

Artículo

# Consideraciones críticas sobre la reforma educativa de los noventa y sus implicaciones curriculares en El Salvador

Critical issues about the educational reform of the ninety and their curriculum implications in El Salvador

Luis Armando González\*  
luisgest@gmail.com

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 12, No.21, julio-diciembre de 2018, pp. 7-23  
Recibido: 6 de abril de 2018. Aprobado: 5 de julio de 2018.

## Resumen

En este artículo, el autor hace un análisis crítico sobre la reforma educativa de El Salvador en los años noventa. Contextualiza como, en la región latinoamericana durante los ochenta y noventa, se dio un conjunto de reformas educativas obedeciendo y sustentándose en la globalización neoliberal. Sostiene como tesis central que, en el caso de El Salvador, dicha reforma educativa se basó en el modelo económico neoliberal, del cual tomó sus rasgos distintivos: el economicismo de sus enfoques conceptuales, el practicismo e instrumentalismo de sus métodos de enseñanza-aprendizaje y la identificación de sus objetivos con la formación de personas aptas para el consumo y con las destrezas adecuadas para insertarse en el nuevo modelo económico. Concluye que esta reforma trajo al descabro educativo en El Salvador, con lo cual se traicionaba los ideales humanistas y críticos, pero con el cual se cumplía el propósito de los grupos empresariales emergentes en la postguerra y sus representantes políticos de poner al sistema educativo en función de un modelo económico terciarizado, maquilero y remesero.

**Palabras clave:** reforma, educación, currículo, neoliberalismo, noventa, El Salvador

## Abstract

In this article, the author critically analyzes the educational reform carried out in El Salvador during the eighty and ninety decades. He contextualizes how the Latin-American region developed during these two decades a series of educational reforms supported in the paradigm of the neoliberal globalization. He argues as the main thesis, that in the case of El Salvador, such educational reform was based on the neoliberal economic model, from which it took its distinctive features: the economic concept and values, the practical and instrumental application of its methods in the teaching-learning process and its educational purposes by forming people for consumerism and labor-oriented skills. He concludes that the educational reform brought the educational misfortune, betrayed the critical and humanistic ideals, but instead, fulfilled the purpose of the business groups emerging and their political representatives from the post war era to set the educational system in terms of a maquila-and-remittance-oriented economic model.

**Keywords:** Reform, education, curriculum, neoliberal, ninety, El Salvador

\* Filósofo y sociólogo salvadoreño. Miembro del Grupo CIESAS-Golfo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Para citar este artículo: González, L. A. (2018). Consideraciones críticas sobre la reforma educativa de los noventa y sus implicaciones curriculares en El Salvador. *Diálogos*, Vol. VI, N°1, 7-23.

## Introducción

A mediados de los años noventa, el gobierno del entonces Presidente Armando Calderón Sol (1994-1999) auspició una reforma educativa con implicaciones –algunas de ellas quizás no deseadas en el momento en que se impulsaba la mencionada reforma– en la formación docente, la estructura curricular y la evaluación del desempeño docente y de los aprendizajes, que repercutieron decisivamente en el quehacer educativo realizado en el aula. Aunque cuando se habla de calidad educativa se trata de un concepto elusivo y polémico (González, 2012), los criterios básicos de la misma –esos que apuntan a los dominios conceptuales científicos, filosóficos y literarios– fueron vulnerados flagrantemente a partir de una apuesta educativa que, inspirada una filosofía educativa de cuño neoliberal, dio lugar a prácticas educativas “facilitadoras” y reacias al cultivo de un pensamiento crítico y reflexivo, fundamentado científica, filosófica y literariamente.

A lo largo de casi dos décadas esa reforma rigió, sin resistencia alguna, los destinos del sistema educativo salvadoreño. Pasmosamente, distintos actores de la vida nacional se plegaron a ella, sumando sus energías y simpatías a un proyecto que ya en sus primeros años de concreción había comenzado a revelar sus debilidades más profundas, en el sentido de dar a las generaciones que estaban en las aulas –especialmente a quienes estaban a punto de convertirse en adultos– conocimientos sólidos y criterios éticos que alimentaran pautas de compromiso con el bien común, la justicia y la solidaridad.

A partir de 2009 se generaron unas condiciones propicias para una valoración crítica de la reforma educativa de la década del noventa. Sin que aún se haya efectuado una evaluación global de las consecuencias de la misma, desde aquel momento se dio inicio a acciones ministeriales –surgidas de planteamientos críticos– orientadas a corregir algunas de las fallas de dicha reforma. Esas acciones han tenido como principal punto de mira la formación docente, que se ha considerado –con razón– uno de los factores decisivos en la mejor (o peor) calidad de la educación en el país.

Quizás es en este terreno en el que los dos gobiernos de izquierda se han anotado los mejores resultados en lo que atañe a la educación. No obstante, el componente curricular no ha sido tratado en profundidad; ni tampoco lo ha sido el componente de la evaluación (en lo que se refiere al desempeño docente y en lo que se refiere al desempeño escolar). La integración de esos tres componentes (y su redefinición a partir de una filosofía de la educación crítica y humanista) es uno de los desafíos de primer orden de cara a una futura reforma educativa no inserta en la lógica del economicismo neoliberal.

El presente ensayo intenta analizar críticamente el impacto de la reforma educativa de los noventa sobre el sistema educativo. Sin dejar de reconocer la

---

<sup>2</sup> Entre estas destacan: “facilitador”, “aprender a aprender”, “formador de formadores”, “lluvia de ideas” y “constructivismo”.

En sentido negativo, se puso de moda la expresión “todólogo” para denostar a quienes, al margen de sus capacidades,

necesidad y urgencia de realizar una valoración global de esa reforma, en estas reflexiones lo que interesa son sus repercusiones sobre la estructura curricular. Queda como tarea pendiente el examen de las implicaciones de esa reforma en la formación docente y en la evaluación educativa. De hecho, sin el estudio de estos dos aspectos no se pueden entender a cabalidad los alcances de aquélla: para hacer realidad los aprendizajes en el aula exigidos por el nuevo currículo educativo (emanada de la reforma) se requería un tipo de docente formado para esa tarea, y un sistema de evaluación que asegurara que los aprendizajes de los alumnos eran los plasmados en el currículo reformado.

La reforma educativa de los noventa prestó atención a esos tres componentes, dejando una marca en ellos que es ciertamente difícil de remover. Asimismo, dotó a sus ejecutores en los diferentes ámbitos del sistema (administradores, directores departamentales, asesores pedagógicos y docentes) no sólo de una visión educativa economicista, mercantilista y facilista, sino de términos (palabras, expresiones, categorías) contaminados (González, 2017) de un practicismo y un instrumentalismo ajenos a la reflexión crítica y al rigor científico y filosófico<sup>2</sup>.

No queremos cerrar esta Introducción sin insistir en que lo que aquí se ofrece es un ensayo en el doble sentido que se suele dar a este género literario: el de ser un intento, una tentativa de plantear un asunto, sin la pretensión de arribar a tesis suficientemente demostradas o probadas; y la de ser un ejercicio de reflexión polémico y discutible en todos sus aspectos o en parte de ellos. Al respecto de esto último, hay que hacerse cargo de que si hay un tema que se presta al (y que exige el) debate y la polémica es el educativo, y tanto como el uno como la otra deben ser cultivados con la mayor racionalidad posible y sin complacencia alguna, porque la complacencia –o la autocomplacencia– en materia educativa puede dar a lugar a una ceguera de graves consecuencias para la sociedad. Si de algo han hecho gala los reformadores educativos de los noventa (y sus ideólogos) es de una complacencia a todas luces absurda, dado el descalabro educativo de El Salvador heredado de esa reforma.

## **1. Reforma educativa y cambio curricular**

Las reformas educativas tienen como propósito –a partir de determinadas filosofías de la educación y de objetivos no siempre intrínsecos al proceso educativo– generar cambios drásticos en los sistemas educativos establecidos, mismos que en ese momento están regidos por dinámicas emanadas de reformas anteriores. Para alcanzar su propósito, una reforma educativa debe

---

incursionaban en áreas diversas del conocimiento. La contracara de este rechazo a los “todólogos” fue la apuesta por la “especialización”, la cual no obstante no estaba asegurada dado el empobrecimiento al que fueron sometidos los contenidos curriculares tanto de la formación docente como de la formación de los estudiantes. Asimismo, lo paradójico del asunto es que en el marco de la reforma educativa de los noventa cobraron auge carreras universitarias como las licenciaturas en “ciencias de la educación”, que son unos híbridos que mezclan un poco de todo pero desde enfoques pedagógicos.

<sup>3</sup> Por ejemplo, exigencias emanadas de los modelos económicos o de los modelos políticos.

<sup>4</sup> Los otros dos pilares fundamentales son la formación docente y la evaluación. capacidades,

afectar los pilares básicos en los que descansa el quehacer educativo, siendo la estructura curricular uno de ellos.

Son dos currículos en las que se hace necesario incidir: a) el que rige la formación de los docentes, en su formación inicial y también en su formación en servicio; y b) el de los alumnos en los distintos tramos de su formación. Sin cambios en esos currículos, cualquier reforma educativa se quedaría a medias, pues es en ellas que se concretan la visión educativa que inspira la reforma, sus objetivos, los principios pedagógicos y didácticos en juego, los contenidos que se privilegian (o que no se privilegian), los tramos y la secuencia del proceso educativo y, en definitiva, el tipo de persona que se pretende formar.

Es decir, es el currículo el que gobierna el quehacer educativo en las aulas, tanto en las que se forman profesores como en las que se forman ciudadanos. De ahí la importancia que tienen los cambios curriculares en las reformas educativas. Por supuesto que esos cambios curriculares no parten de cero, sino que lo hacen desde los currículos vigentes, las cuales –cuando han surgido de reformas relativamente lejanas en el tiempo– se encuentran bien afianzadas en los sistemas educativos que se pretende reformar. El currículo oculto quizás tenga que ver con dicho afianzamiento, ya que el cuerpo docente que seguramente se integró al sistema educativo en el marco de una reforma educativa previa con hábitos, modos de ser y concepciones forjadas, por un lado, en la estructura curricular en la que se formaron sus miembros y, por otro, en la estructura curricular que ha guiado su trabajo en el aula quizás por varias décadas.

Lo anterior ayuda a explicar lo crucial que es para quienes impulsan una reforma educativa, por una parte, un nuevo currículo para la formación inicial docente, pues el mismo puede asegurar la conformación de un cuerpo docente que se convierta en el ejecutor la nueva visión y los nuevos propósitos educativos. Pero también, por otra parte, lo importante que es contar con una “currículo” para la formación-capacitación de los docentes en servicio, en orden a ponerlos en sintonía con los propósitos –y en el mejor de los casos, con la filosofía– de la reforma educativa que se está llevando adelante.

El avance y consolidación de una reforma educativa sólo puede verse asegurado a partir del cumplimiento del primer requisito –contar con un cuerpo nuevo docente, formado a partir de un currículo emanado de aquélla–, y mucho menos del cumplimiento del segundo, que incluso aunque resultara exitoso siempre se las tendrá que haber con la herencia dejada, en los docentes en servicio, por los marcos curriculares previos. Ahora bien, pueden ser muchas las variables en juego a la hora de salir adelante en la conformación de un nuevo cuerpo docente: el tiempo de formación que se requiere para ello, las posibilidades reales de su incorporación al sistema –para lo cual son decisivos los condicionamientos financieros del Estado–, la existencia de vocaciones docentes y la fuerza y organización del gremio magisterial.

En lo que concierne al otro eje curricular –el que gobierna el ejercicio docente en las aulas–, toda reforma educativa de envergadura exige, para el cumplimiento

de sus propósitos, un cambio significativo en el currículo vigente. Estos cambios suelen apuntar, principalmente, a los contenidos formativos y a las metodologías de enseñanza, pero también en muchas ocasiones a una redefinición de los tramos formativos, creación de nuevas especialidades y supresión de especialidades que no tienen sentido en el marco de los objetivos que se propone la reforma educativa en curso. Ya se dijo: esta última se inspira en una filosofía de la educación –y puede responder también a exigencias ajenas a lo educativo, pero cruciales para el impulso de una reforma educativa– cuyos fines no pueden cumplirse si no es desde un currículo que concrete en el aula aquella filosofía educativa.

Ahora bien, un cambio curricular lleva tiempo. En primer lugar, está la elaboración de los documentos en los que el nuevo currículo se plasma. En segundo lugar, y para comenzar, su asimilación doctrinal por parte del cuerpo docente en servicio, pero luego por parte de las nuevas generaciones de maestros en formación, para los cuales asimilar el nuevo currículo que orientará su trabajo en el aula es una obligación formativa inevitable. En tercer lugar, se tiene la implementación efectiva de ese nuevo currículo en el aula, lo cual no es automático o mecánico: en lo que se refiere a los maestros en servicio, seguramente el nuevo currículo coexistirá con el antiguo, siendo presumible que esta última siga manteniendo un peso decisivo durante un buen tramo de la reforma; y en lo que refiere a las condiciones materiales exigidas por el nuevo currículo (tecnológicas, infraestructura y bibliotecas, por ejemplo), tendrán que ser creadas, en el mejor de los casos, conforme avanza la reforma y, en el peor, nunca se tendrán plenamente o sólo de manera parcial.

En lo que sigue de estas reflexiones nos centraremos en este segundo eje curricular –el que orienta el ejercicio docente en el aula–, pero a la luz de una experiencia concreta de reforma educativa: la reforma educativa salvadoreña de mitad de los años noventa del siglo XX.

## **2. El cambio curricular en El Salvador en los años noventa**

En 1995, la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo hizo pública su propuesta de reforma educativa; desde ese momento, se dio impulso a una reforma de la educación cuyos resultados más inquietantes no estaban contemplados, en su totalidad, ni en el contenido del documento elaborado por la Comisión ni, seguramente, en los ideales y propósitos de varios sus integrantes. Asimismo, objetivos importantes, de un fuerte carácter humanista y transformador, plasmados en el citado documento, se quedaron nada más como letra impresa, sin implicaciones en la realidad educativa del país.

---

<sup>5</sup> El otro eje curricular –el que se refiere a la formación inicial de maestros y a la formación de los maestros en servicio– es mejor abordarlo en el marco de ese gran tema que es la formación docente, que lo incluye como algo sustantivo pero que naturalmente no lo agota. .

## 2.1. Reforma educativa: el triunfo del economicismo neoliberal

Llama la atención que en su balance de las razones que impulsaron las reformas educativas de los años noventa, en Centroamérica, Arrien (1998) apunta una serie de factores que aparecen, de una u otra forma, en la propuesta que la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo entregó al Presidente Calderón Sol en 1995.

- a. La globalización con su impacto positivo o negativo en los aspectos financieros, sociales, políticos, institucionales, ambientales y culturales de la sociedad, y el reto de la inserción de los países de América Central en la competitividad internacional, sin atentar contra las soberanías nacionales.
- b. El impacto de la tecnología y de los patrones de la modernidad.
- c. La necesidad de superar la situación de pobreza y formas de exclusión de amplios sectores de la población.
- d. El compromiso y nuevos paradigmas derivados de las grandes cumbres mundiales organizadas por las Naciones Unidas y centradas en el desarrollo humano sostenible y las exigencias impuestas por las nuevas sensibilidades colectivas como la paz, democracia, derechos humanos, enfoque de género, medio ambiente, etc.
- e. El desgaste de los propios sistemas educativos con limitaciones y déficit importantes en la atención y en los procesos y resultados de aprendizaje.
- f. La convicción generalizada respecto a la educación como factor clave y decisivo del desarrollo político, social, económico y cultural de los países.
- g. El valor del conocimiento, inteligencia y capacidad de aprender como el capital del futuro en una sociedad mundial educadora.
- h. El imperativo de mejorar la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia de los sistemas educativos para influir en la equidad social y en el mejoramiento de la calidad de vida de la población.
- i. La necesidad de generar y ampliar procesos de consensos sociales entre el estado y la sociedad civil, de participación de las comunidades y actores educativos del sector privado, por ejemplo, así como la aplicación de nuevos modelos de gestión descentralizada y protagonismo local” (p. 353).

Es decir, en la Propuesta de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo se entrelazaban ideales de una reforma educativa, con un fuerte carácter humanista, pero también objetivos de una reforma educativa inspirada en el paradigma neoliberal, de contornos difusos en El Salvador de aquel momento, pero ya con un predominio claro en Sur América en donde la reforma económica neoliberal era boyante desde los años ochenta. Para el caso, Chile era en ese entonces el país emblemático del predominio del paradigma neoliberal en los años ochenta, tal como lo destacó Klein (2007). Pero, además de ello, Chile contribuyó a la difusión de ese paradigma –no

sólo para apuntalar procesos de reforma económica, sino también procesos de reforma educativa– en países como El Salvador de los años noventa, cuyos grupos empresariales emergentes –“los ricos más ricos de El Salvador” (llamados así por Albiac, 1998) estaban embelesados con el “milagro” económico chileno. Economistas graduados como Maestros y Doctores, principalmente, aunque no exclusivamente, en universidades estadounidenses –formados con el rigor del cientificismo neoclásico y además embebidos de las creencias y valores del economicismo neoliberal–, se convirtieron, como asesores o investigadores de fundaciones y gremios empresariales, no sólo en los ideólogos de los ricos más ricos, sino en los propagadores furibundos del credo neoliberal.

Así las cosas, no fue extraño que la reforma educativa que se iniciaba en El Salvador a mediados de los años noventa también tuviera como objetivo –un objetivo que quizás no era muy nítido en ese entonces, y que se fue haciendo más claro en la medida que la reforma iba avanzando– responder a las necesidades de los grupos emergentes de poder económico en la recién iniciada postguerra. Estos últimos tenían el propósito de implementar, ya desde finales de los años ochenta, un modelo económico centrado en los servicios, la industria maquilera y las remesas que, siguiendo las recetas neoliberales probadas en otros países –por ejemplo, en Chile–, poco a poco se fue abriendo paso hasta convertirse, dos décadas después, en el predominante.

La reforma educativa siguió de cerca este afianzamiento de un modelo económico neoliberal, adquiriendo sus rasgos definitorios –desde el economicismo de sus marcos conceptuales, pasando por el practicismo e instrumentalismo de sus métodos de enseñanza-aprendizaje, hasta la identificación de sus objetivos con la formación de personas aptas para el consumo y con las destrezas adecuadas para insertarse en el nuevo modelo económico– en paralelo con la consolidación de aquél. La experiencia salvadoreña, por cierto, no constituyó ninguna excepción a lo sucedido en los años ochenta y noventa en América Latina, pues el conjunto de las reformas educativas en la región se dieron en el contexto de la globalización neoliberal. Como anotan Gorostiaga y Tello (2011),

La reforma –en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación– fue un fenómeno común a casi todos los países latinoamericanos, en un movimiento que proponía los cambios educativos más profundos desde la instauración de los sistemas educativos nacionales de fines del siglo XIX y principios del XX. Estas reformas se produjeron en el marco de procesos de reestructuración neoliberal del Estado y la economía que incluían la apertura al comercio internacional y el fomento de la inversión extranjera, con el apoyo de diferentes organismos internacionales. (pp. 366-367)

<sup>6</sup> Por ejemplo, de la Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES) y la Asociación Nacional de la Empresa Privada (ANEP).

<sup>7</sup> En Efecto, El Salvador había puesto fin a una guerra civil de más de una década, en 1992, con la firma de los Acuerdos de Paz. Quizás las condiciones de la postguerra inmediata fueron favorables para que el neoliberalismo económico, educativo y cultural alzara vuelo en El Salvador sin resistencia alguna, con la venia de otros y con la indiferencia de la mayoría.

Esos mismos autores destacan la perspectiva “economicista” de algunas de esas reformas, según la cual la educación debe apuntalar la competitividad económica y la inserción “exitosa” de las economías nacionales en el orden económico mundial. Citan, al respecto, documentos del Banco Mundial (BM) y del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) (en Gorostiaga y Tello, 2011) que ilustran este economicismo educativo.

Una de las principales debilidades de los países de ALC en el mercado mundial actual es la falta de capital humano, lo cual ha limitado severamente su capacidad de dedicarse a la investigación y de introducir innovaciones tecnológicas. Por lo tanto, sus posibilidades de responder al desafío de la competencia internacional dependerán de la rapidez con que puedan diversificar sus economías, actualizar las habilidades de su fuerza laboral actual, y preparar a los niños para adaptarse a las circunstancias económicas cambiantes cuando ingresen al mundo laboral. (p. 21).

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL, 2001), enfatiza, en algunos pasajes con un tono dramático, la obligación de ‘avanzar al ritmo de las necesidades de la economía global’. A pesar de que se menciona repetidas veces la importancia de la educación para el fortalecimiento de la democracia y el aumento de la equidad, el acento parece puesto en el desarrollo económico y en la competencia con otros países. Se señala que Latinoamérica no está preparando a sus alumnos para competir en una economía globalizada. Además, se plantea la necesidad de otorgar poder de decisión a las escuelas, con metas de rendimiento y mecanismos de rendición de cuentas establecidos a nivel central, instando a que éstas participen en pruebas estandarizadas internacionales, ya que ‘la competitividad internacional exige que cada país tenga una clara comprensión del rendimiento de los alumnos. (p. 369)

Fue esa perspectiva economicista la que permeó a la reforma educativa salvadoreña a medida que la misma se implementaba. En ese proceso, se abandonaron los propósitos humanistas planteados en el documento que le dio origen, en tanto que una filosofía de la educación inspirada en los ideales y objetivos del neoliberalismo terminó por moldearle y marcarle sus derroteros. Sólo unos pocos analistas cayeron en la cuenta de la tensión existente entre el humanismo y el neoliberalismo en la Propuesta de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo. Cabe destacar aquí la contribución de Ricardo Ribera (1995), quien planteó con lucidez crítica esa tensión. Una tensión que terminó por resolverse, en los 15 años siguientes, a favor del neoliberalismo.

## **2.2. La reforma curricular: el triunfo del eficientismo, el inmediatez, el didactismo y el facilismo**

Precisamente, la reforma curricular fue una pieza clave en este giro de la reforma educativa hacia el neoliberalismo. A diferencia de la difusión pública que tuvo la Propuesta de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo, el

nuevo currículo se trabajó sin el mayor ruido, quizás con la plena conciencia, por parte de quienes impulsaban la neoliberalización de la educación, de que ese cambio fundamental en el quehacer educativo tenía que estar oculto a la mirada pública. Era como si, una vez obtenida la legitimidad para reformar la educación – legitimidad obtenida gracias a la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo— se tuviera carta blanca para enrumbar al sistema educativo en dirección, y con los valores y objetivos, del economicismo neoliberal, lo cual suponía una reforma curricular coherente con esos valores y objetivos.

Poco importaba que ese cambio curricular, una vez legitimado por los ideales humanistas contenidos en la Propuesta de la Comisión, fuera una negación de esos ideales, pues de todas maneras nadie le iba a prestar atención, sino hasta que se tratara de algo consumado. Y esto fue efectivamente lo que sucedió: la reforma curricular se realizó no sólo en las interioridades del sistema educativo, ajena a la mirada de los ciudadanos, sino también con la venia y el apoyo (como asesores, redactores de documentos y difusores de las nuevas ideas, normas y prácticas docentes) de quienes, por mantener (no sólo en el plano personal, sino incluso institucional) un discurso antineoliberal radical, debieron ser fuertemente críticos de la misma, sobre todo por ir en contra de los fundamentos de una educación crítica, humanista y científica. No fue ese el caso, y la reforma curricular se realizó en uno de los ambientes más favorables del que jamás debieron haber gozado quienes estaban trabajando por descalabrar la educación del país. Tan tarde como en el 2009 se comenzaron a escuchar algunas voces críticas que se atrevieron a denunciar el descalabro causado por la reforma educativa del Gobierno de Armando Calderón Sol.

Desde esa fecha hasta el día de hoy, esas voces se escuchan más, pero todavía no gozan de un respaldo significativo ni en la comunidad académica ni el sistema educativo nacional. Sobran, a estas alturas, los que se niegan a reconocer que la neoliberalización de la educación, transcurridas más de dos décadas de haber sido implementada, ha dejado un saldo negativo en el sistema educativo nacional. Y este saldo negativo corre en buena medida por cuenta de la reforma curricular, y sus consecuencias, en primer lugar, en el quehacer efectivo en las aulas; en segundo lugar, en modificación de los tramos formativos para los alumnos; en tercer lugar, en la supresión de determinadas especialidades; y en cuarto lugar, en la creación de nuevas especialidades.

Para realizar esa reforma curricular era importante contar con el apoyo de organizaciones e instituciones con experiencia en ese tipo de empeños, pero que además estuvieran empañadas del paradigma eficientista y economicista en boga. Una de esas instancias fue el Grupo Santillana que, además de producir materiales educativos (libros de texto, guías didácticas), divulgó obras de carácter teórico que sirvieron de marco de referencia para quienes, en países como El Salvador, andaban en busca de asideros conceptuales para sacar adelante sus respectivas reformas educativas.

El término currículo, del Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995) se plantea un conjunto de ideas sobre el cambio curricular que, en el caso salvadoreño, fueron de gran utilidad no sólo como fuente de legitimación teórica, sino como guía para el diseño de un currículo eficientista, pragmática y de cortas miras en sus fundamentos científicos y críticos. Lo que más llama la atención –como se verá a continuación– es la interpretación “perfeccionista” de las reformas curriculares de ese momento, con la subsecuente descalificación del currículo establecido –o, como también se le denomina de forma peyorativa, “tradicional– y el sentido positivo que se da a los énfasis eficientistas de la reforma curricular: las nociones fuertes del texto son “perfeccionar”, “adecuados”, “tiempo efectivo”, “velocidad de la integración”, “flexibles” y “cambio”.

Las reformas [educativas] emprendidas tienden principalmente a perfeccionar los currículo para lograr que sean: a) más adecuados a las necesidades de la colectividad nacional y a las exigencias de la comunidad internacional; b) más coherentes y mejor articulados entre sí, ocupándose particularmente de las relaciones entre contenidos escolares y extraescolares, y del paso de un nivel a otro; c) más equilibrados desde un punto de vista interno, y atendiendo al tiempo efectivo que cada niño puede dedicar diariamente a su educación; d) más interdisciplinarios, de modo que se tenga en cuenta la evolución de la estructura de los saberes y la velocidad de la integración de éstos en la vida nacional; y e) más flexibles y adaptados al cambio. (p. 344)

A continuación, en el mismo Diccionario, se destaca el “enfrentamiento” entre “tradicición” y “modernidad” que se hace presente en las reformas curriculares, pues la reflexión sobre “el currículo se ha convertido en una actividad central de toda reforma educativa porque está ligada a la revisión de los objetivos, a la planificación de los medios, a la producción de material didáctico y a la formación del profesorado” (p. 344). Se sobreentiende que, en la óptica del Diccionario, las reformas curriculares, propiciadas por las reformas educativas de los años ochenta y noventa, están de lado de la modernidad, mientras que la tradición, con sus resistencias, inercias y rezagos, es la que se expresa en el currículo vigente. En el caso de El Salvador, ese ímpetu modernizador está presente de manera nítida en la Propuesta de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo. Y también permeó a quienes lideraron, como gestores intelectuales, la reforma educativa en aspectos decisivos con la reforma curricular.

Además de la convicción de estar del lado de la modernidad, los reformadores del currículo (y de la educación) en El Salvador echaron mano de ese híbrido denominado “constructivismo”, en cuyo marco tienen cabida el eficientismo, el inmediateísmo, el didactismo y el facilitalismo que, junto con las tesis de que el saber es algo que cada alumno tiene en potencia y de que no hay más criterios de verdad que los que el propio sujeto construye desde sí mismo y en su relación

<sup>8</sup> Insistimos en que en este texto no abordamos esa otra área de la reforma curricular que tocó la formación inicial de maestros, lo mismo que su formación en servicio.

<sup>9</sup> Las dos especialidades del currículum vigente en ese momento (el “tradicional”) para el bachillerato académico eran Ciencias y Humanidades, y Físico Matemático. Ambas fueron suprimidas con la reforma de los años noventa.

con otras subjetividades, dieron su particular carácter a la reforma curricular en El Salvador.

A este híbrido “filosófico” se añadió una noción que, proveniente de la economía, se convirtió en el enunciado predilecto de los abanderados de la reforma educativa: el “enfoque por competencias”, que se convirtió en la clave para medir el éxito o el fracaso de la educación. Si ese enfoque se aplicaba eficientemente en el aula –en cada programa, en cada guía didáctica, en cada clase, en cada evaluación– la educación salvadoreña rendiría sus frutos, formando personas “competentes” (con las “habilidades” y las “destrezas”) para ser parte, como consumidores o generadores de bienes y servicios, del modelo económico que se erigía como predominante después del fin de la guerra civil.

Los ideólogos y gestores de la reforma curricular (y educativa) salvadoreña hicieron suyo, en algunos casos con fiereza, el nuevo credo filosófico y pedagógico. Como cabezas rectoras de los equipos que trabajaron los materiales de la reforma (mallas curriculares, programas de las asignaturas, guías didácticas y libros de texto) se aseguraron que los objetivos y lineamientos del “constructivismo” y el “enfoque por competencias” permearan cada aspecto de la reforma curricular. A pesar de que ese trabajo se realizó bajo la figura contractual de las consultorías –y los principales “consultores” eran los profesionales que dirigían la reforma curricular–, no se trató de meras tareas técnicas, sino de una labor que hizo posible la gestación y difusión de una nueva ideología educativa, en la cual la crítica a la educación (y a la escuela) “tradicional” ocupó un lugar central.

Una de las grandes paradojas de esta situación es que las figuras más prominentes de la reforma curricular, eran hijos dilectos de la “vieja escuela”, a partir de la cual habían cimentado unas sólidas carreras profesionales –en las que los fundamentos teóricos no eran despreciables–, lo mismo que un estatus y un prestigio académicos que fueron los que, en principio, los catapultaron para marcar el rumbo de la educación nacional a partir de 1995. Desde los ámbitos de la filosofía, la psicología, la lingüística, las letras y las ingenierías salieron los profesionales que no sólo lideraron la reforma curricular, sino que metieron mano directamente en la elaboración de materiales específicos. Como se apuntó, eran figuras con trayectorias académicas cimentadas en la escuela tradicional, contra la cual lanzaron –una vez convertidos al nuevo credo educativo– los peores improperios. Asimismo, en su mayoría –exceptuando a quienes provenían de las ingenierías– habían profesado con fervor teórico, en los años setenta y ochenta, el marxismo (en sus variantes humanistas), el realismo zubiriano, la filosofía de la liberación (siguiendo a Ignacio Ellacuría), la psicología de la liberación (siguiendo a Ignacio Martín-Baró) y la literatura de compromiso. Este fervor “liberador” fue remplazado por un fervor neoliberal y constructivista en el plano educativo<sup>15</sup>.

### **2.3. El asalto a los contenidos y a la memoria**

---

<sup>10</sup> Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Santillana, 1995, p. 344..

A partir de una crítica furibunda al “contenidismo” y a lo “memorístico” del currículum vigente, los gestores de su reforma procedieron, en primer lugar, al “ablandamiento” de los contenidos del nuevo currículum –principalmente del bachillerato–, lo cual significó disminuir el peso de las asignaturas de carácter científico, tanto en las ciencias sociales como en las naturales. Esta disminución, más que al tiempo dedicado a esas asignaturas, afectó la asimilación de sus fundamentos teóricos, pues se enfocó en sus aplicaciones. Es decir, lo importante era cultivar destrezas, no el dominio de los fundamentos de las disciplinas científicas y humanísticas. Esta decisión, en lo que se refiere a las humanidades y a las ciencias sociales fue particularmente grave, ya que no sólo se suprimieron la filosofía y la ética, sino que al empobrecerse los fundamentos teóricos de las ciencias sociales y la literatura (de lo poco que se quedó de ellas en el nuevo currículum) se socavaron sus potencialidades para propiciar visiones críticas y reflexivas de la realidad social y natural. También se socavaron los pocos fundamentos teóricos de las ciencias naturales que estaban presentes en el currículum entonces vigente.

Las debilidades que el país tenía en materia de formación científico natural para sus bachilleres no fueron superadas con la reforma curricular de los años noventa, sino todo lo contrario: fueron agravadas, tal como lo revela el bajo desempeño académico de quienes accedieron a la universidad después de la reforma y la subsiguiente disminución de las exigencias académicas para el ingreso y permanencia en las universidades. Por ejemplo, universidades que, antes de la reforma, tenían como requisito lo que se conocía como “segunda matrícula” (es decir, no poder continuar en la carrera en la que se estaba matriculado si se aplazaba dos veces la misma materia) fueron ampliando esa exigencia hasta la cuarta matrícula.

Y, en segundo lugar, la arremetida contra lo “memorístico” –lo cual caracterizaba, a juicio de los reformadores, a la educación tradicional– afectó fuertemente el cultivo de la memoria, que es un pilar esencial no sólo de cualquier proceso de conocimiento de calidad, sino de la identidad individual y colectiva. Dicha arremetida siguió tres caminos entrelazados: a) el debilitamiento de los fundamentos teóricos (conceptuales) de la ciencia y la filosofía al que ya se hizo referencia; b) la renuncia a la mirada histórica de los procesos sociales, políticos, culturales y económicos; y d) la apuesta por dinámicas pedagógicas centradas en un didactismo exacerbado, coherente con la pobreza teórica e histórica de los contenidos que sobrevivieron a la reforma.

Un ejercicio educativo anclado en unos débiles fundamentos teóricos e históricos, y orientado hacia un “saber hacer” (en la jerga de moda), podía prescindir de

---

<sup>11</sup> La justificación “modernizadora” de la reforma educativa de los noventa, en El Salvador, es sumamente endeble, pues el tradicionalismo del currículum vigente en ese entonces no era tal: el mismo nació con la reforma educativa de 1968 que respondía a los objetivos modernizadores y desarrollistas de la Industrialización Sustitutiva de Importaciones, auspiciada por la CEPAL.

<sup>12</sup> Un tema pendiente de investigación en El Salvador es el costo económico de la reforma educativa, en la cual uno de los rubros más significativos quizás sea lo pagado en consultorías de la más diversa naturaleza.

la memoria y el recuerdo, lo mismo que podía prescindir de la reflexión crítica y de la mirada hacia un futuro más allá de lo inmediato. Por supuesto que este asalto a la memoria se hizo, como ya se apuntó, en nombre de un rechazo a lo memorístico de la educación tradicional, la cual ciertamente, junto con otros, tenía este defecto inobjetable. El problema es que memoria no es igual a memorización, y se puede hacer un ataque a esta última, conservando y fortaleciendo la primera. Y eso fue lo que los reformadores del currículo (y de la educación) no hicieron, con lo cual dieron soporte educativo a uno de los propósitos de la derecha salvadoreña: borrar de la memoria histórica las huellas del dolor causado por sus héroes y referentes de identidad ideológica y política (González, 2017).

El tiempo en los procesos educativos es ciertamente relevante; una formación, en bachillerato (y también en la licenciatura), que apunte hacia los fundamentos del saber –hacia lo básico entendido como “base”, y no como “elemental” – requiere de mayor duración temporal, que una educación en la que lo que menos importa son esos fundamentos, pues tiene como finalidad el aprendizaje de destrezas (y competencias) orientadas hacia lo inmediato (en el consumo y la generación de bienes y servicios).

Dado que esto último era lo buscado por los reformadores del currículum, fue inexorable que su reforma se tradujera en un recorte de los años de estudio dedicados al bachillerato: de los 3 y 4 años que se dedicaba a ellos en el currículum “tradicional”, se pasó a una educación media de 2 y 3 años: el bachillerato general (2 años) y el bachillerato técnico vocacional (3 años). Aunque el practicismo, el facilismo y el didactismo impregnaron todo el sistema educativo, desde el preescolar hasta los estudios de bachillerato, fueron estos últimos los más afectados por la filosofía de la educación y los objetivos extra educativos que animaron la reforma curricular de los años noventa. Antes de 1995, el bachillerato era, para muchos salvadoreños, el tramo final de una carrera formativa realizada en condiciones difíciles y con pocas oportunidades educativas.

---

<sup>13</sup> Por supuesto que este ensayo no constituye una defensa de la “vieja escuela” o de la educación “tradicional”. Lo que hace aquí es una crítica de la reforma educativa de los noventa, en general, y de la reforma curricular, en particular.

<sup>14</sup> El descalabro educativo que se siguió de la reforma educativa y de la reforma curricular es un argumento fuerte en contra de quienes creen que los problemas del país se resolverían si fueran los profesionales mejor formados los que tomaran las decisiones. En este caso en concreto, un grupo de profesionales con las mejores credenciales (y las instituciones que los respaldaron) causó un grave daño al sistema educativo y a los procesos de transmisión-producción de conocimientos. Lo cual no quiere decir, claro está, que lo contrario sea verdadero.

<sup>15</sup> Hubo quienes mantuvieron un doble discurso: el emancipador-liberador en ambientes en los que este discurso era aplaudido y el constructivista neoliberal ahí donde los términos de referencia de las consultorías lo exigían (o ahí donde, por ejemplo, en los ambientes ministeriales, era lo que se esperaba escuchar).

<sup>16</sup> En efecto, la reforma educativa de los noventa en El Salvador afectó principalmente el nivel educativo del bachillerato y también, aunque en menor medida, el tercer ciclo de educación básica (7º, 8º y 9º grados). La filosofía de la educación de la reforma y las exigencias economicistas de ese momento ayudan a explicar por qué fue el tramo educativo que comprende al bachillerato el que fue puesto en la mira de la reforma curricular.

Para otros, no la mayoría, era el eslabón previo a su ingreso a una carrera universitaria llena de exigencias y rigores prácticamente desconocidos en su etapa formativa previa. En uno y otro caso, el bachillerato era la última oportunidad para corregir las fallas acumuladas a lo largo del proceso formativo anterior, especialmente en los estudios de tercer ciclo (7º, 8º y 9º grados). Fueron esos años 3 o 4 años de estudio los que permitieron a muchos desempeñarse con excelencia en las instituciones universitarias más exigentes del país y, para quienes realizaron estudios universitarios en el extranjero, hacerlo con solvencia e incluso con honores.

Ese carácter del bachillerato se quebró con la reforma curricular de los noventa. El bachillerato general puso de manifiesto, en las generaciones que comenzaron a salir graduadas según sus exigencias, una formación académica (teórica, analítica y crítica) sumamente pobre que llevó a las universidades, especialmente a las privadas, a bajar sus estándares de ingreso y permanencia de los estudiantes en sus aulas. Además de tener que adecuar sus contenidos curriculares y sus métodos de enseñanza a estudiantes que iban a ocupar su primer y segundo año de universidad para llenar los huecos dejados por el bachillerato, las universidades tuvieron que adaptarse a una población no sólo joven en edad, sino infantilizada por una educación media que no estaba pensada para tratarlos ni formarlos como adultos, capaces de ejercer su autonomía y de tomar decisiones por su propia cuenta. La educación universitaria también cayó en una infantilización no sólo de su quehacer académico, sino de las actividades complementarias de ese quehacer.

El bachillerato técnico vocacional ciertamente no fue pensado para formar técnicos de alto nivel<sup>17</sup> –para ello se requiere, hoy por hoy, de unos sólidos fundamentos científicos– sino para formar, de manera inmediata, una mano de obra con las destrezas básicas (ahora sí, elementales) para insertarse en el engranaje del modelo económico que se estaba imponiendo, según las necesidades de éste. Visto en retrospectiva, este vino a ser uno de los principales propósitos de la reforma curricular y la reforma educativa: promover la formación técnica –¿será mejor decir “tecnicista”?– para potenciar el modelo económico terciarizado, basado en las finanzas, el comercio, el turismo y las remesas.

De ahí, la relegación a un segundo plano del bachillerato general, al cual se le recortó el tiempo y se le ablandaron los contenidos formativos. Y como el mercantilismo educativo, en los noventa, estaba en marcha, desde temprano fue claro que las generaciones formadas débilmente en el bachillerato iban a necesitar completar su formación –a veces en cosas básicas de escritura, lectura y matemáticas–, lo cual abría un mercado rico en posibilidades para la oferta de carreras y cursos de la más variada especie, no gratuitos por supuesto. Para el caso, crear a la posibilidad de que un estudiante matriculara la misma materia varias veces, según la reprobara, se convirtió en una oportunidad valiosa para obtener ingresos adicionales a las cuotas de colegiatura. Exámenes reprobados, consumo en cafeterías, uso de centros de cómputo, cursos de admisión y

remediales, parqueos para vehículos... estos y otros rubros se convirtieron en una mina de oro para las universidades privadas sin excepción.

En resumen, una de las consecuencias más nocivas para la educación nacional, derivada de la reforma curricular de los noventa, fue el debilitamiento extraordinario de la educación media. Emanada de una reforma educativa que pronto renunció a sus ideales críticos y humanistas, e hizo suyos los propósitos del economicismo neoliberal, se encaminó hacia la formación no de ciudadanos, sino de agentes activos, como consumidores o mano de obra, del nuevo modelo económico. Se trató, entonces, –de la reforma educativa en general y de la reforma curricular en particular– de un verdadero descalabro educativo, del cual no será tan fácil salir si no es a partir de una reforma educativa de carácter científico, humanista y crítico. Una reforma educativa para la cual se han comenzado a sentar las bases a partir de 2009, pero más directamente a partir de 2014.

### **Reflexión final**

En 1995, a partir de la Propuesta de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo, el gobierno de Armando Calderón Sol (1994-1999) dio inicio a una reforma educativa que llevó al descalabro educativo en El Salvador. Traicionando los ideales humanistas y críticos contenidos en la mencionada propuesta, la reforma tomó un decidido cauce neoliberal, con lo cual se cumplía el propósito de los grupos empresariales emergentes en la postguerra –los “ricos más ricos de El Salvador” – y sus representantes políticos– de poner al sistema educativo en función de un modelo económico terciarizado, maquilero y remesero.

Para imponer este modelo económico era necesaria una reforma económica que se hizo según los lineamientos del “Consenso de Washington”; también era necesaria una reforma educativa que formara no sólo a quienes desempeñarían las tareas laborales requeridas por ese modelo económico, sino a los “consumidores” de los bienes y servicios generados por éste. Como ganancia adicional, se debilitaría la organización del magisterio, fraccionando su quehacer gremial y despolitizando sus demandas.

Desde sus inicios, el enfoque economicista se impuso en la reforma educativa; un economicismo –nutrido del paradigma neoliberal– que impregnó tanto sus objetivos –estar en función del nuevo modelo económico– como la filosofía de la educación, los conceptos, creencias, valores y prácticas pedagógicas y didácticas.

Las consecuencias educativas de ese proceder fueron desastrosas. Prácticamente, todos los ejes vitales del sistema educativo fueron drásticamente erosionados desde 1995 hasta 2009: a) deterioro de la infraestructura de la educación pública; b) precaria formación docente (inicial y en servicio); c) debilitamiento de la calidad de la educación en sus componentes científicos, filosóficos, literarios y éticos; d) precarización y desprestigio de la profesión docente; y e) quiebre de la función de la educación como mecanismo de integración social y cultural.

En la medida en que la educación pública se descalabraba, la derecha empresarial, política y mediática promovía la mercantilización de la educación, lo cual se tradujo en la privatización creciente de la oferta educativa, que pasó a convertirse en un negocio rentable desde los niveles parvularios hasta la educación superior.

En fin, la reforma educativa dejó al país una educación pública en abandono, un mercantilismo educativo cuyo fin exclusivo es la rentabilidad, el mito de que la educación privada es superior a la pública, una cultura educativa anclada en el éxito fácil, el didactismo, la anulación de la ciudadanía (los alumnos y sus familias vistos como clientes), unas expectativas consumistas infladas y un ahogamiento de las capacidades intelectuales, científicas, filosóficas y éticas, en los alumnos en particular, y en la sociedad en general.

Fue esa educación descalabrada por el gobierno de derecha la que heredó el primer gobierno en 2009. No se trataba, por lo que se ha apuntado, de fallas menores o incluso de una falla en particular: la reforma educativa del gobierno de derecha afectó negativamente los ejes fundamentales del sistema educativo. Y para superar ese descalabro se hacía (y se hace) preciso atender cada uno de esos ejes, lo cual requería (y requiere), además de tiempo, importantes recursos financieros de los cuales no se ha dispuesto desde 2009, aunque más agudamente desde 2014.

El fortalecimiento de la educación nacional supone atender el descalabro educativo causado en la reforma educativa, por diferentes flancos. Uno, vital, es la formación de los maestros en servicio, convertida en foco de atención durante 2009-2014. Otro eje atendido es la inclusión educativa, mediante los programas de paquetes escolares y alimentación escolar. Un tercer eje es la dignificación docente que ha sido reivindicada, más allá de aspectos económicos, a través del diálogo franco y abierto entre las autoridades de gobierno y el magisterio. Un cuarto eje, difícil de atender dadas las estrecheces financieras, es la infraestructura educativa, la cual ha sido potenciada incluso con tecnología para Internet. Un quinto eje, relacionado con el anterior, es el acceso a tecnologías de la Información y la Comunicación orientadas a favorecer el proceso educativo. Y, por último, el eje de la calidad de la educación, para lo cual se está apostando

---

<sup>17</sup>Entre las muchas cosas reprochables de la reforma educativa de los noventa una particularmente nefasta fue la de promover la elaboración palabras y frases "infladas" y grandilocuentes que no sólo tenían poco que ver con la realidad, sino que al enunciarse terminaban por borrarla del discurso educativo. Por ejemplo, muchas escuelas pasaron a llamarse "Complejos educativos", sin que ello supusiera un cambio sustantivo en su realidad institucional, sus recursos, etc. Ese inflacionismo verbal vulneró el uso y significado de palabras más sobrias y dignas, como profesor o docente, que fueron reemplazadas por "facilitador". En El Salvador, hay palabras que se han mitificado tanto que cuando se ponen a circular poco importa la realidad que las debería sostener (la palabra "doctor" es una de ellas: cuando una persona dice ostentar ese título se le rinde la mayor pleitesía, sin importar si antes de obtener ese grado era una persona inocua y lo sigue siendo después de obtenerlo, o sin importar si en su vida ha escrito un artículo académico medianamente serio).

por el cultivo de un conocimiento crítico, científico, filosófico y literario, la ética y el compromiso con la realidad nacional.

Como se ve, son varios los frentes de ataque que se han abierto para revertir el descalabro educativo causado desde 1995 hasta 2009. En algunos de ellos se ha avanzado más que en otros. Eso es inevitable, dada la envergadura de las tareas a realizar en cada uno de ellos y dadas las limitaciones financieras con las que ha tenido que lidiar este gobierno. Quizás si se hubieran puesto todos los empeños en uno sólo de los ejes los resultados, para el mismo, serían a estas alturas absolutamente satisfactorios, pero el asunto es que el sistema educativo no descansa sólo en un eje: es como si las cuatro patas de una mesa estuvieran deterioradas al extremo y se gastaran todas las energías en reparar sólo una.

Siguiendo con la imagen de la mesa, las cinco patas de la educación nacional (formación docente, infraestructura educativa, calidad de la educación, dignificación docente y funciones integradoras de la educación) fueron erosionadas drásticamente por la reforma educativa de 1995. Por lo que es necesario no sólo en reparar esas cinco patas, sino en añadirle otras patas más al sistema educativo. Puesta la mirada en el futuro inmediato, El Salvador estaría preparado para una nueva reforma educativa, a partir de la cual se institucionalice el andamiaje educativo, inclusivo, crítico, científico y humanista, que se ha venido afianzando a partir de 2014.

## Referencias

- Albiac, M. (1998). *Los ricos más ricos de El Salvador*. San Salvador: Fundación Heinrich Böll.
- Arrien, J. (1998). La educación y la reforma de la educación en cinco países centroamericanos. Managua: Universidad Centroamericana UCA.
- González, L. A. (2017). Defensa de la memoria. *Insurgencia magisterial*. Tomado de <http://insurgenciamagisterial.com/defensa-de-la-memoria/>
- González, L. A. (2017, 21 de diciembre). Tendencias de las políticas educativas en Centroamérica. *Nodal. Noticias de América Latina y El Caribe*. En <https://www.nodal.am/2017/12/tendencias-las-politicas-educativas-centroamerica-luis-armando-gonzalez/>
- González, L. A. (2012, 13 de junio). Una reflexión sobre la calidad de la educación. *Diario Digital ContraPunto*. Recuperado de <http://www.contrapunto.com.sv/archivo2016/columnistas/una-reflexion-sobre-la-calidad-de-la-educacion>
- Gorostiaga, J. M. y Tello, C. G. (2011). Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 363-388. En <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf>
- Klein, N. (2007). La doctrina del shock. *El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Paidós.
- Navarro, J. C.; Taylor, K.; Bernasconi, A. y Tyler, L. (2000). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el contexto de las políticas de educación en las Américas*. Washington D. C.: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo y el Instituto de Harvard para el Desarrollo Internacional.
- Ribera, R. (1995). Entre el humanismo y el neoliberalismo. Análisis político-filosófico del informe de la Comisión Nacional de Educación, Ciencia y Desarrollo, ECA, año L, 657-670.