dentro de ese enfoque de la inversión en Capital Humano, ha sido el discurso dominante del desarrollo que ha apuntado a: la maximización de las tasas de crecimiento, a la formalización de las actividades económicas, a la incorporación indiscriminada de tecnologías de punta y a la conversión del trabajo en capital.

1.2.3 El paradigma del Desarrollo Humano (DH)

La otra visión que ha evolucionado progresivamente es la visión del DH asociada a la iniciativa del PNUD. El enfoque centra su preocupación en, «(...) cómo evitar que la globalización genere más empobrecimiento y exclusión, afectando las posibilidades de una paz mundial que dé estabilidad y sustento a las tendencias más positivas en curso»³⁷.

³⁷ Los planteos del DH desde los Organismos Internacionales (OI) tiene antecedentes desde los años 1970. En 1973, el entonces Presidente del BM Robert McNamara cuestionó la expectativa de que el crecimiento económico resultante de las inversiones en el sector moderno iba a producir un "efecto de derrame", y planteó un cambio de políticas dirigidas a suplir las necesidades básicas de los sectores pobres. Durante los años 80 se desarrollan dos vertientes que pueden ser vistas como antecedentes más directos: una, impulsada por la mesa Norte-Sur, pensada desde la problemática mundial, y cuyo discurso estaba dirigido a las instancias globales y que posiblemente es el antecedente más inmediato del Informe de DH (Haq y Kirdar Ed., 1987); la otra, impulsada desde la Fundación Dag Hammarskjöld, pensada desde la comunidad y el desarrollo local (Max-Neef y otros, 1986). En 1990 las propuestas son realizadas desde el PNUD vigilante de las políticas de desarrollo. Ver el contexto en que surge el paradigma de DH en: José Luis Coraggio, *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, S.A., Buenos Aires, 1995, p. 36.

La visión fue presentada por el PNUD en 1990, con el único objetivo de situar **alas personas** en el centro del desarrollo, en los debates económicos y en la formulación de políticas. Puntualmente, el aspecto central que aborda el Informe de DH es dar respuesta a, ¿cómo el crecimiento económico logra traducirse o no, en DH? Esta propuesta llevó a la uniformación a nivel mundial de esquemas conceptuales, de sistemas de información y de políticas que se pueden medir a través del Índice de Desarrollo Humano (IDH).

1.2.4 El Índice de Desarrollo Humano (IDH)

El primer Informe sobre DH (1990) introdujo una nueva forma de medir el desarrollo mediante la combinación de tres dimensiones y cuatro indicadores: *la salud*, se mide con la esperanza de vida al nacer; *la educación* se mide con dos indicadores: los años promedio de instrucción y los años de instrucción esperados; y, *el estándar de vida* que se mide con el ingreso nacional bruto per cápita.

Así, el PNUD ha levantado una estadística única que sirve como marco de referencia tanto en el desarrollo social, como el económico a través del Índice de Desarrollo Humano (IDH) que muestra la posición de cada país con relación a estos objetivos expresados mediante un valor entre 0 y 1.

Cuadro No 1

Índice de Desarrollo Humano (ÍDH) en América Latina

Clasificación según el IDH		Valor del IDH	Esperanza de vida al nacer (años)	Años promedio de instrucción (años)	Años esperados de instrucción (años)	Ingreso nacional bruto (INB) per cápita (PPA US\$ 2008)
45	Chile	0,783	78,8	9,7	14,5	13.561
46	Argentina	0,775	75,7	9,3	15,5	55.719
52	Uruguay	0,765	76,7	8,4	15,7	13.808
54	Panamá	0,755	76,0	9,4	13,5	13.347
56	México	0,750	76,7	8,7	13,4	13.971
62	Costa Rica	0,725	79,1	8,3	11,7	10.870
63	Perú	0,723	73,7	9,6	13,8	8.424

73	Brasil	0,699	72,9	7,2	13,8	10.607
75	Venezuela	0,696	74,2	6,2	14,2	11.846
77	Ecuador	0,695	75,4	7,6	13,3	7.931
79	Colombia	0,689	73,4	7,4	13,3	8.589
88	Rep. Dominicana	0,663	72,8	6,9	11,9	8.273
90	El Salvador	0,659	72,0	7,7	12,1	6.498
95	Bolivia	0,643	66,3	9,2	13,7	4.357
96	Paraguay	0,640	72,3	7,8	12,0	4.585
106	Honduras	0,604	72,6	6,5	11,4	3.750
115	Nicaragua	0,565	73,8	5,7	10,8	2.567
116	Guatemala	0,560	70,8	4,1	10,6	4.694
145	Haití	0,404	61,7	4,9	6,8	949

Fuentes: Cálculos basados en datos de la ONU-DAES, UNESCO, BM y FMI.

De acuerdo a la clasificación del PNUD, el Ecuador en el 2010 ha alcanzado un IDH alto, sin embargo, con respecto a los países centrales todavía hay grandes diferencias. Mientras Noruega tienen el IDH más alto del mundo (0,938), el IDH del Ecuador es de 0,695 y ocupa el puesto 77 dentro de un total de 169 países³⁸.

Es evidente que para mejorar el IDH se necesitan grandes inversiones en lo social. Sin embargo, el principal límite a su cumplimiento es la desigualdad económica, política, social, cultural entre ricos y pobres lo que limita las posibilidades del DH, pues de acuerdo al PNUD América Latina y el Caribe son las regiones más desiguales del mundo y esta característica constituye un obstáculo mayor para reducir la pobreza, avanzar en el desarrollo humano y ampliar las libertades y opciones de las personas³⁹.

1.2.5 Evaluación de las visiones del «desarrollo» en América Latina

³⁸ IDH y sus componentes en: Informe de Desarrollo Humano del 2010, PNUD, pág. 163-165.

³⁹ Ecuador es el tercer país más desigual de América Latina y está entre los 15 países más desiguales del mundo, donde hay menores posibilidades de ascender socialmente por la vía de la educación. La desigualdad en América Latina se debe sustancialmente a la extraordinaria concentración de ingreso en el sector de la población con mayor renta, y a su ausencia en el sector de la población más pobre. De igual manera, la quinta parte más rica de la población en América Latina recibe cerca de tres quintas partes del ingreso total, mientras que la quinta parte más pobre recibe tan solo el tres por ciento. Ver las Tasas de Pobreza del 2007 y 2008 en América Latina y por países en: *Pobreza y Desigualdad en América Latina*, Inter-American Dialogue, Síntesis 1, 2009. Dirección electrónica: www.thedialogue.org

Desde la década de los 80 en adelante, las dos vías han sido ensayadas: la vía del mercado (crecimiento económico con acumulación de capital), luego la vía del Estado (el Desarrollo Humano) y la recurrencia a la vía del mercado. El primer ensayo del «modelo de mercado» se instauró en Chile, promovido desde el discurso neoconservador y puesto como un ejemplo a seguir debido a los altos niveles de crecimiento económico⁴⁰. Sin embargo, de acuerdo a Paul Walder -un estudioso de la realidad chilena-, se trata de una ilusión estadística. En las últimas décadas, el producto chileno se ha duplicado varias veces, pero para quedar concentrado cada vez en menos empresas. El resto de los actores económicos, trabajadores y ciudadanos, mantienen una economía de subsistencia⁴¹.

Este modelo de desarrollo produjo un mayor incremento del PIB mundial a cifras jamás imaginadas en otras épocas. El problema está en que la preeminencia del modelo de crecimiento privilegia el consumo y, a la par, el desperdicio. Son frecuentes las críticas sobre el papel de los países del Norte y de las élites del Sur como principales responsables del sostenimiento de un modelo que desborda las capacidades de carga del planeta, condenándonos a todos sus habitantes a su degradación progresiva. Pero, también hay propuestas interesantes basadas en el «decrecimiento» como solución para romper con la lógica del crecimiento continuo⁴².

⁴⁰ Durante el 2010 Chile alcanzó un 5% en el PIB y se cree que para el 2011 va a incrementarse a un 6%. El gobierno actual del Presidente Sebastián Piñera sostiene que antes del fin de esta década, Chile podría ingresar al mundo desarrollado.

⁴¹ Entre 1990 y 1999 Brasil y Ecuador fueron los únicos países de América Latina en que las pérdidas de los estratos medios superaron los tres puntos porcentuales, como resultado de las fuertes ganancias relativas de los estratos de altos ingresos. Ver gráfico II-1, Sobre los Cambios de la Concentración del Ingreso, Total Nacional, 1990-1999, en *Una década de desarrollo social en América Latina, 1990-1999*, en Libros de la CEPAL No 77, 2004, Capítulo II, p.93.

⁴² La noción de «decrecimiento» surge fundamentalmente del trabajo teórico de Nicholas Georgescu-Roegen, uno de los economistas más importantes e influyentes del siglo XX. Su obra escrita esencialmente en las décadas de los 60 y 70, constituye una crítica radical a la economía ortodoxa, así como, una tentativa de renovar y trascender la disciplina mediante la formulación de una teoría económica alternativa: la *bioeconomía*. Ver más a Joan Surroca i Sens en *El decrecimiento, una alternativa*. Dirección electrónica: www.decrecimiento.info/2010

En cambio la visión del **DH** liderada por el PNUD, no tiene la fuerza suficiente para incidir sobre los gobiernos y lograr mejores resultados, pues, parece que sus decisiones quedan supeditadas a las directrices que proponen los países con mayor poder en el mundo, de acuerdo a sus muy particulares intereses.

Hasta aquí la dimensión económica de la escolarización neoliberal. Esta dimensión necesita de estructuras organizacionales y de poder para insertarse en los Estados y sus instituciones. De ahí que la política abarca estas interrelaciones y es preciso revisar sus implicaciones.

1.3 LA POLÍTICA Y LAS DEMANDAS A LA ESCOLARIZACIÓN

A partir de los años ochenta los gobiernos de América Latina entran a procesos de democratización, de modernización y el Estado se transforma en el artífice de la transnacionalización económica, política y cultural. El Estado es despojado de las funciones y actividades asignadas al Estado Desarrollista y el «mercado» se lo asume como generador de crecimiento económico y de cohesión social.

El resultado sobre el sistema político va a expresarse en una **democracia** «más gobernable» y liberada de las responsabilidades con sus ciudadanos. De acuerdo a los nuevos postulados cada ciudadano debe asumir su propio proyecto de vida y que su sostenibilidad no le cueste a la democracia.

A la luz de los requerimientos de la globalización económica, la primera generación de Políticas de Ajuste Estructural (PAE) y modernización a que se sometió a la mayoría de países latinoamericanos, dejó resultados negativos: una estructura económica rígida y con escasa competitividad; sociedades estructuralmente heterogéneas e injustas, incapaces de sustentar un sistema político estable; un capital privado más inclinado a las ganancias especulativas o al rentismo, que al desarrollo productivo; un Estado innecesariamente ineficiente; y, una bancarrota financiera expresada en la crisis de la deuda externa.

Los resultados de la intervención de los organismos multilaterales de crédito fueron extremadamente pobres, lo que va a impulsar la revisión del discurso del BM- y que constan en el Informe sobre el Desarrollo Mundial de 1997-, con las

siguientes recomendaciones: un nuevo marco institucional del Estado que sostenga a la globalización; nuevas reglas de juego a los actores económicos ya la sociedad civil para la expansión del mercado. Efectivamente, las NTIC van a constituirse en la estructura de las organizaciones, pues, facilita la integración de los mercados y amplía el número de consumidores.

1.3.1 El discurso y la institucionalización de las NTIC

Para comprender cómo las NTIC adquieren un carácter orgánico en la estructura de las organizaciones, he requerido de la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens que gira alrededor de la idea del carácter fundamentalmente repetitivo de la vida social y diseñada para expresar la dependencia mutua de la estructura y el agente en términos de espacio-tiempo. Ello significa que las prácticas sociales ubicadas en un espacio y un tiempo, se hallan en la raíz de la constitución tanto del sujeto como del objeto social.

Giddens define a la estructura como la articulación de reglas y recursos implicados de manera recursiva en la producción de las prácticas sociales. Por lo tanto, la estructura es a la vez un *instrumento* utilizado por actores en contextos específicos y, *el resultado* de la reproducción de dichas prácticas. Sostiene Giddens que, las propiedades estructurales existen sólo en la medida en que la conducta social es reproducida recurrentemente en el espacio y el tiempo. Señala que, “Deberíamos ver a la sociedad como una serie de actividades y prácticas que la gente lleva a cabo, pero que al mismo tiempo reproducen a grandes instituciones”...⁴³

Dado el enorme desarrollo tecnológico la sociedad tiene como apoyo de las organizaciones a las NTIC que son parte de la labor de la vida cotidiana. Hoy no es posible planificar, organizar y armar un proyecto o programa sin el apoyo de las NTIC.

⁴³ Ver más sobre la T. de la Estructuración en el documento de Alfredo Andrade Carreño: *La fundamentación del núcleo conceptual de la Teoría de la Estructuración de Anthony Giddens* en la Revista Sociológica Perspectivas Contemporáneas en la Teoría Social, Año 14, No 40, 1999. Dirección electrónica: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/4007.pdf>

En el destino de las sociedades modernas las NTIC reflejan estructuras del sistema social cuyas propiedades objetivas interactúan con los elementos subjetivos de los ambientes organizacionales, produciendo una relación dinámica entre la tecnología y organización. Tal relación se expresa con la creación de *conocimiento*, el cual es incentivado por el uso de las NTIC de forma tal que, se desarrolla una dualidad recursiva entre las reglas y las estructuras de la organización y éstas, a su vez, canalizan y acrecientan las estructuras de poder existentes en dicha organización⁴⁴.

Ahora, ¿cómo el discurso ayuda a legitimar el uso de las NTIC en nuestras sociedades?

El discurso sigue un patrón determinado que se deriva de la manera cómo se observa el fenómeno tecnológico. Para los medios de comunicación, asumir el cambio ha implicado difundir la visión de que la inversión en infraestructura tecnológica va a contribuir a la solución de la crisis y a enfrentar los problemas del subdesarrollo.

Pero, si se profundiza en el análisis podríamos sorprendernos al constatar que la retórica se corresponde con espejismos sociales: 1) se asocia las NTIC a las ventajas de incorporar el conocimiento científico y técnico, pero, lo que no se menciona es que las mayores inversiones en ciencia y tecnología están en manos privadas y a cargo de las transnacionales y que su interés está orientado a generar una nueva «cultura del consumo» y de ampliar el número de consumidores; 2) se legitima el conocimiento científico y técnico para solucionar los problemas de la cotidianidad y se desecha cualquier conocimiento, información y prácticas populares o ancestrales andinas que poseen un enorme bagaje de conocimientos en medicina, agricultura, la naturaleza y que son ignorados; 3) se promueve las NTIC como *el deber ser* o el *fin* al que debemos llegar las sociedades, cuando solo

⁴⁴Ver más sobre el tema en Jesús Alberto Andrade Castro, María Susana Campo-Redondo y Cósimo Mandrillo en *Discurso y uso de tecnologías de información: herramienta para la hegemonía del poder*, Revista de Ciencias Sociales, Vol. XI, No 1, 2005. Dirección electrónica: www.scribd.com

constituye un medio que debería servir para trabajar y solucionar nuestros propios problemas.

Por otro lado, se ha difundido la idea de que las NTIC son por definición «tecnologías para la libertad» o formas concretas de progreso material o de acceso a la cultura. Sin embargo, por un conocimiento detallado de la historia de la comunicación sabemos que, junto a las redes emergentes de descentralización y cooperación social, subsisten y se refuerzan redes formales de administración y control mucho más eficaces. En otros términos, los nuevos dispositivos mediáticos son una forma de *saber* y *transformación* tanto como una herramienta de *poder* y *control* de la *mediación social* (el subrayado es mío).

De ahí que la producción y distribución de información y conocimiento en la sociedad global se traduce, entre otros aspectos: en un desarrollo desequilibrado de los contenidos de la comunicación y en la centralización de las decisiones del sistema de mediación simbólica. Este proceso hegemónico por los países llamados «desarrollados» está organizado para favorecer al proceso de ampliación global del modo de producción capitalista y reproduce dinámicas de dominación extremas. ¿Cómo?

La sociedad-red es una sociedad flexible y abierta, global e informada, que multiplica los espacios de interlocución descentralizando tanto la producción como las formas de ejercicio de la soberanía y lo hace con el objetivo, básicamente, de producir nuevos territorios de mercado y nuevas marcas, físicas y simbólicas, de sujeción social. Funciona a través de un sistema formado por nudos de comunicación interconectados. Cada nudo difunde formas de ver y de decir que se constituyen en espacios de *saber* y, por ende, en espacios de *poder*. Este tipo de poder no niega, no recluye, pero, tiene la capacidad disciplinaria para operar a través de normas promovidas desde el discurso.

Es evidente que estamos frente de un sistema de dominación que Guy Debord lo denominó como *sociedad del espectáculo*. La noción cobra especial relevancia científica al describir a la estructura de la información dominante como la capacidad difusa de unificación de la totalidad mediante la diferenciación⁴⁵.

⁴⁵Ver en Guy Debord en: *La sociedad del espectáculo*, La Marca, Buenos Aires, 1995.

Ahora bien, ¿cómo desde la producción comunicativa de las diferencias reside la capacidad de los países industrializados para hacer efectivo y legítimo su discurso?

La respuesta estaría en *la autopoiesis* que, según Maturana y Varela, consiste en «(...) la capacidad de los sistemas de producirse a sí mismos». Esta afirmación es válida, tanto, para los sistemas biológicos, como para los fenómenos sociales. En el caso de los sistemas de comunicación la reproducción se torna eficaz cuando éstas absorben cualquier contradicción y diferencia, creando situaciones de equilibrio autogenerado y autorregulado. Lo hacen mediante *discursos* que lo que pretenden es reducir las complejidades y producir un contexto de equilibrio a nivel global⁴⁶.

Uno de los discursos que se repiten con mayor frecuencia es referente a la protección o la restauración o la defensa de «la democracia» como sistema político. Este discurso permite el libre juego del mercado en condiciones de estabilidad, aunque en la práctica, cuando se ha roto el orden constitucional no interesa si los que ocupan el poder son golpistas o no. Su permanencia en el poder radica en que garantice la reproducción del sistema capitalista⁴⁷.

Otro significativo que pone por delante el sistema dominante es el discurso que promueve la «ciudadanía universal». Tras este fin, se intensifica la efectividad de la intervención informacional sobre cada elemento de la interrelación comunicativa, mientras que se disuelve la identidad y la historia local. De ahí que los dos significantes «democracia» y «ciudadanía universal», adquieren significado

Según Luhmann, la información comunicativa es una diferencia que crea una nueva diferencia. Ver en Niklas Luhmann: *La realidad de los medios de masas*, México, UIA/Anthropos, Año 2000.

⁴⁶Para Foucault (1985), los discursos son dominios prácticos limitados por sus reglas de formación y sus condiciones de existencia. Esta formulación lo llevó a acuñar la noción de «formaciones discursivas» para referirse al conjunto de reglas anónimas e históricamente determinadas, que se imponen a todo sujeto hablante y que delimitan el ámbito de lo enunciable y de lo no enunciable en un momento y en un espacio. Esta noción permite entonces espacializar y temporalizar el discurso en relación con campos estructurados y jerárquicamente constituidos. Michel Foucault en *La arqueología del saber*, (1969), Siglo XXI, México, 1987, p.233.

⁴⁷Recordemos el golpe de Estado en Honduras (2009) en contra del Presidente Manuel Zelaya y que fue reemplazado por Roberto Micheletti, quién se mantuvo en el poder hasta convocar a elecciones y sucederle Porfirio Lobo. Poco a poco los países Europeos y los EE. UU. reconocieron al Gobierno de Porfirio Lobo a pesar de que era fruto de la ruptura del régimen constitucional.

cuando legitiman un poder a nivel global que consiste en «sociedades secretas» y «redes de influencia» necesarias para la acción lucrativa de los negocios. Este sistema de dominación basa su fuerza de vigilancia e intervención en una antigua arma que es «el miedo» y que actúa como el mecanismo primario de control que inunda la *sociedad del espectáculo*⁴⁸. La retórica de la escenificación militar - característica de los sistemas imperiales-, es generada por la necesidad de adentrarse en el terreno de la amenaza para combatirla por adelantado.

El problema de todo esto está en que la «banalización de la guerra» como instrumento ético de las naciones imperiales, sobre codifica la capacidad de éstas naciones para garantizar policialmente el orden, valorando su intervención y poniéndola al servicio del «derecho internacional», de la defensa de los «derechos humanos» y de perseguir «la paz mundial».

De ahí que los medios de comunicación cumplen una función estratégica en la consolidación del sistema de dominación, pero, que tiene connotaciones éticas universales y de crítica a las instituciones—como la OTAN- o a las naciones imperialesque, a nombre de los «derechos», de la «seguridad», y de «la paz mundial», justifican genocidios a poblaciones indefensas que no se someten a los intereses de sus aliados.

Por cierto, la descripción realizada no significa que nos encontremos ante un mundo cerrado de vigilancia e intervención. Al contrario, hay un reconocimiento de la fuerza inmaterial de la comunicación y de la cooperación en redes, que se puede transformar en una fuerza imparable el momento de definir el destino de grupos, organizaciones y países. Sólo pensemos en la fuerza de la convocatoria de la sociedad Egipcia a través de las redes sociales y de los celulares, que está por determinarse cuánto peso tuvieron en la caída del ex mandatario Mubarak.

Igual connotación tuvieron los medios de comunicación en Islandia y hoy en España, en Grecia y en EE UU; y, está por revisarse el papel que han cumplido las

⁴⁸ Para Hobbes es el miedo el que conduce y asegura el orden social. Igual Negry/Hart van a expresar que, en la "sociedad del espectáculo" se crean formas de deseo y placer que están íntimamente relacionadas con el miedo. Citado en Francisco Sierra Caballero: *Teoría Crítica y Sociedad de la Información. polémicas, divergencias y alternativas al discurso dominante de la comunicación como dominio*. Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo, 2010, p. 12. Dirección Electrónica: <http://es.scribd.com/>

redes sociales en las movilizaciones de los estudiantes chilenos demandando al Estado una educación pública que brinde iguales oportunidades a todos.

Desde luego que, al aproximarnos a conocer las NTIC hemos constatado que, a la par que refuerzan el sistema normativo para la globalización económica y se vacía de contenido a la política, también permiten establecer nexos a nivel global que podrían desencadenar procesos jamás imaginados en miras a fortalecer positivamente una auténtica «ciudadanía universal».

La incidencia de las NTIC en la vida cotidiana nos hace ver que, en el lapso de dos décadas, la cultura universal e individual cambió de manera significativa. Revisemos su incidencia en la escolarización.

1.4 LA CULTURA Y LAS DEMANDAS A LA ESCOLARIZACIÓN

Con el capitalismo post industrial cambiaron las estructuras de las sociedades generando diversos fenómenos culturales: 1) la crisis del patriarcado dio lugar a la propuesta de equidad de género; 2) se acentuó la brecha generacional que separa a los adultos de los niños y jóvenes de hoy; 3) las NTIC han influido en la concepción de valores, pero, también de los antivalores.

1.4.1 La crisis del Patriarcado

Si revisamos a Manuel Castells, *el patriarcado* se caracteriza por haber ejercido total dominio en la organización de la sociedad: desde la producción, el consumo y la política, hasta el derecho y la cultura. En la familia, se ha impuesto la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos.

Pero, desde hace más de un siglo la familia patriarcal se ha visto desafiada por algunos procesos interrelacionados: el ascenso de una economía informacional global; los cambios científicos y tecnológicos en la reproducción de la especie humana; y, el impulso vigoroso de los movimientos de mujeres. Estos procesos han incidido en que, tanto los Estados, como las organizaciones de cooperación internacional y las organizaciones de mujeres de diferente tipo, transversalicen sus demandas y prácticas y conviertan a la «equidad de género» en uno de los objetivos

principales para alcanzar el DH y en un elemento que compromete a la escolarización.

El incremento del nivel de escolarización en *la mujer*, repercutió en los mercados de trabajo y en la economía familiar por su incursión masiva al trabajo remunerado. La participación en la economía familiar aumentaría su poder de negociación frente a los hombres y socavaría la legitimidad de su dominio como proveedores de la familia. Así mismo, el acceso a mecanismos de contracepción le va a facilitar programar sus embarazos y reducir el número de hijos. Pero, la irrupción de la mujer en la vida laboral le impuso una carga insostenible: el tiempo dedicado al trabajo fuera de casa, a las tareas del hogar, en su labor de madre y esposa le impuso agotadoras responsabilidades que terminarían despertando su reacción al sexismo, al maltrato, a la violencia y a la exclusión⁴⁹.

Esta situación promovería nuevas corrientes de pensamiento y movimientos que demandaron igualdad de derechos y oportunidades, el cambio de las leyes y en las prácticas cotidianas. Los movimientos de mujeres incidirían, también, en los gobiernos latinoamericanos y en organizaciones con peso político a nivel nacional e internacional para apuntalar sus exigencias y convertirlas en políticas públicas.

Los avances en el tema no significan que se terminaron los problemas de las mujeres, pues, quedan en el camino vidas destrozadas y cadáveres de mujeres que han sido asesinadas por sus cónyuges, pero por otro lado, hay signos de que se ha recompuesto el concepto de sexualidad, de amor y las formas de construcción del vínculo amoroso, la continuidad, el respeto y la garantía con el otro. Es justamente tal como ocurre con las auténticas revoluciones.

⁴⁹Las estructuras de dominación (y los mecanismos de confianza) se han visto debilitadas por la experiencia, tanto de las mujeres como de los hijos, atrapados con frecuencia en lealtades en conflicto. Es más, con una frecuencia cada vez mayor, la disolución de los hogares de parejas casadas lleva a la formación de hogares unipersonales o a hogares de un solo progenitor, en general mujeres, poniendo fin en este caso a la autoridad patriarcal de la familia, aun cuando la estructura de dominación se reproduzca mentalmente en el nuevo hogar. Ver más en Manuel Castells: *El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información*, Capítulo 4, Siglo XXI Editores. México, 2000. Pág. 159-269.

1.4.2 La brecha generacional entre los adultos y los niños y jóvenes de hoy

Cuando nacemos todas las personas somos esencialmente iguales, pero, las condiciones y el entorno donde crecieron los niños de épocas muy distintas, establece enormes diferencias entre unos y otros. Los niños de hace 40 y 50 años, son totalmente diferentes a los que nacieron en los 80 y 90 y a los niños del siglo XXI. Las generaciones nacidas hace 40 y 50 años crecieron bajo la autoridad del patriarcado y tuvieron una relación con la autoridad muy jerarquizada y distinta a lo que sucede hoy, que es más horizontal y democrática entre niños, jóvenes y adultos.

Aquellos que crecieron entre los años 80 y los 90 debieron formarse en un clima cultural completamente colmado por las preocupaciones de los adultos: preocupación por el pasado y sus traumas; por la transición democrática; el taylorismo laboral; el crecimiento económico y la competitividad; el consenso valórico y el miedo conservador al pluralismo y a la diversidad.

Por el contrario, los niños y jóvenes de hoy son ajenos a estas preocupaciones y se sienten distantes del mundo que los creó y que como un eco los mantiene. Nacidos en un entorno de derechos y libertades; de TV, de telefonía móvil e internet; del divorcio y las relaciones libres; del debilitamiento de las tradiciones y de la autonomía personal; de la mayor tolerancia e igualdad de género, han seguido un camino propio que, imperceptiblemente, los ha apartado de aquél recorrido por sus padres. En general, los jóvenes de hoy se manifiestan más seculares y aunque no votan en las elecciones, son más cosmopolitas y a la par locales y cibernautas globales.

La brecha generacional se observa también en aspectos vinculados a la educación. Todavía los actores educativos no entendemos que los niños que ocupan nuestras escuelas son niños del siglo XXI recibiendo una educación del siglo XIX. Es muy probable que los niños aprendan más fuera de la escuela que dentro de ella: tienen acceso a la enorme biblioteca del internet, a la información que viene de la TV y de muchos espacios informativos: libros, museos, revistas, etc., así que

demandan de la escuela diferentes formas de aprender y que sean reproducibles en los problemas que deben resolver en el mañana.

En cambio, la mayoría de instituciones educativas formales actuales, tienen a un docente que asume un papel activo en el proceso educativo, formado para repetir los conocimientos y las normas del pasado, pero, que no tiene competencias para abrir el camino del pensamiento complejo y multidimensional, necesario hoy para comprender las incertidumbres del mundo actual.

Otro indicador de cambio cultural es la influencia de las NTIC en la formación de valores y antivalores que emergen en el proceso globalizador.

1.4.3 La influencia de las NTIC en la formación de valores y antivalores

«Los hombres de antes eran grandes y hermosos (ahora son niños y enanos), pero ésta es sólo una de las muchas pruebas del estado lamentable en que se encuentra este mundo caduco. La juventud ya no quiere aprender nada, la ciencia está en decadencia, el mundo marcha patas arriba, los ciegos guían a otros ciegos y los despeñan en los abismos, los pájaros se arrojan antes de haber echado a volar, el asno toca la lira, los bueyes bailan (...). Todo está descarriado. Demos gracias a Dios de que en aquella época mi maestro supiera infundirme el deseo de aprender y el sentido de la recta vía, que no se pierde por tortuoso que sea el sendero»⁵⁰.

Esta visión de Umberto Eco no está lejana a la mirada de científicos sociales que han tomado una posición crítica sobre los efectos de la globalización neoliberal en la cultura de Occidente. Una de las teorías más acertadas es la de Guy Debord quien considera que estamos viviendo un mundo de conflictos y de antivalores producido por el debilitamiento de las capacidades espirituales en el curso de la

⁵⁰Umberto Eco en *El Nombre de la Rosa*. Barcelona, Editorial Lumen, 1982. Prólogo, p.22.

modernización de las esferas tanto privadas, como públicas, generado por las fuerzas del capitalismo de mercado⁵¹.

Esta visión se complementa con la de Daniel Bell que diagnostica a la realidad de la sociedad actual con «la ética hedonista». El individualismo imperante hace creer a la persona que es el centro de la sociedad y le impulsa a vivir placeres infinitos. Por su parte, Mac Pherson ha llamado a esta característica de «individualismo de posesivo», pues, cada uno se siente el dueño de sus facultades sin deber por ello nada a la sociedad en cuanto a lo que tenemos y a lo que producimos⁵².

Desde una visión política -según Fredric Jameson- la cultura posmoderna se caracteriza por la identificación de tres aspectos: 1) la expansión de la cultura de la imagen que se conoce como «estetización», entendida como el rápido fluir de signos e imágenes que impregnan el tejido de la vida cotidiana hasta constituirse en ideología del consumo y que asegura la supervivencia del actual momento de la sociedad capitalista; 2) la «ahistoricidad», una esquizofrenia provocada por la ruptura de la cadena de significantes en los mensajes, pues, el presente engloba al individuo y lo aísla de su historia; 3) la «fragmentación del sujeto», ya que las estructuras organizacionales e institucionales dejan poco espacio a la acción, transformando al sujeto en mero soporte de las estructuras⁵³.

De otro lado, uno de los presupuestos del capitalismo liberal que más se promocionan es la «competitividad» entre individuos, empresas y países; si esa competitividad es exacerbada termina socavando la solidaridad de dicha

⁵¹Con el libro de Guy Debord, el autor pone de relieve lo que el espectáculo moderno era ya en esencia: el reinado autocrático de la economía mercantil que ha conseguido un estatuto de soberanía irresponsable, y el conjunto de las nuevas técnicas de gobierno que corresponden a ese reinado. Guy Debord, *La sociedad del espectáculo*, La Marca, Buenos Aires, 1995.

⁵²Las dos teorías se hicieron desde la vertiente liberal que tiene como clave un individualismo universalista que se plasma en los Derechos Humanos. Ver más en Adela Cortina en la Conferencia sobre *Ética, Ciudadanía y Modernidad* realizada en la Universidad de Chile en mayo del 2003.

⁵³Este es un análisis de la crisis ético-cultural de la modernidad y el surgir de expresiones estéticas (y de conductas) llamadas posmodernas, vistos principalmente desde Fredric Jameson y que se recogen en el texto de Roberto Dante Floresen: *Hedonismo y Fractura de la Modernidad*, Instituto Gino Germani & Universidad de Buenos Aires. Dirección electrónica: www.bu.edu/wcp/Papers/Cult/CultFlor.htm

comunidad -necesaria para resolver los problemas de todos-, por tanto, se diluye y vacía de contenido cualquier acción política.

Adicionalmente, si todos los individuos no tienen las mismas posibilidades y capacidades al momento de competir, se termina generando tensiones que se traducen en triunfalismos para los ganadores y en frustraciones para los perdedores. Finalmente, se estimulan los mecanismos de poder de unos sobre otros y los resentimientos, en definitiva, la violencia social.

¿Pero, cómo se manifiesta esta violencia?

Los competidores que pierden con determinadas reglas tratan de ganar en otras, y no importa los mecanismos que utilicen para conseguir las metas de cada uno. Si no se puede hacer dinero o lograr los sueños, no importa promover la pornografía infantil o el robo o el secuestro, el sicariato o el narcotráfico o el tráfico con vidas humanas. Lo importante es destacarse por sobre los demás, aunque los medios para alcanzarlo no sean nada lícitos. El problema está en que la violencia cotidiana ya no es un hecho aislado y marginal. Hay violencia política y social, delictiva, violencia de género y violencia escolar. Es la realidad cotidiana de niños y jóvenes que, como nunca antes, están invadidos por la incertidumbre.

¿Qué hacer, desde el ámbito de la educación, para redefinir los valores?

En el proceso de este trabajo y con la abundante revisión bibliográfica realizada, he llegado a la conclusión de que la mayoría de sistemas educativos de Occidente y de América Latina cumplen con instruir, más no con educar. ¿Cuál es la diferencia entre estos dos términos?

En la instrucción el alumno recibe conocimientos como si fuera un recipiente al que hay que llenar, no interesa si los capta o no, pues no hay participación o *feed back* y no hay respuesta desde el educando hacia el educador. La situación se agrava cuando la información nos inunda desde todas partes. En cambio, el conocimiento a diferentes niveles, divide y marca nuestras oportunidades vitales. Y la sabiduría necesita ser reconstruida.

Si la escuela de hoy se limita a instruir y la instrucción es unidimensional, la alternativa de nuestros sistemas educativos será el rediseño de los *finés* de la educación desde una plataforma que se sustente en la naturaleza del ser humano – que tiene múltiples dimensiones-, y que puede perfeccionarse mediante la educación. De ahí que son cosas bien distintas la representación simbólica de un dato (*la información*), la pericia de emplearlo de manera útil (*el conocimiento*) y la capacidad de servirse de éste para una vida buena (*la sabiduría*).

Por tanto, si optamos por una educación transformadora, la única manera de reconstruir el tejido social desde lo axiológico implicaría que, la educación debe embarcarse en un proceso sistemático, intencional y consciente para transformar el proceso actual de *hominización*, a otro integral de *humanización* (el subrayado es mío).

CAPITULO 2

Este capítulo lo he dividido en dos partes: en la primera me propongo identificar el programa de modernización del Estado llevado a cabo por el Gobierno de Sixto Durán Ballén con la incidencia directa de las IFI's. Establecer cómo el nuevo modelo de acumulación capitalista y el carácter del Estado ecuatoriano, condicionan el desarrollo del sistema educativo. En la segunda parte, pretendo consignar el grado en el que se lograron los objetivos y metas del Programa «Educación para Todos», analizando los discursos de los actores externos e internos. También se revisa los logros y límites del programa.

2.LA IMPLANTACIÓN DEL MODELO NEOLIBERAL EN EL GOBIERNO DE SIXTO DURÁN BALLÉN Y SU INCIDENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Durante los años 80, el Ecuador había experimentado una brutal degradación de sus condiciones materiales como consecuencia de la crisis económica y

delcumplimiento del Programa de Ajuste Estructural (PAE)⁵⁴. Sixto Durán Ballén inicia su período de gobierno con una tendencia muy marcada: llevar al Estado y la sociedad ecuatoriana a la modernización y globalización económica. Este proceso tenía una particularidad, la presencia dominante del Banco Mundial (BM) en las decisiones del Estado.

Pero, la crisis económica heredada va a representar el primer obstáculo a cualquier proyecto modernizador que necesita recursos suficientes para lograr el viraje a otro sistema de acumulación y, adicionalmente, continuar con los proyectos del Estado que estaban en marcha. El primer problema a enfrentar era el crónico déficit de balanza de pagos, debido el alto porcentaje del presupuesto nacional comprometido en el pago de la deuda externa.

El Gobierno de Sixto Durán Ballén decide solucionar el déficit con más créditos provenientes de los Estados centrales y del sistema financiero internacional, lo que implicaba mantener los niveles de condicionalidad de las IFI'sal garantizar los dos objetivos del PAE: 1)la implantación de la doctrina económica neoliberal; y, 2) garantizar el pago de la deuda externa⁵⁵.

En la retórica de los organismos multilaterales de crédito ambas políticas van a dar solución a la crisis económica y social ecuatoriana. Para visualizar este resultado histórico, mi interés es identificar la orientación que tomó el cumplimiento de los dos objetivos del PAE: la apertura de la economía al mercado global y la garantía de pago de la deuda externa.

2.1 El Programa de Ajuste Estructural (PAE) y la modernización del Estado

⁵⁴ Los Organismos de Bretton Woods, el FMI y el BM con los Programas de Ajuste Estructural (PAE) estaban centrados en el logro de reajustes macroeconómicos facilitadores de la globalización.

⁵⁵ Los dos objetivos reales de la negociación entre el BM y el Gobierno de Sixto Durán Ballén, unas veces son muy explícitos y otras veces velados y constan en los cuatro créditos con el Banco Mundial, por la suma de 312 millones de dólares, firmados en un solo día el 10 de febrero de 1995 los siguientes créditos: 1) el 3819 - EC / BM - Ajuste Estructural: 2) el 3820 - EC / BM - Reducción de la Deuda; el 3821 - EC / BM - Asistencia Técnica para la Reforma de Empresas Públicas (PERTAL); y, el 3822 - EC / BM - Asistencia Técnica para la Modernización del Estado (MOSTA). Ver elInforme de Auditoría de la Deuda Multilateral realizado por laComisión para la Auditoría Integral del Crédito Público (CAIC) y presentado en Quito, agosto del 2008, pág. 11.

El PAE que se aplicó en el Ecuador a partir de 1980 tuvo como objetivo principal el cambio de modelo de ISI, a otro de apertura y liberalización de los mercados. Pero, este objetivo se cumplió a medias en los gobiernos de la década de los 80. Las medidas de ajuste ensayadas de manera gradualista y con los paliativos de saldar la «deuda social», lejos de producir los efectos esperados fueron criticadas de insuficientes y distorsionadoras, y no lograron controlar una inflación que pasó sobre el 70%. El déficit fiscal también, hizo tambalear al Estado cada vez que los precios internacionales del petróleo descendían un punto.

Se confió entonces a los profesionales -del mercado y de la privatización, de los ajustes estructurales y de las recomendaciones del FMI y del Banco Mundial-, para que tuvieran su oportunidad y pongan en orden a una economía errática, a un Estado cada vez más adiposo e ineficaz, y controlen el peor malestar de la sociedad, la inflación aun a costa de una recesión.

El Gobierno de Sixto Durán Ballén cumplía con ese perfil, forjado en la campaña electoral con la oferta de solucionar los problemas de crisis estructural y amparado en el imperativo slogan de «reformular y modernizar». A nivel político y social, era propicio el cambio en medio del desmoronamiento del sistema político, el descrédito de las instituciones estatales y los desequilibrios económicos, lo que va a facilitar la concreción de medidas rápidas. Tan pronto posesionado Sixto Durán Ballén adopta medidas puntuales en el marco del Programa Económico de 1992-93⁵⁶. En el mencionado plan, estaba implícita la orientación del gobierno hacia la desregulación del Estado con relación a su economía y el estrecho vínculo del gobierno con las IFI's.

Ejecutar las medidas implicó que el FMI, BM, BID y los bancos comerciales integrantes del Comité de Gestión, formulen los documentos de orientación en que se registran las condiciones y acciones que el país adoptaría y que constan en diferentes documentos: en las Estrategias de Asistencia al País trazadas por el BM en 1993; en el Plan-País elaborado por el BID y expedido en 1993 que contiene la

⁵⁶«En las Cartas de Intención, suscritas una el 31 de marzo de 1994 y la otra tramitada en 1995, se compromete a aplicar medidas de desregulación, de privatizaciones, y ofrece superávit fiscales para asegurar los pagos de deudas y otras reformas legales o administrativas que configuran el acatamiento fiel de las sugerencias y exigencias recibidas». Ibid, Informe de Auditoría de la Deuda Multilateral, p. 93.

orientación de políticas y condicionamientos de los créditos para el Ecuador; en la Carta de Intención firmada en 1994 entre el Estado ecuatoriano y el FMI; en el Plan Financiero para el Ecuador de junio de 1994, difundido luego como «Plan Brady» elaborado por una firma de abogados radicados en New York; y, en la Carta de las Políticas de Desarrollo de octubre de 1994⁵⁷.

La mayor parte del contenido de estos documentos se incluye en forma de compromisos expresos en los diferentes créditos, a cuyo cumplimiento están condicionados varios tramos de desembolsos de los recursos del Estado.

Por otro lado, se crearon una serie de *instrumentos* administrativos y legales para alcanzar la «Modernización del Estado»: 1) la Ley de Modernización le dio al Ejecutivo poderes extraordinarios para fijar las nuevas reglas de juego; 2) el CONAM operó como el brazo administrativo de la Presidencia de la República y tuvo la misión de planificar, coordinar y ejecutar las reformas sectoriales; y, 3) el FISE se crea con la finalidad de administrar los recursos de las privatizaciones y destinarlos a proyectos de desarrollo social de los sectores más empobrecidos.

Con los instrumentos señalados el Estado ecuatoriano dio un viraje total. De principal actor del desarrollo, pasó a desempeñar una función puramente reguladora y mínima frente al sector privado. Los decretos adjuntos establecieron los principios rectores de la privatización, de propiedad pública en propiedad privada⁵⁸.

En el renglón de la economía se desestructuró toda la infraestructura del modelo de ISI y gran parte de esos recursos dejaron de estimular la producción y pasaron a fortalecer al capital financiero. El cierre de miles de empresas dejó en la

⁵⁷La Carta de las Políticas de Desarrollo de octubre de 1994 fue elaborada con la guía de la misión del BM y consta en el trámite de aprobación del paquete de los cuatro primeros préstamos que se van a firmar simultáneamente el 12 de febrero de 1995: 1) el crédito 3819 - EC / BM - Ajuste Estructural (SAL); 2) el crédito 3820 - EC / BM - Reducción de la Deuda; 3) el No 3821 - EC / BM - Asistencia Técnica para la Reforma de Empresas Públicas (PERTAL); y, 4) el No 3822 - EC / BM - Asistencia Técnica para la Modernización del Estado (MOSTA) Ver más en el Informe de Auditoría de la Deuda Multilateral, p. 94.

⁵⁸ En el Ecuador el proceso de privatización de las empresas públicas ha sido lento, principalmente por la oposición de las organizaciones sindicales y laborales que tenían enorme poder sobre ellas. Hasta el 2006 estuvieron en proceso de privatización las empresas eléctricas, telecomunicaciones, los puertos, las concesiones para la construcción de la red vial nacional, aeropuertos. Además, se ha desarrollado una serie de mecanismos para fomentar la participación privada nacional y extranjera en el sector de los hidrocarburos.

desocupación a un enorme sector de trabajadores que fueron a engrosar las filas de pobres. En cambio, las empresas que persistieron en producir productos exportables, tuvieron grandes incentivos del Estado, y si bien generaron recursos, no fueron suficientes para sostener la economía.

Al tiempo que esto ocurría, se fortalecía la organización oligopólica del mercado doméstico debido a la expansión y robustecimiento de los grupos dedicados al comercio y a los servicios financieros. Poco a poco el Gobierno fue cediendo a las presiones del sector privado y de las IFI's para destinar ingentes recursos del presupuesto estatal al pago de la deuda interna y externa⁵⁹.

La situación social se complica cuando se reduce el papel del Estado en dos niveles: 1) como empleador; y, 2) se suspende la gratuidad en el acceso a las escuelas y hospitales públicos y en las inversiones de infraestructura.

El efecto pernicioso de estas decisiones se ve agravado por el conflicto bélico entre Ecuador y Perú (1995) y durante los siguientes gobiernos -sobre todo entre 1998 y 2000- con la caída en los precios del petróleo, el fenómeno de El Niño y la quiebra de los principales bancos privados del país.

La situación social del Ecuador sufrió un enorme deterioro cuyas consecuencias las reseña Alberto Acosta:

«El país experimentó el empobrecimiento más acelerado en la historia de América Latina: entre el año 1995 y el año 2000, el número de pobres creció de 3,9 a 9,1 millones, en términos porcentuales de 34% al 71%; la pobreza extrema dobló su número de 2,1 a 4,5 millones, el salto fue de 12% a un 31%. Lo anterior vino acompañado de una mayor concentración de la riqueza: así, mientras en 1990 el 20% más pobre recibía el 4,6% de los ingresos, en el 2000 captaba menos de 2,5%; entre tanto el 20% más rico incrementó su participación del 52% a más del 61%. Y en el

⁵⁹El endeudamiento interno generado por la emisión de los **bonos**, en un momento en que había flotación de las tasas de interés, tuvo beneficiarios específicos. El estudio en detalle consta en el documento de la Auditoría de la Deuda Interna Pública que dice lo siguiente: «El período de **elevadas tasas de interés a nivel nacional** (1992-1996) durante el cual se benefició especialmente a la banca privada nacional e internacional es ilegítimo porque fueron los intereses particulares, beneficiarios de la liberalización, los que presionaron las alzas de tasas de interés y del tipo de cambio, factores que generaron la crisis posterior de 1998». Ver más en el Informe final de la *Auditoría de la Deuda Interna Pública del Ecuador*, Observatorio Latinoamericano de Geopolítica, p. 20. Dirección electrónica: <http://www.geopolitica.ws/>

nuevo siglo miles de ecuatorianos, más de 500 mil personas (más de un 10% de la Población Económicamente Activa-PEA), habrían huido del país»⁶⁰.

Pero, ¿por qué el endeudamiento resultó una «camisa de fuerza» para alcanzar el crecimiento económico?

En los años 70 el Ecuador entra en un agresivo proceso de endeudamiento impulsado por la convergencia de varios factores: a) la crónica crisis económica; b) el Ecuador, como país petrolero, se convierte en atractivo sujeto de crédito para las IFI's; c) los países desarrollados -especialmente Estados Unidos- ofertaron recursos financieros orientados al Sur a fin de lograr su utilización productiva⁶¹; y, d) el mercado financiero internacional oferta créditos a sola firma y con intereses bajos del 1% al 2 %.

Pero en los años 80, el contexto internacional cambia y se incrementan los intereses del crédito externo. Estas condiciones van a presionar a los gobiernos para refinanciar la deuda recurriendo para ello al crédito internacional. Más adelante, la auditoría realizada a los tramos de la deuda muestra la manera cómo los créditos se dieron bajo «condiciones ilegítimas» y, de acuerdo a los actores intervinientes, fueron implantadas bajo mecanismos de «extorsión»⁶².

Es claro que, los dos principales propósitos del Gobierno de Sixto Durán Ballén -la implantación del neoliberalismo y el pago de la deuda-, actuaron conjuntamente, aunque no eran percibidos por el común de la gente. Únicamente la Auditoría de la Deuda esclareció su estrecha correlación.

⁶⁰ Ver en documento de Alberto Acosta: *Ecuador: ¿un modelo para América Latina?* Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 4, No. 34, enero del 2002.

⁶¹ En los años 70 se produjo una afluencia masiva de eurodólares debido a los desbalances que provocó la guerra de Vietnam y la eliminación de la convertibilidad del dólar en oro, en agosto de 1971.

⁶² John Perkins ex jefe de Economía del FMI, identifica claramente los mecanismos de «extorsión» que se utilizaron con los países en «vías de desarrollo» y lo refiere en su libro titulado, *Confesiones de un Sicario Económico*: «El BM y el FMI juegan ese papel a escala global. La trampa básica es simple: provocar el endeudamiento de un país, bien por su propia imprudencia o corrompiendo al líder de ese país. Entonces se impone «condicionalidades» o «políticas de ajuste estructural» Ver declaraciones de John Perkins en *Confesiones de un Sicario Económico*, allí hace referencia al caso ecuatoriano. Dirección electrónica: Youtube.com

El pago de la deuda externa e interna

«Hay dos formas de conquistar y esclavizar a una nación: una es con la espada, la otra es con la deuda»

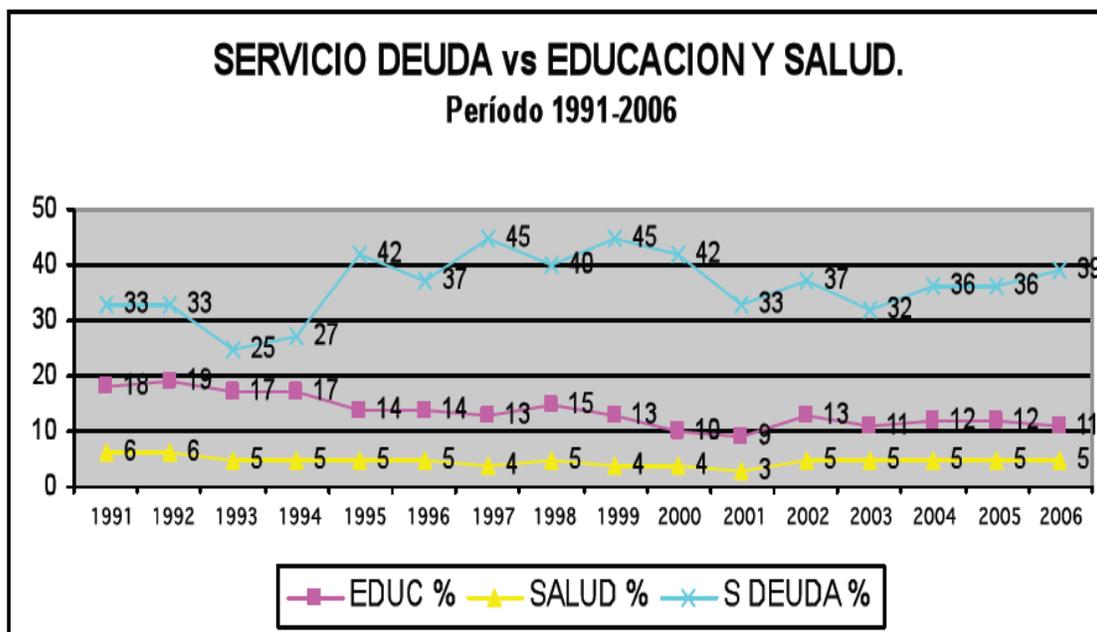
John Adams (1735-1836)

El crecimiento de la deuda ecuatoriana ha sido exponencial desde 1970 cuando era de tan sólo de 217 millones de dólares, multiplicándose por más de 80 veces en poco más de 3 décadas y alcanzando la alarmante cifra de US \$ 16.856 millones de dólares en el 2006. La mayor parte de la deuda corresponde a la deuda interna privada, con más del 58%; el 25% corresponde a deuda pública bilateral; y, un 16,5 % a deuda multilateral⁶³.

Tal como muestran las cifras, la deuda externa creció exponencialmente destinando la mayor parte de recursos que generaba el Ecuador para el pago de deuda e iba restando posibilidades de sostenibilidad al sector social que fue el más afectado por los procesos de desinversión.

GRAFICO No 2

⁶³ Ver en el texto de Iolanda Fresnillo: *¿Qué hay detrás de la deuda de Ecuador para que pueda considerarse ilegítima?* Observatorio de la Deuda en la Globalización, Cátedra UNESCO de sostenibilidad, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, julio del 2008, p. 2. Dirección electrónica: www.observatorideute.org



Fuente: Banco Central del Ecuador, Boletín mensual No. 1874 de Abril 2008.

El gráfico nos muestra que durante el período 1991 – 2006, el servicio de la deuda pública total representa más del doble de lo destinado a educación y salud juntas. Y, en el año de la crisis de 1999 significó el 45% del total del presupuesto, y lo destinado a educación y salud no llegaron a constituir ni siquiera el 20% del total.

La Auditoría Integral del Crédito Público realizada en el 2007 muestra cómo el Estado ecuatoriano, durante el período 1980- 2006, en medio de un proceso poco transparente, viciado de mecanismos y estrategias para favorecer al capital internacional y al sector privado nacional, destinó enormes recursos al pago de deuda, mientras que sacrificó el desarrollo y bienestar de todo un país al agravar las condiciones de pobreza. Todos los ex presidentes del Ecuador y las autoridades que trataron el tema de la deuda desde 1976 en adelante, permitieron, auspiciaron y dejaron que el endeudamiento comprometiera recursos del Estado de hasta el 100% de su PIB o en el 50% del ingreso nacional⁶⁴.

El balance del Gobierno de Sixto Durán Ballén nos muestra un resultado pobre en el proceso de modernización económica, que se bloqueó por la necesidad de dar continuidad al PAE y no fallar en el cumplimiento de las

⁶⁴ Ver a Pabel Muñoz en el estudio de caso: *La deuda externa y los programas de ajuste estructural impuestos por el FMI y el Banco Mundial*, Tabla 2, Evolución de la Deuda Externa Pública, pág. 4 Dirección electrónica: www.oid-ido.org/IMG/pdf

obligaciones contraídas con la deuda externa. Veamos cuál fue la real incidencia del manejo de la política económica en el sector educativo.

2.3 La política educativa de Sixto Durán Ballén

Sixto Durán Ballén inicia el proceso de modernización del sistema educativo sin mayor fuerza, pues, ya tenía en carpeta dar continuidad a los planes y programas que daban cumplimiento a las metas trazadas en la Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990) sobre «Educación para Todos». La Agenda contemplaba disposiciones específicas: ampliar la cobertura (*el acceso*), y dar educación de *calidad* a niños, jóvenes y adultos (sin límite de edad) en **Educación General Básica**. De acuerdo a la Declaración de Jomtien, se hacía imprescindible suministrar herramientas esenciales para continuar aprendizajes más complejos y entregarlos conocimientos mínimos e indispensables para que las personas puedan,

«...desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo»⁶⁵.

Esta ambiciosa propuesta implicaba redefinir las metas del desarrollo y dar prioridad al sector social. Pero, el pragmatismo de los gobiernos ecuatorianos de fines de los 80 y 90 restringieron el ámbito de la Educación Básica al primer nivel de la estructura escolar resultando de la siguiente manera: el último año del antiguo preescolar se unió a la primaria de seis grados y a los tres años del ciclo básico de la secundaria, para quedar estructurada la *Educación Básica* con 10 grados.

El rumbo que tomaron las políticas educativas dependió de los actores en juego y de los intereses que representaron. Los principales actores fueron: el PNUD, UNICEF, UNESCO, el BM y el BID. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD) tuvo un papel secundario debilitado por dos hechos: el primero, la compra

⁶⁵Ver en los objetivos, artículo 1 de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración Mundial sobre «Educación para Todos», Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.

de renuncias de los funcionarios mejor capacitados; y, el segundo, perdió la rectoría de los dos principales programas que funcionaron con crédito externo, el EB/PRODEC y el PROMECEB que fueron gestionados por el BM y BID.

Otro actor que ha sido capaz de poner en jaque al Gobierno de Durán Ballén es la UNE-integrada por la mayoría de maestros y base del partido Movimiento Popular Democrático (MPD)-. Esta organización se opusoreiteradamente a las reformas propuestas por el gobierno, generándose un clima adverso entre el organismo docente y las autoridades ministeriales. La crisis económica también afectó a los docentes en sus necesidades básicas, el Gobierno llegó a deber más de dos meses de salarios, generando la paralización de maestros que afectó el ritmo normal de clases.

Pero, el papel más importante de la orientación de la política educativa ecuatoriana lo cumplió el BM, por su injerencia directa en la homogeneidad discursiva que envolvió a las reformas que promovieron América Latina y, por el papel que cumplió en el proyecto EB/PRODEC.

2.4 Sentidos posibles de la política educativa del Banco Mundial

Como principal institución de financiación de los programas de desarrollo educativo, al BM se le otorgó un poder fundamental en la orientación de la política educativa a nivel regional. El propio BM lo ha expresado así:

«Su principal contribución (...) debe ser su asesoría, diseñada para ayudar a los gobiernos a desarrollar políticas educativas adecuadas para las circunstancias de sus propios países»⁶⁶.

Hay que considerar que, las políticas que se financian con créditos del BM tienen autonomía de diseño y de aplicación de los programas.

Otro aspecto clave es, el nivel de involucramiento del BM en la definición de la política económica de nuestros países. En su discurso el BM dice: «...el financiamiento del Banco será en general diseñado para influir sobre los cambios en el gasto y las políticas de las autoridades nacionales»⁶⁷. Obviamente que las

⁶⁶ Banco Mundial, 1995, pag.xxiii.

⁶⁷ Banco Mundial, 1999: 65.

responsabilidades con respecto al financiamiento de la educación recaen en los gobiernos nacionales y en la sociedad ecuatoriana. Cuando se revisa el presupuesto de educación del primer gobierno democrático de 1980-1984, se observa que llegó a la cifra record de 4.8%/PIB. En los siguientes gobiernos -conforme se iba aplicando el PAE-, va decayendo la inversión social⁶⁸.

Cuadro No 2

LA EDUCACIÓN	% en relación al PIB
1990 (Rodrigo Borja)	2,7
1991 (Rodrigo Borja)	2,9
1992 (Durán Ballén)	3,1
1993 (Durán Ballén)	2,6
1994 (Durán Ballén)	2,9
1995 (Durán Ballén)	3,3
1996 (Abdalá Bucaram)	3,2
1997 (Fabián Alarcón)	3,5
1998 (Fabián Alarcón)	3,2
1999 (Jamil Mahuad)	3,8
2000 (Gustavo Noboa)	2,5

Fuente: Banco Central del Ecuador y Ministerio de Economía

No obstante el incremento del presupuesto en el Gobierno de Durán Ballén las deficiencias del sistema educativo eran tan grandes en infraestructura instalada, en capacitación y en bajos salarios para los maestros etc., que los recursos todavía resultaron limitados para cubrir los déficits. Sólo los proyectos financiados con fondos de cooperación internacional, bilateral y multilateral, se esforzaron por detener la tendencia hacia la disminución y el deterioro de la educación⁶⁹.

Dadas las limitaciones presupuestarias, el BM sugiere *la focalización del gasto* se restringe el servicio de la educación pública solo a los «pobres»,

⁶⁸La cifra de 4.8%/PIB es la cifra más alta que se ha asignado a educación hasta la fecha actual. Consta en los registros del Banco Central del Ecuador, Cuentas Nacionales, N° 18, 1996.

⁶⁹Proyectos financiados con fondos de cooperación internacional, bilateral y multilateral: Proyecto PNUD-UNESCO «Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de los recursos humanos en el Sector Educativo» (ECU/79/003); AMER, PROMETT I y II, y PROMECEB financiados por el BID; EB-PRODEC Y PREDAFORP financiados por el Banco Mundial y el Proyecto Educación Bilingüe Intercultural-EBI- por la GTZ; a más de los apoyos brindados por instituciones internacionales tales como UNESCO-OREALC; UNICEF, PNUD, OEA, CIESPAL y la cooperación bilateral proveniente de países tales como Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, España, Inglaterra y Japón, por citar algunos.

específicamente orientado a atender la educación básica⁷⁰. La focalización del gasto agravó los niveles de inequidad en el reparto de los recursos estatales. Así lo mostró el BM-en el Informe de 1999-, al identificar que, el 20% de la población ecuatoriana más pobre recibió el 11% del total de la inversión educativa, en tanto que el 20% de la población con consumo más alto recibió el 26%. La excepción la constituyen las familias más pobres (los quintiles de menor consumo) que se beneficiaron proporcionalmente más que los otros grupos de consumo más alto⁷¹.

En cambio, la inversión pública en secundaria hacia el quintil de más bajo consumo se benefició en apenas el 8%. Es claro que, a más de la regresividad en la distribución de la inversión en la secundaria, se evidencia una inequidad vertical en ese nivel ya que se entregaron menos recursos a quienes tenían más necesidades.

Cuadro No 3

Distribución de la inversión social por quintil de consumo en 1999

Nivel/ Sector sociales	Quintil				
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Preprimaria	0.15	0.22	0.25	0.22	0.15
Primaria	0.24	0.24	0.21	0.20	0.10
Secundaria	0.08	0.16	0.25	0.29	0.22
Universidad	0.01	0.05	0.12	0.30	0.52
Total de educación	0.11	0.16	0.21	0.27	0.26

Fuente: ECV 1999; estimación Banco Mundial, 2000.

En el Cuadro No 3 se muestra que la mayor proporción de esta inversión se ubica en los estratos medios altos⁷². De acuerdo a las cifras se puede afirmar que la inversión sigue los mismos patrones de la distribución del ingreso, es decir, es marcadamente desigual en términos del acceso y las oportunidades.

⁷⁰World Bank, (1990), op.cit, pag. 138

⁷¹ El ingreso per cápita del hogar según quintiles permite observar la brecha de ingreso entre pobres y ricos. Los quintiles se establecen a partir del ordenamiento de los hogares según el ingreso por persona, de menor a mayor, dividido luego en cinco segmentos o quintiles, cada uno de los cuales representa el 20% de la población total considerada. Ejemplo, el quintil 1 corresponde al segmento de la población donde se ubican las personas con menores ingresos.

⁷² Ver el estudio de Carlos Arcos y Alison Vásconez sobre: *El Bachillerato en Ecuador: eficiencia, equidad y retornos*. Estudio realizado para el BID, 2001, págs. 5-19. Dirección electrónica: www.flasco.org.ec/docs/ca_eficienciaequidadII.pdf

En cuanto a proveer de «servicios básicos», la propuesta de «Educación Básica para Todos ...los pobres», supone una transacción no siempre evidente que se refleja en el adjetivo «básico», mediante el cual se termina segmentando a la población en dos sectores: 1) aquellos que sólo tienen servicios básicos gratuitos o subsidiados (los pobres), servicios que tienden a ser de menor calidad; 2) los que obtienen servicios más amplios, a través del mercado o privados que incluyen servicios de mejor calidad.

En otra parte, el BM especifica que la cobertura de educación debe llegar a los grupos tradicionalmente en desventaja ya que, «...la falta de acceso equitativo a la educación disminuye el potencial productivo de la mitad de la fuerza de trabajo nacional»⁷³.

En este punto, **la equidad** aparece como una condición para la eficiencia económica global. Así lo expresó el BID/PNUD en un evento en que se planteó, con total transparencia el lado sociopolítico de la «competitividad sustentable». Según estas instituciones en escenarios de baja equidad,

«Las formas predatorias de explotación económica son cada día menos viables. Sin la vigencia de una norma básica de equidad, el tejido social se resiente y la intolerancia política prospera, generándose un clima adverso a la inversión».

Además se añade que,

«En escenarios de baja equidad y de poca esperanza hay buenas probabilidades que las presiones sociales se vuelvan intolerables y obliguen a recurrir a una alta densidad de intervenciones y regulaciones para restablecer el equilibrio originando situaciones y ambientes de inestabilidad y de desconfianza pública. Desde este punto de vista, la equidad del sistema socio-político condiciona indirectamente la eficiencia de los mercados».

En definitiva,

«...la propia lógica de una economía (...) de mercados sugiere que la reforma social, así concebida, más que una secuela es una condición esencial de la eficiencia y viabilidad de la economía»⁷⁴.

⁷³ Banco Mundial. Primer Informe de Desarrollo Humano: The dividends of Learning, 1990.

⁷⁴ BID-PNUD, *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*, Washington, D.C., 1993, pags.18-19.

Lo expresado por el BM y el BID/PNUD nos muestra claramente que las políticas educativas orientadas a sectores sociales pobres, antes que compensar desigualdades sociales están pensadas para instrumentar la política económica a nivel global y garantizar la estabilidad política para que funcione el mercado.

En otro documento del BM: *Primary Education, 1990*, esta institución expresa:

«En tanto las economías del mundo son transformadas por el avance tecnológico y los nuevos métodos de producción que dependen de una fuerza de trabajo bien entrenada e intelectualmente flexible, la educación se hace aún más significativa».

Aquí encontramos en el discurso del BM una gran contradicción: si el objetivo es producir recursos humanos para una economía cada vez más conocimiento-intensiva y, a la vez cada vez menos insumidora de mano de obra por unidad de producto, ¿por qué dar prioridad a la educación primaria general y no a la capacitación técnica profesional? Hay diversas interpretaciones. Desde el punto de vista de José Luis Coraggio, a los países industrializados les interesa promover la *educación primaria básica* para bajar los costos de mano de obra en el mercado internacional del trabajo⁷⁵. En este caso, el bajo costo de la mano de obra genera mayor rentabilidad en los productos que son trabajados por las empresas maquiladoras.

Efectivamente, las propuestas del BM fueron recogidas sin actitud crítica por el Gobierno de Sixto Durán: asumió la Agenda de «Educación para Todos» pero, la redujo a 10 grados, dejando de lado la educación continua a jóvenes y adultos.

CAPÍTULO 3

En este capítulo me propongo identificar dos elementos de la política educativa: el acceso y la calidad de la educación. En la primera parte, de la revisión de las políticas orientadas al *acceso*, vamos a establecer el origen de la

⁷⁵Para un análisis de esta cuestión y algunas propuestas alternativas, ver en José Luis Coraggio, *Economía urbana: la perspectiva popular*, Fondo de Cultura Económica, México.

Revisar las páginas 14 y 15 de las Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? José Luis Coraggio, 1995, pp. 14-15.

política en los gobiernos previos a Sixto Durán Ballén, a fin identificar las diferencias y su desempeño. En las reformas orientadas a la *calidad* me propongo identificar los factores intervinientes en la presentación de la Reforma Curricular a la Educación Básica a partir del análisis de dos proyectos: el EB/PRODEC propuesto para la creación de redes escolares en sectores urbano-marginales; y, el PROMECEB destinado al mejoramiento de la calidad de la educación básica en el área rural.

3. LAS REFORMAS ORIENTADAS AL «ACCESO» Y LA «CALIDAD» EN EL MARCO DEL PROGRAMA «EDUCACION PARA TODOS»

Antecedentes

A finales de los años cincuenta, el Ecuador inicia un ciclo de modificaciones en el sistema educativo de enorme trascendencia. Uno de los aspectos centrales de los cambios fue la creación de oportunidades para el «acceso» a la educación. Los indicadores disponibles sobre la evolución de la oferta nos muestran que, entre 1960 y 1970 el número de alumnos en las escuelas primarias creció a un promedio anual del 6.7% y pasó de 596.019 a 1'016.483 alumnos. De igual manera, el número de profesores aumentó en una tasa anual de 9.3%, es decir de 15.344 en 1960-1961 a 26.625 en 1970-71⁷⁶. Los establecimientos en todos los niveles educativos incluyendo el universitario, demostraron un crecimiento sostenido siendo el impulso especialmente marcado a partir de los años setenta.

Las características más relevantes de la reforma orientada al «acceso» estriban en que, duró un largo ciclo con amplios consensos basados en la urgencia de construir un Estado Nacional. Además, integró sus propios «círculos virtuosos» al generar oportunidades de empleo, carrera, profesional, servicios técnicos, tanto públicos como privados y que alentó a los diversos gobiernos, independientemente de su signo político, con fuerte participación estatal⁷⁷. No obstante la amplia base

⁷⁶Ministerio de Educación en *Breve evolución histórica del Sistema Educativo*. Datos recopilados por UNESCO-IBE. Dirección electrónica: www.ibe.unesco.org/

⁷⁷ Ver las diferentes etapas de la reforma al acceso en Carlos Arcos Cabrera: «Política pública y reforma educativa en el Ecuador». Carlos Arcos Cabrera y Betty Espinosa, Coordinadores en *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*. FORO, FLACSO, 2008, págs:31-40.

social que apoyó a la reforma, no garantizó el «acceso» a la educación de los grupos étnicos secularmente excluidos.

Dada la característica del Estado Ecuatoriano de tipo autoritario, la centralización del proceso de crecimiento del sistema educativo terminó por fortalecer a la burocracia ministerial, principalmente a la UNE, gremio que incidió tanto en la definición de ciertas políticas educativas, como en su bloqueo.

3.1 La política de «acceso» a la educación en el Gobierno de Sixto Durán Ballén

Los «círculos virtuosos» del acceso a la educación -que se aplicaron en el Ecuador desde los años 50-, dejaron de operar en 1990, a pesar de los esfuerzos nacionales y de los programas que tuvieron financiamiento internacional⁷⁸. Esta tendencia descendente afectó a los propósitos y metas, incluso mínimas, del Programa «Educación para Todos».

En relación a la **Meta No 3** de *Apoyo a la Primera Infancia* se ha logrado las siguientes constataciones: en 1992 la población cubierta fue del 8,3%, pero, el 83,6% de esta tasa, correspondía a matrícula preescolar. El mismo fenómeno se dio en 1998 en que la población beneficiada fue del 14,2%, pero el 69% de esa tasa correspondía a la matrícula de preescolar. Por tanto, para el año 2000 el nivel de cobertura de la matrícula en programas de desarrollo de la primera infancia siguió siendo sumamente bajo: apenas del 10%.

Así mismo, en la comparación entre lo urbano y rural la cobertura a la Primera Infancia ha jugado a favor de la ciudad y en contra del campo. En efecto, durante el período 1991-92 el área rural tenía una tasa sensiblemente más baja que

⁷⁸Programas y proyectos educativos con financiamiento internacional que estaban operando en el Gobierno de Sixto Durán Ballén: el Proyecto de mejoramiento y expansión de la educación técnica a nivel medio, PROMEET I; la segunda etapa PROMEET II; Primer Proyecto de Desarrollo Social - Educación y Capacitación, PREDAFORD; el préstamo subsidiario, SECAP; el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad, EB-PRODEC; el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica, PROMECEB; la reformulación PLANEMEC; y, el Programa de Redes Escolares Autónomas, PREAR.

la urbana: 4% frente al 12.3%, respectivamente. Y aunque para 1997-1998 las dos tasas subieron, la tasa rural seguía en desventaja: 9,7% contra 17,7%⁷⁹.

El incremento que se muestra probablemente se debió al desarrollo logrado por el INNFA, al que se añade la cobertura alcanzada por el ORI. Adicionalmente, han coadyuvado al crecimiento del sector la participación de organismos internacionales, organismos nacionales que asumieron el papel de defensa de los derechos de la infancia y a la importancia del aprestamiento de los niños para la escuela⁸⁰. La iniciativa del sector privado contribuyó también al crecimiento de cobertura del sector.

En la **Meta No 4** del *Acceso Universal a la Primaria y terminación de la misma*, esta meta pasó a ser el objetivo principal de la política de los gobiernos de los noventa, pues, se focalizó la gestión en la Educación Básica y al cabo de la década se obtuvieron los siguientes resultados: el porcentaje de nuevos alumnos ingresados en el primer grado de enseñanza primaria pasó de 34% en 1990-91 a 65% en 1997-98. Esto arroja una tasa de crecimiento anual de 9.92%, lográndose casi la duplicación en el período⁸¹. Además, reflejaría tanto un incremento en la capacidad de la oferta instalada para recibir a más escolares, como un incremento en la voluntad de padres de familia para enviar a sus hijos a la educación primaria.

⁷⁹ Ver Tasa bruta de matrícula en programas de desarrollo de la infancia en los sectores público, privado y comunitario en el documento *Educación para Todos en la República del Ecuador*, Evaluación en el año 2000, Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Recreación, Quito, 1999. Dirección electrónica: www.unesco/educación/wef

⁸⁰ Hay diversos programas de educación inicial en la modalidad no escolarizada que se crearon en la década de los ochenta y noventa y que participan en su ejecución tanto el Estado como Organizaciones Internacionales y sector privado ecuatoriano a fin de atender a los sectores más necesitados del país. Los más representativos son: el Programa Nacional de Educación Preescolar - PRONEPE; el Instituto Nacional del Niño y la Familia – INNFA; el Programa de Desarrollo Infantil – PDI; el Programa Creciendo con Nuestros Hijos –CNH; el Programa Operación Rescate Infantil - ORI; el Programa de Atención Integral a Menores de 6 Años –“Nuestros Niños”; el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza - PROANDES; y, los Programas Basados en la Comunidad desarrollados en sectores marginales de Guayaquil. Ver el desarrollo de cada programa en *Educación Inicial Modalidades No Escolarizadas, Ecuador* en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Dirección electrónica: www.oei.es

⁸¹ Ministerio de Educación en *Breve evolución histórica del Sistema Educativo*. Datos recopilados por UNESCO-IBE, p. 34. Dirección electrónica: www.ibe.unesco.org/

En lo que se refiere al nivel de *repetencia* en el primer grado del sector público, es el triple respecto al sector privado. Así, en el año inicial el sector público tenía 8.8% y el privado 2.6%; y en el año final el público tenía 6.2% y el privado 1.8%. A partir del séptimo, octavo y noveno grados, la repetencia pública fue de 6.4%, 6.4% y 6.2% respectivamente. Y la privada fue de 2.6%, 2.8% y 2.8% respectivamente. Estos resultados no se corresponden con la mayor profesionalización de los docentes de la escuela pública⁸².

No obstante los objetivos planteados por el Programa «Educación para Todos», de *expansión de la educación a nivel primario y básico (Meta No 6)*, la orientación del Gobierno de Sixto Durán Ballén fue de continuar con la ampliación de la cobertura en este nivel y de estimular la prestación de servicios educativos de otros sectores. Por tanto, en el período correspondiente se muestra un debilitamiento de los centros educativos fiscales en cuanto al ritmo de crecimiento de la matrícula, de los profesores y de los alumnos. Observemos las cifras.

La tasa de crecimiento de los planteles fiscales bajó de 2.83% en los años ochenta a 0,12% en los noventa y la tasa de crecimiento de los alumnos del 1.86 % a -3,81%. Con respecto a los docentes fiscales la tasa promedio entre 1980 y 1990 fue de 3.87% y, en 1991 y 1996 se redujo a -0.19%. Los municipios, que a inicios de los ochenta tenían a su cargo 320 planteles, para el año 1996 administran solo 46⁸³.

Por otro lado, la relación docente-alumno resultó positiva porque bajó con respecto a la década anterior. El promedio de 30.4 alumnos por docente en 1980 en los planteles fiscales, bajó a 27.3 para 1996. En el mismo período los planteles municipales y particulares presentaron un decremento más notorio aún: de 36,9 alumnos por docente se bajó a 24.5; y, de 29.2 alumnos por docente se bajó a 20.5, respectivamente⁸⁴.

Con el deterioro de la calidad de la educación fiscal, los padres de familia decidieron buscar mejores oportunidades en escuelas y colegios privados, pero, la

⁸²Ibid., Informe «Ecuador, Educación para Todos», p. 42.

⁸³ Tasas de crecimiento a nivel fiscal, municipal y particular: 1980-966, Paladines Carlos, Instituto de Capacitación Municipal, Quito, 1997.

⁸⁴ Ver las tasas de crecimiento a nivel fiscal, municipal y particular en el documento «Ecuador, Educación para Todos», Informe Interagencial de Cooperación al Ecuador sobre el cumplimiento de metas. Período 1990 – 1996. Elaborado por las Agencias UNDP- UNFPA, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK con la colaboración del Dr. Carlos Paladines, pp.3-4.

el costo de la educación en ese sector terminó significando, en algunos casos, entre el 20% al 50% del salario del padre de familia. Estos cambios van a tener consecuencias dramáticas sobre las familias pobres, pues, la deserción escolar constituyó uno de los efectos más notables de la crisis económica y social.

Un dato revelador fue lo que ocurrió a nivel del subsistema privado, el ritmo de crecimiento de planteles y maestros fue positivo, pero no así la tasa de crecimiento estudiantil, lo cual habla de un claro proceso de *elitización*, fruto en buena medida, de sus cada vez más altos costos. Además, la educación privada se concentró en las grandes ciudades, en el sector rural y a nivel técnico o en la modalidad de la enseñanza nocturna, su presencia es mínima.

Con respecto a la ampliación de la educación básica a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos (Meta 7), varias de las acciones de capacitación pudieron ser atendidas en el campo oficial por la DINEPP, el SECAP, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Bienestar Social, Agricultura y aún el de Trabajo. Pero, la descoordinación de las instancias que constituyeron el Frente Social ha imposibilitado disponer de datos referidos a realizaciones oficiales en este campo. De igual forma actuaron el SENDA, el INECCEL o la Contraloría General del Estado. Los equipos técnicos de estas instituciones fueron paulatinamente desmontados.

En la **Meta No 8** sobre la *alfabetización, post-alfabetización y educación de adultos* se perdió el ritmo de crecimiento alcanzado en los primeros años de los ochenta. El analfabetismo que bordeaba el 20% a inicios de los 80, se redujo a menos del 10% al final de la década, pero en los noventa se detuvo. La desaceleración del combate al analfabetismo puede explicarse, por un lado, por la dificultad de alfabetizar a las personas de mayor edad y, por otro, por la reducción del gasto público en educación y por el empobrecimiento de los hogares.

Por otro lado, el carácter inequitativo del sistema educativo ecuatoriano muestra las deficiencias históricas al no garantizar una educación mínima a los sectores más desprotegidos de la sociedad que son los pobres y los indígenas. Veamos las cifras.

Cuadro No 4

Características socioeconómicas y culturales

Indicadores	Pobres	No pobres	Indígenas	No indígenas
Analfabetismo	16,6	4,9	42,5	8,8
Analfabetismo funcional	29,5	9,7	55,7	16,4
Grado medio de escolaridad	5,1	9,5	2,4	7,9

Fuente: Juan Ponce. Estimaciones realizadas con base en la Encuesta de Condiciones de Vida de 1999.

De acuerdo al Cuadro No 4, en 1999 la proporción de pobres de 15 años y más que eran analfabetos, era más del triple que en los no pobres (16.6% y 4.9%, respectivamente). Más grave aún es el caso de los pobres-indígenas a nivel rural que cursan cifras de analfabetismo del 42.5% versus los no indígenas que alcanzan el 8.8%.

Lo mismo acontece con el analfabetismo funcional que en el caso de los pobres (29.5%) es tres veces más alto que los no pobres (9.7%). Con relación a los indígenas la situación es muy grave, alcanzan niveles del 55.7% versus los no indígenas que todavía tienen un analfabetismo funcional del 16.4%. Es decir que, la falta de destrezas básicas afecta de manera dramática a las poblaciones indígenas, especialmente a aquellas que no hablan castellano.

El grado medio de escolaridad también refleja la desigualdad que caracteriza a la sociedad ecuatoriana. En 1999 el grado medio de escolaridad en los pobres (5.1%) alcanza la mitad de la escolaridad de los no pobres (9.5%). Y en la población indígena es el más bajo de los sectores (2.4%) con respecto a los no indígenas que es de 7.9%.

Si analizamos la tasa neta de matrícula por *niveles, género, área y etnia*, se observan grandes progresos, así como enormes desigualdades en el acceso a la educación. Conozcamos las cifras.

Cuadro No 5

	Tasa neta de matrícula primaria	Tasa neta de matrícula secundaria	Tasa neta de matrícula superior
Género			
Hombres	89.9	43.9	11.1
Mujeres	90.4	45.4	12.6
Área			
Rural	86.7	28.8	4.3
Urbano	92.7	55.7	4.3
Etnia			
Indígenas	86.2	22.7	2.9
Afros	86.2	36.9	6.5
Otros	90.7	47.1	13.2
País	90.1	44.6	11.9

Fuente: SIISE en base a INEC, censo de población y vivienda, 2001.

En el caso de la tasa neta de matrícula por *género*, el Ecuador ha progresado sustancialmente y se han reducido las brechas entre hombres y mujeres. Tal es así que el porcentaje de mujeres supera a la matrícula de los hombres en todos los niveles educativos.

En la oferta educativa por *área* se constata que el Ecuador todavía no ha superado las enormes disparidades entre la oferta en el campo y la oferta en las ciudades del país. En el campo, si bien la tasa neta de matrícula de primaria es alta (86.7%), todavía tiene diferencia de 6 puntos con lo alcanzado por las ciudades (92.7%). Si bien se ha incrementado el acceso de la población del campo al sistema educativo, todavía existe un significativo atraso en comparación con la población urbana. En el 2001, en las ciudades 5 de cada 10 personas mayores de edad habían concluido sus estudios secundarios y en el campo 2,8 personas de cada 10 habían terminado el colegio.

A lo anterior se añaden otras limitaciones más allá de la cobertura. Todavía se mantienen estructuras curriculares homogéneas que no dan cuenta de la existencia de múltiples culturas, estructuras simbólicas, formas de vida, con excepción del sistema de Educación Intercultural Bilingüe cuya cobertura espacial y curricular es todavía limitada.

Cuando revisamos la situación de los *grupos étnicos*, la tasa neta de matrícula en primaria y secundaria es menor en los indígenas, que en los no indígenas, e incluso que en los afros.

Con relación a la tasa de matrícula a nivel superior el sistema educativo opera como una pirámide, la estructura favorece a ciertos grupos y perjudica a otros. Las cifras del año 2001 así lo demuestran: el porcentaje de personas adultas que han cursado uno o más años de estudios en el nivel superior fue del 11.9%, que sigue siendo bajo con relación a otros países de la región. Sin embargo, el promedio nacional es 2 veces mayor que la población afro y 4 veces mayor que en la población indígena⁸⁵.

La *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) (**Meta No 9**) se crea en 1988 durante el Gobierno del Dr. Rodrigo Borja y en 1992 el Congreso Nacional reforma la Ley de Educación mediante la cual se concede a la Dirección Nacional de Educación de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) la autonomía técnica, administrativa y financiera. Aunque funcionan como un sistema independiente, el aporte estatal ha sido siempre limitado debido a la visión de los gobiernos de reducir el protagonismo político del movimiento indígena que ha sido un actor contrario a las políticas neoliberales.

⁸⁵ El promedio regional de la tasa bruta de matrícula de la Educación Superior en América Latina fue de 19% en el 2000 y en el Ecuador de 11.9%. El crecimiento que han registrado en las últimas décadas los sistemas educativos de la casi totalidad de los países de América Latina en la educación superior ha sido significativo y ha llevado a incrementos en los presupuestos y a fuertes inversiones en el sector educación. Ver las tasas de matrícula en la región en Norberto Fernández Lamarra en el documento: *Estudio Regional sobre la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Situación, tendencias y perspectivas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y UNESCO, Buenos Aires, 2004, p. 10. Dirección electrónica: www.eco.mdp.edu.ar

En síntesis, en un balance del cumplimiento de las metas del Programa «Educación para Todos» con relación al *acceso* a la educación se podría decir que hubo avances positivos, pero también serias limitaciones dadas las condiciones económicas, políticas y sociales complejas que transitó el Ecuador durante los años noventa.

A continuación, me propongo retomar la Meta No 5 que pretende mostrar los intentos de reformar la *calidad* de los aprendizajes, durante el periodo 1992-1996.

3.2 Las reformas orientadas a la «calidad»

La década de los noventa se caracterizó porque el Ecuador inició un ambicioso proceso de consulta y reformas a la «calidad» de la Educación Básica. Para recoger los diversos aportes, se organizaron dos consultas nacionales -abril de 1992-junio de 1996- llamadas «Educación Siglo XXI». Este proceso se lo consideró inédito dada la amplia participación de sectores representativos de la educación en el país.

Los aspectos más relevantes de las dos consultas contemplaron las siguientes metas: instauración de la educación básica de 10 años; fortalecimiento de las áreas de lenguaje y matemáticas (46% de la carga horaria); y la inclusión de tres ejes transversales: educación en la práctica de valores, interculturalidad en educación y educación ambiental.

Con las orientaciones mencionadas se elaboraron dos propuestas: la primera, salió a la luz en 1994 conocida como «Reforma Curricular con Enfoque Conceptual»⁸⁶. Pero, esta propuesta fue duramente criticada por la UNE por considerarla poco original, ajena a la realidad ecuatoriana y carente del aporte de docentes y técnicos ecuatorianos(as). Se aclara además que, para que una Reforma tenga el éxito deseado debe elaborarse de manera consensuada. De esta forma, el

⁸⁶ El «Modelo de Pedagogía Conceptual» es colombiano y sus mentores y fundadores son los dos hermanos: Miguel y Julián de Zubiría. Nació de un gran compendio de investigaciones bajo el marco de la psicología cognitiva, el rescate de la filosofía aristotélica y los mejores autores en los temas de valores y de la lógica del pensamiento. Sus ejes básicos son: el desarrollo del pensamiento, la lectura comprensiva y la formación valorativa; esto implica que tanto, el componente cognoscitivo, como el formativo son importantes. Ver más en Alba Gutiérrez (2000). *Un acercamiento de la Pedagogía Conceptual*. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, No 39. Dirección electrónica: www.vulcano.lasalle.edu.co

modelo de reforma con «Enfoque Conceptual» queda de lado y se emprende en el esbozo de una nueva propuesta.

3.2.1 La Reforma Curricular Consensuada

La responsabilidad de la elaboración del nuevo enfoque recayó en el Consejo Nacional de Educación, en un equipo de especialistas dirigidos por Susana Araujo de Solís -en ese entonces Directora del Proyecto EB/PRODEC-, más el apoyo de los funcionarios del MECD. Se validaron todos y cada uno de los aspectos hasta ese momento desarrollados en el Enfoque Conceptual, con el aporte de importantes sectores sociales del país y algunos organismos internacionales: UNICEF, UNESCO y los Proyectos EB/PRODEC, PROMECEB.

Pronto, el propósito de reformar al sistema educativo se encamina por el «mejoramiento de la calidad educativa», con la prioridad de optimizar los aspectos cualitativos a través del desarrollo y promoción de los recursos humanos y del currículo⁸⁷. El 9 de abril de 1996, mediante acuerdo No 1443, el MECD oficializa la aplicación del nuevo diseño curricular llamado «Reforma Curricular para la Educación Básica». Más adelante, en mayo de 1997 el Consejo Nacional de Educación y el MECD presentan una segunda edición dentro del Plan Estratégico para el Desarrollo de la Educación Ecuatoriana, 1997-1998⁸⁸.

3.2.2 Características generales de la Reforma Curricular para la Educación Básica

En las características generales se establece la obligatoriedad de que el nivel preescolar sea parte de la educación básica, acción que pretendía disminuir buena parte del fracaso que se produce en los niños que ingresan al sistema educativo.

⁸⁷Ver más sobre la propuesta de reforma que presenta el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación y Cultura en el documento: *Reforma Curricular para la Educación Básica* de Mayo 1998. Dirección electrónica: www.educación.gov.ec

⁸⁸Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-MEC, Banco Interamericano de Desarrollo-BID. *Fundamentos. Quito: Coordinación General de la Reforma Curricular Unidad Ejecutora MEC-BID*, 1998: 8.

Otra rasgodistintivo constituye el énfasis que se pone al desarrollo de **competencias o destrezas**, de capacidades intelectuales, de valores y actitudes. Pero, llama la atención que la propuesta no establece una corriente pedagógica a aplicar y le da al docente la libertad de elegir la estrategia que mejor responda a sus requerimientos y condiciones⁸⁹.

Objetivos y principios

La propuesta está enmarcada en la visión de «Capital Humano» que constituye un prerrequisito indispensable para el crecimiento de un país. Al respecto el texto dice:

«El capital humano es el recurso más preciso, tesoro invaluable y garantía de futuro para la sociedad. De los recursos humanos depende el avance y uso apropiado de la tecnología, la concesión de la naturaleza. De las personas depende: la paz, la democracia, la producción, la seguridad, la responsabilidad con el planeta... Consciente de estas verdades el Gobierno Nacional ha impulsado desde 1992 el diseño y ahora la puesta en marcha de la reforma curricular»⁹⁰.

El *objetivo* primordial de la reforma está centrado en,

«Lograr que el sistema educativo ecuatoriano responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país; y, a elevar la calidad del mismo, tanto por su integralidad, continuidad y permanencia, cuanto por sus contenidos socialmente útiles».

Componentes y Validación de la propuesta de reforma curricular

Se sustenta en tres componentes básicos: desarrollo del currículo, de los recursos humanos y de los recursos didácticos e infraestructura física.

La propuesta se sometió a validación en 1000 escuelas de la Costa y 1000 escuelas de la Sierra, entre abril y octubre de 1995. La falta de recursos limitó las posibilidades de institucionalización en todas las escuelas del país, razón por la cual se focalizó el gasto en dos programas: el EB/PRODEC y el PROMECEB.

⁸⁹ Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996, pág. 7.

⁹⁰ Consejo Nacional de Educación y MEC, 1996, pág. 6.

En este trabajo de investigación vamos a profundizar la institucionalización de la reforma en los dos programas que tuvieron el mayor dinamismo y fueron los referentes educativos del Gobierno de Sixto Durán Ballén. El resto de escuelas públicas incorporaron la propuesta pero tuvieron poco apoyo e impulso.

3.2.3 Institucionalización de la Reforma Curricular a la Educación Básica en los Proyectos EB/PRODEC Y PROMECEB

Los programas apuntan de manera prioritaria a cumplir con dos objetivos: 1) Promover la retención de los estudiantes en la escuela; y, 2) Mejorar los aprendizajes de la población escolar en condiciones de pobreza.

Los principales elementos innovadores incluyen: a) la implantación de la educación básica de 10 grados (a los seis años de primaria se suman tres de ciclo básico y uno de preescolar); b) la creación de los «Centros Educativos Matrices» (CEM) que tienen la función de desarrollar un modelo de gestión escolar autónomo y descentralizado con autonomía administrativa, pedagógica y financiera.

Otra exigencia que consta en el numeral 4.44 del convenio PROMECEB – BID 834/SF-EC-, plantea que cada institución alcance su autonomía financiera a través de la recuperación de los costos, disposición que es acogida por el Proyecto REDES AMIGAS para competir en la venta de los servicios educativos en precios y en calidad. La competencia implicaría desestructurar y desactivar todo lo que sea organización extraeconómica, solidaridad o acción concertada⁹¹. Además, se promueve la participación de los padres de familia y de la comunidad en el proceso. En el siguiente cuadro se resumen los objetivos, la modalidad de establecimiento, las acciones a concretarse y, finalmente, los mecanismos de identificación del segmento de población a quién va dirigido el servicio.

⁹¹El PROMECEB fue diseñado en 1989 y su ejecución se inició en mayo de 1990. Si bien su duración debía ser de cuatro años, el programa tuvo varias extensiones y terminó en agosto de 1999. A partir de esta fecha se inició la segunda fase, ahora llamada “Redes Amigas”. Ver sobre el Convenio de PROMECEB en el Informe Final de la Auditoría de la Deuda Interna Pública del Ecuador, Ministerio de Economía y Finanzas, Comisión de Auditoría Integral del Crédito Público, Quito, septiembre del 2008, págs.: 21 y 22. Dirección electrónica: Observatorio Latinoamericano de Geopolítica www.geopolitica.ws/

Cuadro No 6

PROYECTOS EDUCATIVOS: EB/PRODEC Y PROMECEB

PROYECTO	OBJETIVOS	MODALIDAD	ACCIONES	CRITERIOS DE FOCALIZACIÓN
EB/PRODEC BANCO MUNDIAL	<p>1)Mejoramiento de la calidad de la educación básica de zonas urbano marginales.</p> <p>2)Mejoramiento de la eficiencia del sector educativo.</p>	<p>Los CEM en unidades de 15 a 30 planteles educativos.</p> <p><i>Descentralización:</i> administrativa, pedagógica y financiera.</p> <p><i>Corresponsabilidad:</i> participación de la familia y la comunidad.</p> <p><i>Valores:</i> la inclusión.</p> <p><i>Destrezas básicas:</i> lenguaje y matemáticas.</p>	<p>(i)Obras civiles y equipamiento de los CEM.</p> <p>(ii)Capacitación y perfeccionamiento docente con operadores externos.</p> <p>(iii)Revisión y adaptación de currículos, elaboración de textos y material didáctico; apoyo a la innovación educativa.</p> <p>(iv)Establecimiento de un sistema de <i>medición de logros</i> académicos.</p>	<p>1)Geográfica</p> <p>2)Escuelas públicas</p> <p>3)Mapas escolares: situación sistema educativo (variables); indicadores demográficos y socioeconómicos: calidad de la vivienda, hacinamiento, acceso a agua y alcantarillado, asistencia escolar y capacidad económica de la zona.</p>
PROMECEB BID	<p>Mejorar la calidad de la educación básica en las áreas rurales.</p>	<p>CEM en unidades de 15 a 30 planteles educativos. Posteriormente "Redes Amigas".</p> <p><i>Descentralización:</i> administrativa, pedagógica y financiera.</p> <p><i>Corresponsabilidad:</i> participación de la familia y la comunidad.</p> <p><i>Valores:</i> la inclusión.</p> <p><i>Destrezas básicas:</i> lenguaje y matemáticas.</p>	<p>(i)Obras civiles y equipamiento de 80 CEM y de 23 Institutos Pedagógicos-IPED.</p> <p>(ii)Capacitación y perfeccionamiento docente con operadores externos.</p> <p>(iii)Revisión y adaptación de currículos, elaboración de textos y material didáctico; apoyo a la innovación educativa.</p>	<p>1)Geográfica</p> <p>2)Escuelas públicas</p> <p>3)Mapa escolar: situación sistema educativo (variables); indicadores demográficos y socioeconómicos: calidad de la vivienda, hacinamiento, acceso a agua y alcantarillado, asistencia escolar y capacidad económica de la zona.</p>

Fuente: SIISE, OEI.

El EB/PRODEC fue creado en 1992 con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en las zonas urbano-marginales del país y mejorar los niveles de alfabetización y preparación en la población adulta. El programa PROMECEB que fue ejecutado desde 1990 por la Unidad Ejecutora MEC-BID, tiene como objetivo el mejoramiento de la calidad de la educación básica en las áreas rurales. Para ello, promueve la descentralización administrativa y pedagógica de los planteles, así como una mayor participación de los padres de familia y la comunidad.

3.2.4 Evaluación de los programas:EB/PRODEC y PROMECEB

Aspectos institucionales

La responsabilidad de dirigir la institucionalización de la reforma recayó en los funcionarios del MECD⁹². Sin embargo, en la práctica los dos programas EB/PRODEC Y PROMECEB se organizaron bajo la modalidad de *Unidades Ejecutoras* que actuaron como un ministerio paralelo y con un estatuto especial para las contrataciones y remuneraciones del personal técnico, que finalmente resultaron extremadamente elevadas y superiores a los sueldos del MECD.

Estas diferencias generaron malestar en la burocracia ministerial, pues, mientras el Estado mediante crédito externo, compró la renuncia a los empleados del MECD, por el otro, los dos programas se transformaron en botines políticos apetecidos de cada ministro y del grupo que les acompañaba. Debido a la inestabilidad de los gobiernos del período, ambos proyectos fueron afectados institucionalmente por los frecuentes cambios de dirección⁹³.

La consecuencia inmediata de la desinstitucionalización del MECD fue el debilitamiento del rol político para llevar adelante las cuatro propuestas de reforma que no llegaron a implantarse en el Gobierno de Sixto Durán. Con el siguiente Ministro de Educación el Dr. Mario Jaramillo Paredes, en mayo de 1997 se puso en vigencia la Reforma Curricular para la Educación Básica.

⁹²La responsabilidad de dirigir la institucionalización de la reforma recayó en el Coordinador Nacional de la Reforma Curricular para la Educación Básica y en el equipo técnico conformado por los Directores Nacionales de Planeamiento, Mejoramiento Profesional y Currículo, en el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Educación y Cultura en el documento: *Reforma Curricular para la Educación Básica* de Mayo 1998, p. 9. Dirección electrónica: www.educación.gov.ec

⁹³El PROMECEB se desarrolló a lo largo de cinco gobiernos; durante este período respondió a: diez ministros de educación, siete directores ejecutivos, cinco coordinadores pedagógicos y nueve directores de obras civiles. El EB/PRODEC se inició en 1992 y finalizó en el 2000. Durante los siete años de ejecución ha desarrollado una amplia experiencia y capacidad de gestión. Sin embargo, se ha visto afectado por los frecuentes cambios de dirección debido a la inestabilidad de los gobiernos del período.

Eficiencia de los programas en los aprendizajes

En 1996 el MECD impulsó la evaluación de los aprendizajes en los dos proyectos y en todas las escuelas públicas, privadas, fiscomisionales y municipales a nivel nacional, utilizando el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos-APRENDO⁹⁴. Pero, ¿qué miden las pruebas APRENDO?

Son pruebas referidas a criterios, no a normas, por lo tanto no están delineadas para identificar a los mejores establecimientos, ni a los mejores estudiantes. Su diseño permite recabar información acerca de qué tan cerca o tan lejos se encuentran los estudiantes respecto al dominio de las destrezas propuestas en la reforma de 1996.

Bajo la responsabilidad del equipo técnico de APRENDO los resultados de las mediciones nacionales aportaron la evidencia estadística para determinar que, **la calidad** de la Educación Básica se ubicaba en niveles muy por debajo de los deseados. Las pruebas de 1996 arrojaron los siguientes resultados: las calificaciones promedio en Lenguaje fueron de 10, 11 y 13 sobre 20 en segundo, sexto y noveno grados, respectivamente. En Matemática fueron de 9,1, 7 y 7 para los tres grados, respectivamente.

Ambas pruebas plantearon dramáticamente el desafío de mejorar la calidad de la educación. Y, se entiende que 11 años después en que se tenía información de la condición de los estudiantes, el sistema educativo nacional podía haber corregido los déficits de calidad y mejorado los niveles de desarrollo de los niños y jóvenes de la Educación Básica. No obstante ello, los resultados de las pruebas APRENDO del 2007 mostraron puntajes más bajos que las pruebas de 1996: las destrezas en

⁹⁴ Se parte de la reforma curricular de 1996 que establece cambios en el pensum de estudios y de la reformulación de los niveles educativos con la finalidad de adecuar la instrucción educativa escolarizada hacia los avances del siglo XXI. El proyecto EB/PRODEC diseñó el Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (SINMLA) que, «...permitiría disponer de información válida, sistemática o permanente sobre los resultados de aprendizajes de destrezas cognitivas básicas, y sobre los factores que se vinculan con los resultados para asociarlos con programas y recursos dirigidos a mejorar, con equidad, la eficiencia de la educación básica nacional». Es así como se desarrollaron operativos nacionales los años 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007, en los que se aplican las pruebas APRENDO a los estudiantes de tercero, séptimo y décimo de la educación general básica. Ver más en el Informe Técnico, *APRENDO 2007*, Logros Académico y Factores Asociados, presentado por el Ministro de Educación Raúl Vallejo Corral, mayo del 2008. Dirección electrónica: www.oei.es/pdfs/INFORME_APRENDO_2007.pdf

Lenguaje alcanzaron la calificación de 9,8/20 en tercero; 10,7/20 en séptimo y de 10,6/20 en décimo. En Matemáticas los resultados fueron los siguientes: 7,7/20 en tercero; 5,6/20 en séptimo y 5,3/20 en décimo⁹⁵.

Tal como se observa, el decrecimiento en Matemáticas a nivel nacional es mayor en décimo que en séptimo, y éste es mayor que en tercer año. Por lo tanto, se evidencia que el deterioro de la calidad crece conforme va avanzando el estudiante en el ciclo escolar. En el caso de los proyectos EB/PRODEC y PROMECEB tuvieron experiencias de impacto limitado en los aprendizajes, pues, en las evaluaciones realizadas a los alumnos no pudieron alcanzar resultados significativamente diferentes a los de otras escuelas públicas que no recibieron apoyo alguno.

Al respecto hay algunas interpretaciones de lo que implicó la Reforma Curricular para la Educación Básica a nivel nacional con relación al desempeño de los alumnos:

- Los promedios de alumnos de escuelas particulares, son superiores a los promedios alcanzados por los estudiantes de los establecimientos fiscales y rurales.
- Las notas promedio de los alumnos del régimen Sierra, se mantiene por encima de las notas promedio de los estudiantes del régimen Costa.

A los resultados de las calificaciones obtenidas por los alumnos se asociaron otros factores:

Déficit en la actualización y formación de los docentes

Las capacitaciones para los docentes fueron escasas e insuficientes. Tanto en los dos proyectos, como en el resto de establecimientos fiscales a nivel nacional, no hubo un seguimiento para conocer si la reforma se implementó en el aula y si se aplicó adecuadamente. El maestro no se preparó porque el mismo sistema no le exigió calidad, pues, la normativa acerca de la evaluación ha concentrado su

⁹⁵Ver los hallazgos claves del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) para identificar el desempeño de los niños en matemáticas, lectura y ciencias, publicado por Unesco en el 2008. También los resultados de las pruebas APRENDO y SER son un diagnóstico evidente de la baja calidad de la educación en el Ecuador.

atención en forma prácticamente exclusiva en el estudiante, dejando fuera del objeto de evaluación al docente, a la institución, a la administración central y provincial. Por otro lado, la relación entre el MECD y los docentes fue de permanente conflicto, principalmente por que los profesores vieron deteriorado el poder adquisitivo de su salario y fue el factor que derivó en paralizaciones cuando sus demandas no fueron cumplidas⁹⁶. Otros elementos a tomar en cuenta son:

- *La condición étnica.*- Tienen mejores resultados en Matemáticas los estudiantes indígenas que asisten a una escuela bilingüe, que aquellos que son indígenas y asisten a planteles hispanos.
- *La educación de los representantes.*- Tienen mejor desempeño en Lenguaje y Matemáticas los estudiantes con padres o representantes que han cursado o culminado el nivel superior.
- *La relación con los compañeros.*- Las buenas relaciones entre pares se asocia con mejor rendimiento en las materias evaluadas.
- *Los trabajos fuera de casa.*- Existe una asociación negativa entre el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas y aquellos estudiantes que no realizan trabajos académicos fuera de las horas de clase.
- *La supervisión.*- Las actividades de supervisión y control realizadas por el MECD con los docentes, no reportan la asociación con las calificaciones obtenidas en Lenguaje y Matemáticas.
- *La infraestructura.*- Existe una asociación positiva entre el acondicionamiento de las aulas, la dotación de equipos, la entrega de textos y el rendimiento de los alumnos⁹⁷.

⁹⁶ Durante ese periodo se produjeron dos huelgas indefinidas de la UNE, en 1992 y 1993, juntas sumaron ochenta y dos días de clases perdidos. Las dos paralizaciones pueden ser interpretadas como una forma de oponerse a la severa disciplina fiscal que se impuso durante los dos primeros años, lo que dio lugar a una fuerte reacción social, especialmente de los padres de familia. También existió cálculo electoral de la UNE en la paralización de 1993, pues como en ocasiones anteriores, se probó en la lucha gremial, los candidatos del MPD para la próxima contienda política.

⁹⁷ Ver más en el Informe Técnico, APRENDO 2007, Logros Académicos y Factores Asociados, presentado por el Ministro de Educación Raúl Vallejo Corral, mayo del 2008, págs.: 105-107. Dirección electrónica: www.oei.es/pdfs/INFORME_APRENDO_2007.pdf

Los elementos antes citados, indican que hay factores, tanto, internos como externos a las instituciones escolares, que ameritan actúen interrelacionados para lograr el mejoramiento de la «calidad» de los aprendizajes.

Finalmente, si bien el alcance de la Reforma Curricular para la Educación Básica se lo considera limitado, hay elementos que pueden considerarse como positivos, como es la creación del Sistema Nacional de Medición de Logros de Aprendizaje, APRENDO desarrollado por el EB/PRODEC. La creación de esta técnica ha apoyado el fortalecimiento del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC). Una línea importante del programa EB/PRODEC ha sido, la rehabilitación de 1.100 escuelas que fueron afectadas por el fenómeno de El Niño en la Costa.

La descentralización educativa, una experiencia limitada

Los gobiernos de la época coinciden en que la descentralización con «autonomía» y participación de quienes demandan el servicio, es clave para la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, no se llegó a demostrar la incidencia determinante de una gestión escolar renovada sobre los padres de familia y la comunidad. En el caso de la descentralización financiera, si bien los centros inicialmente funcionaron con recursos propios, cuando se cerró el PROMECEB y se reabrió como REDES AMIGAS, las familias pobres y la comunidad tuvieron que asumir los costos educativos del salario de algunos maestros. Esta situación llevó a los estudiantes pobres a abandonar la escuela. Y, cuando se realizó la auditoría de los créditos que sostenía financieramente al Programa REDES AMIGAS, su evaluación arrojó resultados educativos magros. A más de los indicios de corrupción y responsabilidad directa que se le adjudicó al BID, se le acusó de la transformación de provisión pública de educación a modalidad de *cuasi* mercado⁹⁸.

⁹⁸ Comisión de la Auditoría Integral del Crédito Público en el INFORME FINAL DE LA AUDITORÍA INTEGRAL DE LA DEUDA ECUATORIANA, RESUMEN EJECUTIVO, Quito, Septiembre 2008, p.101.

En el caso del EB/PRODEC el BM en el Informe de 1999 señala las razones de la lenta mejora de la educación, acusando a una distribución errónea del presupuesto: «Tanto en la primaria, como en la secundaria, más del 99% del presupuesto corriente se dedica (ba) a sueldos de personal docente y otros, quedando menos del 1% para gastos no salariales para materiales didácticos y demás ayudas para el aprendizaje»⁹⁹.

Cobertura de los programas EB/PRODEC Y PROMECEB

El mejoramiento de la *calidad* de la educación buscó ampliar la capacidad del país para desarrollar el «Capital Humano». Sin embargo, los dos programas se caracterizaron por no cubrir adecuadamente a la población de escasos recursos.

Cuadro No 7

Cobertura de los programas EB/PRODEC Y PROMECEB, 1999

Programa	Universo grupo objetivo	Número de beneficiarios	Cobertura (% del universo)				
			País	50 cantones más pobres	Costa	Sierra	Amazonía
EB/PRODEC	1'144.139	198.065	17	7	23	12	0
PROMECEB-REDES AMIGAS	791.945	128.469	16	20	17	17	9

Fuente: SIISE, Base de datos proyectos sociales (a octubre de 1999).

Tal como se observa en el Cuadro No 7, la capacidad de respuesta de los dos programas fue limitada y alcanzaron coberturas por debajo del 20% de la población meta. Hay que tomar en cuenta que menos del 10% de los alumnos de primaria a nivel nacional operaban bajo el sistema de Redes Educativas¹⁰⁰.

⁹⁹ Banco Mundial, Informe de 1999, pág. 12.

¹⁰⁰ SIISE, 2001.

4. CONCLUSIONES FINALES

El tema que ha sido objeto de estudio y que tiene de título: «El saber de la escolarización neoliberal en el discurso del cambio educativo del Gobierno de Sixto Durán Ballén, período 1992-1996», se desarrolló en una etapa histórica que ha correspondido a la transición de la fase de capitalismo organizado conducido por los Estados nacionales, a otra fase de capitalismo liderado por el capital financiero internacional y por las grandes corporaciones que manejan el mercado de mercancías. Esta puntualización es básica para comprender los procesos anteriores a la globalización neoliberal y que estuvieron orientados por el dinamismo de los Estados nacionales.

Pero, las realidades actuales tienen otras lógicas que logramos identificarlas desde la comprensión de los enunciados de la realidad social que, en principio es **global**, por el nivel de involucramientos de los mercados y del consumo; y, a la vez **nacional** o **local** (o personal, o individual) por la incidencia en todas las esferas del ser humano. Hemos conocido esas realidades desde el concepto de **escolarización** utilizando como instrumento metodológico a la *deconstrucción* de las diversas dimensiones que la conforman: la economía, la política, la cultura, lo que implica deshacer una edificación para ver cómo está constituida o desconstituída a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas (Derrida, 1965). Más adelante, vamos a hacer un ejercicio inverso de *reconstrucción* de la escolarización neoliberal.

Al identificar los discursos del moderno sistema capitalista y su reproducción a través de la escolarización neoliberal en el Ecuador, estamos en capacidad de emitir la siguiente conclusión general:

La realidad ecuatoriana y el funcionamiento de las realidades latinoamericanas están imbricadas dentro de una estructura de poder global que corresponde, a lo que Immanuel Wallerstein (1974, 1980, 1989) identificó como **sistema-mundo** y que, desde nuestro ejercicio investigativo, hemos registrado a partir de un piso básico de **prácticas sociales comunes** configuradas como un

sistema interconectado que se integra por diferentes vías: 1) desde **la empresa capitalista** que ejerce el control del trabajo, de los recursos y de los productos; 2) desde **las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC)** como la radio, la TV, el cable, los ordenadores, el satélite, el internet, la telefonía celular, etc., casi todos privados; 3) **un Estado** descentralizado (y sus instituciones) que llega a los lugares más lejanos y que tiene el control de la autoridad colectiva; y, 4) los **sistemas educativos** que se normalizan a través de sistemas estandarizados de instrucción y evaluación (el sistema PISA).

Todas estas instancias descritas resultan hegemónicas, pues, su modelo económico y sus modelos intersubjetivos son universales y están integrando a casi todas las sociedades a nivel mundial.

¿Cómo se engloba a las economías grandes y pequeñas en un solo poder global?

Hay dos mecanismos que las economías imperiales han utilizado para consolidar dicho poder: 1) el Programa de Ajuste Estructural (PAE); y, 2) la moderna cultura de occidente.

1) Programa de Ajuste Estructural (PAE)

El PAE es la condición impuesta por el FMI y/o el Banco Mundial a un país para otorgarle respaldo financiero destinado a afrontar un grave problema de pagos internacionales. Los PAE comprenden *medidas estabilizadoras* que reducen la demanda, y *medidas estructurales*, que actúan sobre la oferta. La *política de estabilización* intenta corregir lo que se consideran excesivos déficits de los presupuestos públicos y de la balanza de pagos, debidos a una demanda superior a la oferta del país. El retorno al equilibrio, concepto básico de la ortodoxia económica, se conseguirá mediante una política de reducción enérgica de la demanda, que ajuste el consumo interno del país a su capacidad de producción.

Por su parte, *las políticas estructurales* buscan adaptar las condiciones de la oferta de la economía, de manera que posibiliten un crecimiento económico a mediano o largo plazo. Dentro de la ortodoxia neoliberal, la mejor forma de

estimular el crecimiento de la producción interna es favorecer el libre juego del **mercado**, permitiendo que la iniciativa privada asigne los recursos donde encuentre mejores perspectivas de beneficios. Se tratará, por tanto, de liberalizar la economía, abrirla al exterior y disminuir la presencia del sector público.

En definitiva, el PAE actúa contundentemente para reducir el gasto público corriente en personal (mediante despidos y rebajas salariales), de funcionamiento (salud, educación,...), subvenciones al consumo de bienes esenciales (pan, transporte colectivo, luz, teléfonos,...) y de explotación a las empresas públicas.

A esta receta única y de pretendida validez universal se han sometido más de noventa países del Sur y del Este, lo que da una idea de su importancia. Durante las dos décadas de los 80s y 90's el PAE se aplicó en Ecuador y la mayoría de países de América Latina. Hoy está aplicándose en Islandia, Grecia, España, Italia y Portugal. Cada país ve deterioradas sus condiciones económicas y sociales y sus decisiones políticas se toman bajo el tutelaje de los países que conforman la OTAN a través de sus representantes: el FMI y el BM. Los recortes sociales se asumen como necesarios para pagar la deuda externa y cumplir con las exigencias del capital financiero internacional y nacional. Más sus sociedades ya no están dispuestas a perder sus derechos básicos (educación, salud, jubilación y trabajo) y están viviendo altísimos niveles de conflictividad social.

En la experiencia ecuatoriana, la aplicación del PAE significó la transnacionalización de capitales a través de la deuda externa pública. Para ello se utilizó un verdadero plan de austeridad, de un ajuste recesivo que condujo a una caída en el crecimiento del producto nacional. El ajuste representó extraer recursos de la sociedad para destinarlos, principalmente para el pago del servicio de la deuda externa.

Sólo basta revisar el Informe Final de la Auditoría de la Deuda Interna Pública (2008) para darse cuenta de las formas de ilegalidad e ilegitimidad que acompaña a la deuda externa y que con tanto entusiasmo el FMI, el BM y el BID ayudaron a ampliar y luego a cobrar. En el mencionado informe están reveladas las formas de condicionalidad que acompañaron a los créditos de proyectos y programas que, muchas veces, beneficiaron solo a las élites de turno, y que gran parte de los recursos se gastaron en jugosos sueldos de la burocracia internacional.

En este contexto de hegemonía del capital financiero internacional, se reafirma el carácter «rentista» de las élites ecuatorianas que trasladaron sus deudas privadas hacia un Estado débil y despojado de sus facultades soberanas. Pero, también la crítica va encaminada a cuestionar el carácter oligárquico de las élites y de los gobiernos que permitieron que el endeudamiento comprometiera la mayor parte de los recursos del Estado.

El resultado conocido de esta política imperial, agravada por sus rasgos oligárquicos, ha sido devastadora. Deja una sociedad polarizada entre ricos y pobres, con cifras que ubican al Ecuador en el segundo lugar en desigualdad social en América Latina y con un IDH que, si bien ha alcanzado un nivel intermedio de DH (0.734 en 1995 a un 0.772 en el 2005), todavía es un obstáculo para superar las brechas que tienen que ver con la pobreza, la exclusión y la desigualdad.

Por cierto, mencionar el IDH en el Ecuador en un determinado período histórico, nos conduce a ampliar el impacto del proceso de globalización neoliberal en la educación ecuatoriana.

El Gobierno de Sixto Durán Ballén: la inversión en educación bajo la lógica de la reproducción capitalista

El sistema educativo ecuatoriano entró en la lógica de la globalización neoliberal el momento en que el Gobierno de Sixto Durán Ballén dio continuidad al proceso de desinversión y deterioro de la educación pública que llevaba en crisis por lo menos una década.

Con la reducción del presupuesto para educación tuvo cabida la sugerencia del BM de la focalización del gasto en la Educación General Básica. Pero, no todo el sistema fue protegido. Las escuelas fiscales que daban servicios a sectores económicos de clase media, redujeron sus presupuestos y asignaciones. Sólo dos Programas que funcionaron con crédito externo, el EB/PRODEC y el PROMECEB, tuvieron cubiertas sus necesidades y actuaron con autonomía administrativa, financiera y pedagógica.

Los otros niveles de educación inicial, la secundaria y la educación superior sufrieron las consecuencias de la desinversión que se agravó por el divorcio total

entre niveles en cuanto a la secuencia y continuidad de los aprendizajes y la ausencia de un modelo pedagógico.

La desinversión también afectó al principal actor del proceso educativo, los docentes. Los bajos salarios, la desvalorización del rol del maestro en el proceso educativo y la pobre formación inicial y reducida formación en servicio, contribuyó a la desmotivación y pérdida de compromiso del maestro que, en un gran porcentaje, tuvo que buscar alternativas de trabajo para «redondear» su ingreso, lo que representó descuidar las responsabilidades de la planificación y preparación del proceso educativo en el aula.

La pérdida de capacidad adquisitiva del salario de los maestros, su ausencia de las propuestas de reforma a la calidad y la conflictividad del sector, van a transformarse en «causas» que justifiquen una acción de hecho, una huelga o paralización de la UNE y que va a profundizar aún más, el deterioro de la educación pública, pues en las dos huelgas de la UNE, durante 1992 y 1993, juntas sumaron ochenta y dos días de clase perdidos. Esta política de anulación del papel del docente se transformó en un «bumerang» para el Gobierno de Sixto Durán Ballén, pues aumentó la conflictividad política ya existente.

Por otro lado, la incorporación de mecanismos de cuasi-mercado en programas destinados a sectores pobres contribuyó a acentuar los niveles de desigualdad y de exclusión, pues, los padres de familia asumieron los sueldos de maestros y de material didáctico. A lo anterior se añade que, a consecuencia de la crisis económica miles de niños y adolescentes abandonaron la escuela para trabajar y ayudar a la economía familiar. Esta desatención del Estado estimuló a otros sectores para incursionar en la oferta de educación privada, cualitativamente mejor que la educación fiscal.

También, es de justicia relieves los rasgos positivos del Gobierno de Sixto Durán Ballén y que tienen que ver con dos aspectos: uno, la firme decisión de mejorar la **calidad** de la educación y que se vio expresada en las cuatro propuestas de Reforma a la Educación General Básica y con la participación de amplios sectores de la sociedad, hasta que finalmente se puso en vigencia en mayo de 1997; dos, la creación del Sistema Nacional de Medición de Logros de Aprendizaje (APRENDO) que desarrolló el EB/PRODEC y que ha servido para las evaluaciones

que se realizaron mediante operativos nacionales los años 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Los resultados de las pruebas evidenciaron la necesidad de seguir trabajando para mejorar la calidad y tomar en cuenta todos los factores, dentro de un sistema integrado.

Desde luego que, la política económica de nuestro país fortaleció el proceso de acumulación capitalista. Pero, ¿cómo ese poder de acumulación global se fortalece con un determinado saber?

La inquietud ya ha sido despejada cuando habíamos señalado antes la identificación de un piso básico de **prácticas sociales comunes** configuradas desde diversas vías: la empresa capitalista, el Estado descentralizado, las NTIC y los sistemas educativos. Todas ellas son instancias que resultan hegemónicas, pues sus modelos intersubjetivos son universales y están integrados desde la moderna cultura de occidente.

2) La moderna cultura de occidente y la intersubjetividad dominante en los sistemas educativos latinoamericanos

Este ejercicio discursivo de identificar el saber de la escolarización neoliberal, nos ha proporcionado núcleos de sentido que agrupan a movimientos articulados en torno a diferentes dimensiones de la vida social: la economía, la política, la cultura. En cada una de ellas, ciertos códigos y enunciados son predominantes y forman parte de un determinado episteme o formación discursiva.

La intersubjetividad en la estructura económica de la moderna sociedad capitalista, surge de la experiencia de las metrópolis y de la realidad tecnológica contemporánea que considera al conocimiento *científico y técnico* como la base del conocimiento de la realidad. Los modos de ser, conocer y actuar de la ciencia y la tecnología han subvertido la vida cotidiana como proceso material y espiritual.

La subversión material por los productos, resultado de la I&D, han conducido a la mejora de las condiciones de vida de una parte significativa del mundo, pero este no es el único resultado. La estandarización de la vida humana y la pérdida de

la sociodiversidad son resultados igualmente notables, aunque absolutamente destructivos, e indeseables.

Como proceso político, la difusión y sobre exposición de imágenes de otras realidades a través de las NTIC, ha provocado la ruptura de la cadena de significantes de la propia realidad local y nacional, la destrucción de costumbres, en definitiva, el individuo se percibe aislado de su historia.

Como proceso espiritual, la homogeneización cultural conduce a la instrumentación de un modo ideológico único de realización de la vida mediante una inversión valorativa de las dimensiones del ser humano: el trabajo se reduce al empleo, el amor al sexo, la salud a la enfermedad, la calidad de vida al bienestar, la familia a su vida económica, la persona al individuo.

Pero, uno de los efectos más importantes de la subversión material y espiritual de la vida cotidiana por la ciencia ha sido, la activación del hombre común como sujeto social y epistémico, lo que ha devenido en el surgimiento de nuevas demandas. Un ejemplo de ello es, el diálogo humano, interdisciplinario y multilateral que se ha abierto en busca de soluciones a los problemas del calentamiento global y que une en el debate a especialistas científicos, activistas políticos y sociales, miembros de organizaciones comunitarias para, en conjunto, buscar soluciones que el propio desarrollo científico-técnico ha generado.

Estos nuevos fenómenos que plantea la humanidad ejercen presión en los sistemas educativos latinoamericanos y en el ecuatoriano para un cambio que no necesariamente provenga de las exigencias de la empresa capitalista, o de los Sistemas PISA.

No se trata de tener un prejuicio con el Sistema PISA, por el contrario, puede ser muy útil incorporar las **competencias** que, sin embargo los sentidos en que se emplea reflejan un cierto grado de confusión. Me preocupa el sentido practicista que subyace en su formulación, pues considero que se está concediendo prioridad excesiva al mundo del trabajo, a la inserción eficiente en una sociedad productiva en detrimento de una mínima formación conceptual y del abandono a un conjunto de valores que permiten apoyar el proceso de constitución de lo humano en la persona.

Aplicar en nuestro sistema educativo las competencias, amerita una evaluación consistente para que sean adaptadas a los niveles de conocimiento logrados hasta el momento; y que, las destrezas y habilidades que adquieran los estudiantes, no solo permitan aterrizar en el mundo del trabajo, también contribuyan a mejorar los niveles de convivencia y de civilidad entre unos y otros.

Adicionalmente, se propone una revisión crítica de la ciencia moderna – que hoy se encuentra en manos de empresas privadas-, desde la comprensión de sus prácticas de visualización. ¿Cómo ver, desde dónde, quién o cómo se logra tener más de un punto de vista?

Por otro lado, ¿cómo repensar una nueva escolarización adaptada a las necesidades de nuestras sociedades latinoamericanas y, puntualmente, a las necesidades de la sociedad ecuatoriana?

Desde una reflexión sociológica e intencional, propongo **repensar al sistema educativo ecuatoriano desde nuevos paradigmas**, generado por nuestras propias comunidades epistémicas. Lo anterior implica reconocer que, los actores de la educación no son solo los gobiernos con el Ministerio de Educación y los docentes. Armar una escolarización propia, nacional, genuina, implicaría abrir el diálogo a todos los sectores: gobierno, instituciones educativas públicas y privadas, universidades, medios de comunicación, empresa privada, organismos de cooperación internacional, instituciones que tienen que ver con la educación, etc.

Adicionalmente, habría que caracterizar a **los saberes** a partir de su dimensión política, lo que implica reconocer que las relaciones puestas en juego suponen relaciones de poder a través de las cuales los diferentes sujetos sociales pugnan por la imposición de sus propios significados, y de sus saberes, en función de sus intereses y proyectos individuales y/o colectivos.

Finalmente, incentivar la I&D -tal como lo promueve el discurso hegemónico predominante-, es seguir reproduciendo los límites del proyecto de sociedad neoliberal en la que vivimos actualmente, al que apuestan estos discursos encaminados a desarrollar áreas que son rentables para las empresas transnacionales privadas, pero, que no son indispensables para el desarrollo humano. Un ejemplo de la utilidad de la ciencia y la tecnología orientada a la búsqueda de la rentabilidad es la investigación de cosméticos a nivel mundial. Se

estima que la industria de cosméticos mueve alrededor de US \$ 170 mil millones anuales. Por tanto, el papel de la ciencia moderna está asociado con la rentabilidad de los negocios de las grandes empresas, profundamente profesionalizada y al abrigo de la coyuntura económica.

Es decir, la desvinculación de la esencia científica de las aplicaciones sociales conduce a dos ideas, relacionadas entre sí, y no exentas de controversia. La *primera* tiene que ver con la profesionalización en determinados campos de la ciencia y cuando se financian cierto tipo de proyectos. Temas tan fascinantes como el origen del Universo o de la vida, pueden generar gran interés. Pero, siento que se desvirtúa la esencia de la ciencia al fomentar económicamente el estudio de asuntos de corte existencial, pues, difícilmente ayudan a la sociedad, la cual, al fin y al cabo, es la que subvenciona tales proyectos.

Esta reflexión nos conduce a la *segunda* aplicación del conocimiento científico en nuestras sociedades. Si contamos con escasos recursos para la investigación científica, ésta debe estar enmarcada en la comprensión de la verdadera dimensión de la vida humana. Y que, en base a los resultados del proceso investigativo, permita el diseño de políticas públicas coherentes con las necesidades de los ecuatorianos. Por tanto, es imprescindible llevar adelante **rupturas epistemológicas** con el conocimiento que hoy domina, y ensayar con otros códigos o significantes que surjan de nuestras necesidades, tanto, materiales, como espirituales y simbólicas.

5. BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Alberto, *La maldición de la Abundancia*, Swissaid, Abya-Yala, Comité Ecuménico de Proyectos, Quito, 2009.

BOLÍVAR, Antonio: *El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior*, Universidad de Granada, 2005.

BONAL, Xavier: Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina, *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 64, No. 3, julio-septiembre 2002.

CASTELLS, Manuel: *El fin del patriarcado: movimientos sociales, familia y sexualidad en la era de la información*, Capítulo 4, Siglo XXI Editores. México, 2000.

BANCO MUNDIAL. Primer Informe de Desarrollo Humano: The dividends of Learning, 1990.

BANCO MUNDIAL: Informe de 1995.

BANCO MUNDIAL: Informe de 1999.

BID-PNUD: *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*, Washington, D.C., 1993.

CONSTITUCIÓN del 2008, República del Ecuador.

CORAGGIO, José Luis: *Desarrollo Humano, Economía Popular y Educación*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, S.A., Buenos Aires, 1995.

CORAGGIO, José Luis en *Economía urbana: la perspectiva popular*, Fondo de Cultura Económica, México.

DEBORD, Guy en: *La sociedad del espectáculo*, La Marca, Buenos Aires, 1995.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura: *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/ILSA, Madrid, 2005.

ECO, Umberto: Prólogo de *El Nombre de la Rosa*. Barcelona, Editorial Lumen, 1982.

FOUCAULT, MICHAEL: *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI, México, 1987.

MALDONADO, Juan Diego en *Revista Desde el Andamio* No 33, publicada por la Gran Logia Equinoccial del Ecuador, de noviembre del 2010.

MARSH, David y STOKER, Gerry (eds): *Teoría y Métodos de la Ciencia Política*, Alianza Editorial S.A., Madrid, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES Y RECREACIÓN: *Educación para Todos en la República del Ecuador*, Evaluación año 2000, Quito, 1999. www.unesco/educación/wef

MINISTERIO DE FINANZAS, Informe final de la *Comisión para la Auditoría Integral del Crédito Público*, Decreto Ejecutivo No 472, Ecuador, 2008.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA: *Educación Inicial Modalidades No Escolarizadas, Ecuador*. www.oei.es

PALADINES, Carlos: *Tasas de crecimiento a nivel fiscal, municipal y particular: 1980-966*, Instituto de Capacitación Municipal, Quito, 1997.

PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene, I. en: *Las reformas educativas: Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, Edición Paidós Ibérica S.A.

PERKINS, John: *Confesiones de un Sicario Económico*. Youtube.com

POPKEWITZ, Thomas: *Sociología política de las reformas educativas*, Ediciones Morata, S.L., Paideia, España, 1994.

SADOVNIK, Alan, «BASIL BERNSTEIN (1924–2000)» en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO vol. XXXI, N° 4, diciembre 2001.

SIISE : *Censo de población y vivienda*, 2001.

TERÁN, Rosemariey MOSCOSO, Marta en *Impactos de la «mundialización» educativa en la Educación Ecuatoriana con énfasis en el ciclo del Bachillerato: Años 80-90*. Síntesis del Informe enviado a BIE-UNESCO del Instituto de Estudios Ecuatorianos, IEE, Universidad Andina «Simón Bolívar», Sede-Quito.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS:

AGUERRONDO, Inés: *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. www.oei.es/calidad2/aguerrondo.htm

ANDRADE CASTRO, Jesús Alberto, María Susana Campo-Redondo y CósimoMandrillo: *Discurso y uso de tecnologías de información: herramienta*

para la hegemonía del poder, Revista de Ciencias Sociales, Vol. XI, No 1, 2005.
www.scribd.com

ARCOS, Carlos y Alison Vásquez: *El Bachillerato en Ecuador: eficiencia, equidad y retornos*, 2001. www.flacso.org.ec/docs/ca_eficienciaequidadII.pdf

CAPONI, Orietta y MENDOZA, Humberto: "El neoliberalismo y la educación" En Home Ediciones, Volumen 35, No3/1997. www.actaodontologica.com

CARRENO, Alfredo: Revista Sociológica Perspectivas Contemporáneas en la Teoría Social, Año 14, No 40, 1999. www.revistasociologica.com.mx/pdf/4007.pdf

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Reforma Curricular para la Educación Básica* de Mayo 1998. www.educación.gov.ec

DELGADO DÍAZ, Carlos: *Efectos del desarrollo científico-técnico: sensibilidad pública, conocimiento y riesgo* en Ecología y sociedad. Selección de lecturas, Editorial Félix Varela, La Habana. www.sistemicomplexi.humnet.unipi.it/pdf.

DIARIO EL MERCURIO: www.elmercurio.com.ec/

FOUCAULT, Michael: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, Siglo XXI, Editores, Argentina. www.scribd.com/doc/7891157/Michel-Foucault-Las-palabras-y-las-cosas.

FRESNILLO, Iolanda: *¿Qué hay detrás de la deuda de Ecuador para que pueda considerarse ilegítima?* Observatorio de la Deuda en la Globalización, Cátedra UNESCO de sostenibilidad, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, julio del 2008. www.observatorideute.org

ISENS, Joan Surroca: *El decrecimiento, una alternativa*. www.decrecimiento.info/2010

KRÜGER, Natalia: *Reflexiones acerca del alcance y limitaciones de la Teoría del Capital Humano*, Universidad Nacional del Sur – CIC. www.econ.uba.ar

LAMARRA, Norberto: *Estudio Regional sobre la Evaluación y la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Situación, tendencias y perspectivas*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y UNESCO, Buenos Aires, 2004. www.eco.mdpu.edu.ar

MEC-BID: *Fundamentos. Quito: Coordinación General de la Reforma Curricular Unidad Ejecutora MEC-BID*, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Breve evolución histórica del Sistema Educativo*. Datos recopilados por UNESCO-IBE. www.ibe.unesco.org/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES Y RECREACIÓN *Educación para Todos en la República del Ecuador*, Evaluación en el año 2000, Quito, 1999. www.unesco/educación/wef

MUÑOZ, Pabel: *La deuda externa y los programas de ajuste estructural impuestos por el FMI y el Banco Mundial*. www.oid-ido.org/IMG/pdf

PNUD: Informe de Desarrollo Humano del 2010. WWW.hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh2010/

SEN, Amartya: *Las Teorías del desarrollo a principios del siglo XXI*, Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo-www.iadb.org/ética

SIERRA CABALLERO, Francisco: *Teoría Crítica y Sociedad de la Información. polémicas, divergencias y alternativas al discurso dominante de la comunicación como dominio*. Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo, 2010, p. 12. www.es.scribd.com/

UNESCO: *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, Boletín 21, Publicaciones OREALC, Chile, 1990. www.unesdoc.unesco.org