

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Asuntos Públicos

Convocatoria 2015 – 2018

Tesis para obtener el título de doctorado en Políticas Públicas

Las marcas de la exclusión:

Educación media y desigualdades socio económicas en el Ecuador

Ana María Larrea Maldonado

Directora: Betty Espinosa

Co-Director: David Post

Lectores: Santiago Eugenio Ortiz Crespo, Jose Del Tronco,
Marlon Alexis Oviedo Oviedo, Marcela Alejandra Pronko – Escola y
Salette Sirlei Valesan Camba

Quito, septiembre de 2021

A quienes luchan por hacer posible, lo imposible.

A aquellos/as jóvenes que en el aprender a aprender, nos enseñan con su esfuerzo cotidiano.

A Analía y Óscar, mis amores, que motivan cada paso, cada instante, cada sueño.

A mi madre por enseñarme que el amor abre fronteras y quiebra prejuicios.

A mi padre, docente comprometido, que hizo de su vida la principal fuente de mi aprendizaje.

... la superación de las injusticias que demanda la transformación de las estructuras inequitativas de la sociedad implica el ejercicio articulado de imaginar un mundo menos vergonzoso, menos cruel. Imaginar un mundo con el que soñamos, un mundo que todavía no es, un mundo diferente del que está ahí, al que debemos dar forma (Freire 2013, 47).

Tabla de contenido

Resumen	X
Agradecimientos	XII
Introducción.....	2
Capítulo 1.....	15
Las políticas públicas de educación en el Ecuador de 1980 a 2017.....	15
1. Antecedentes históricos.....	15
2. Las políticas educativas en el Ecuador durante el período 1980 - 2006	18
3. Las políticas educativas del período 2007 – 2017.....	26
4. Los cambios en las políticas educativas 1980 – 2017	38
Capítulo 2.....	43
Marco teórico y metodológico	43
1. El debate sobre desigualdades y educación.....	43
2. El enfoque de capacidades	56
3. Metodología	68
Capítulo 3.....	86
Contexto social: Las marcas de la exclusión.....	86
1. Trayectorias y ethos institucionales	86
2. Los/as estudiantes y sus mundos	90
3. Desigualdades del contexto.....	117
Capítulo 4.....	123
Dotaciones: Creando oportunidades	123
1. Dotaciones físicas y financieras	123
2. Dotaciones sociales: Comunidades y familias	124
3. Dotaciones humanas.....	131
4. Desigualdades en las dotaciones	145
Capítulo 5.....	153
Capacidades: ¿Impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos?	153
1. La pedagogía de la violencia.....	156

2. Carácter de la relación docente – estudiantes.....	162
3. La disciplina	166
4. La evaluación: deberes y exámenes	173
5. “Copiar con azul”: La dinámica cotidiana de las aulas	182
6. Desigualdades en la generación de capacidades	188
Capítulo 6.....	195
Funcionamientos: El acceso efectivo a los mundos posibles.....	195
1. Funcionamientos: Los aprendizajes alcanzados.....	197
2. Expectativas de futuro	203
3. Desigualdades en los funcionamientos: La realización de los derechos	216
Conclusiones y Recomendaciones	219
Anexos	240
Anexo 1. Relevancia del caso ecuatoriano en el contexto regional	240
Anexo 2. Mujeres atendidas en el sistema público de salud para control de la natalidad.	242
Siglas y acrónimos usados.....	243
Lista de referencias	245

Índice de Figuras

Figura 0.1. Asistencia de personas de 13 a 19 años a la escuela por país 2000 y 2017	4
Figura 0.2. Puntos porcentuales de diferencia entre el quintil 1 y el quintil 5 de las personas de 13 a 19 años que asisten a la escuela en América Latina 2000 – 2017, por países.....	4
Figura 0.3. Índice socio económico y logro académico en las PSB 2015-2016	10
Figura 2.1. Esquema teórico para el análisis de las desigualdades educativas	65
Figura 2.2. Modelo para analizar la transformación dotaciones – capacidades - funcionamientos en colegios de distintas condiciones socio económicas en el Ecuador.....	72
Figura 2.3. Promedios simples globales PSB 2015 y 2016 por regiones y áreas.....	77
Figura. 2.4. Porcentaje de UE que reprobaron la PSB por tipo de sostenimiento y año	79
Figura 2.5. Porcentaje de UE que obtuvieron un puntaje superior al promedio nacional por sostenimiento y año	79
Figura 2.6. Resultados simples globales PSB por ISE.....	82
Figura 2.7. Resultados simples globales PSB en 2016 por ISE y tipo de sostenimiento.....	82
Figura 2.8. Distribución normal del ISE de todos los/as estudiantes que rindieron las PSB 2016 - 2017.....	83
Figura 2.9. Distribución normal del ISE en Toboganes PSB 2017.....	83
Figura 2.10. Distribución normal del ISE en Páramo PSB 2017	83
Figura 2.11. Distribución normal del ISE en Surkuna PSB 2017	83
Figura 2.12. Distribución normal del puntaje promedio de todos los/as estudiantes en las PSB 2016 – 2017.....	83
Figura 2.13. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Toboganes	83
Figura 2.14. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Páramo.....	84
Figura 2.15. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Surkuna.....	84
Figura 3.1. Rezago escolar por grupos de edad 2007-2016	95
Figura 3.2. Porcentaje de variación en el rezago escolar entre 2007 y 2016 por grupos de edad	95
Figura 3.3. Edad de los/as estudiantes de Tercero de Bachillerato por ISE.....	96
Figura 3.4. Tasa de nacimientos de madres de 15 a 19 años 2006-2016 por cada mil adolescentes de 15 a 19 años.....	103
Figura 3.5. Tasa de nacimientos de madres de 10 a 14 años 2006-2016 por cada mil niñas de 10 a 14 años.....	104
Figura 4.1. Tipo de apoyo del grupo familiar por puntaje promedio global de la UE.....	129

Figura 4.2. Tipo de apoyo del grupo familiar por autoidentificación étnica.....	129
Figura 4.3. Tipo de apoyo del grupo familiar por ISE de la UE	129
Figura 4.4. Gusto por el colegio por ISE.....	143
Figura 4.5. Gusto por el colegio por sostenimiento de la UE	143
Figura 4.6. Sentimiento de integración al curso por puntaje promedio global de la UE	144
Figura 5.1. Sentimiento frente a un examen o prueba, por sexo	176
Figura 5.2. Sentimiento frente a un examen o prueba, por puntaje promedio global de la UE	176
Figura 5.3. Motivación para realizar tareas por autoidentificación étnica	178
Figura 5.4. Motivación para realizar tareas por sostenimiento de la UE	178
Figura 5.5. Motivación para realizar tareas por puntaje promedio global de la UE	178
Figura 5.6. Motivación para realizar tareas por ISE	178
Figura 6.1. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? por ISE	205
Figura 6.2. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por puntaje promedio global de la UE.....	205
Figura 6.3. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por sexo.....	206
Figura 6.4. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por autoidentificación étnica	207
Figura 6.5. Desigualdades entre UE.....	216
Figura 7.1. Número de mujeres atendidas en el sistema público de salud para la utilización de métodos anticonceptivos, por grupos de edad en 2013 y 2016.....	242

Índice de Tablas

Tabla 0.1. Asistencia de las personas de 13 a 19 años a la escuela por países 2000 – 2017.....	3
Tabla 0.2. Puntos porcentuales de diferencia entre el quintil 1 y el quintil 5 de las personas de 13 a 19 años que asisten a la escuela en América Latina 2000 – 2017, por países.....	5
Tabla 2.1. UE seleccionadas por ISE, decil y quintil 2015 y 2016.....	76
Tabla 2.2. UE seleccionadas por región y área	78
Tabla 2.3. UE seleccionadas por tipo de sostenimiento	79
Tabla 2.4. UE seleccionadas por resultados obtenidos en las PSB 2015 y 2016.....	80
Tabla 2.5. Características de los casos seleccionados	80
Tabla 2.6. Dotaciones humanas.....	85
Tabla 3.1. Caracterización del contexto en las UE analizadas.....	118
Tabla 3.2. Valoración de las condiciones de contexto en las UE analizadas.....	119

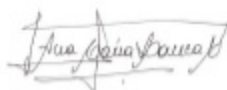
Tabla 4.1. Resumen de las dotaciones observadas en las UE	151
Tabla 4.2. Valoración de las dotaciones observadas en las UE	151
Tabla 5.1. Tipo de clases del total de clases dictadas en Tercero de Bachillerato	183
Tabla 5.2. Caracterización de las desigualdades en la generación de capacidades en las UE analizadas	190
Tabla 5.3. Valoración de las desigualdades en la generación de capacidades en las UE analizadas	191
Tabla 6.1. Caracterización de los funcionamientos en las UE analizadas	198
Tabla 6.2. Valoración de los funcionamientos en las UE analizadas.....	198
Tabla 7.1. Diferencias SERCE - TERCE por países y pruebas en puntos en el promedio global	240
Tabla 7.2. Incremento del gasto en educación 2005 – 2013 como porcentaje del PIB por países	240
Tabla 7.3. Gasto en educación como porcentaje del PIB por países 2013.....	240
Tabla 7.4. Porcentaje de Reducción del Índice de Gini 2005 - 2013 por países.....	241
Tabla 7.5. Índice de Gini 2005 - 2013 por países	241
Tabla 7.6. Reducción del Índice de Gini 2005 - 2013 por países	241
Tabla 7.7. Relación del ingreso medio per cápita del hogar: quintil 5 / quintil 1 2013 por países	241

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Ana María Larrea Maldonado, autora de la tesis titulada “Las marcas de la exclusión: Educación media y desigualdades socio económicas en el Ecuador”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de doctorado en Políticas Públicas concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, septiembre de 2021.



Ana María Larrea Maldonado

Resumen

En los últimos años el tema de la igualdad se ha colocado en el centro del debate de las políticas sociales. La educación ha pasado a ser un factor determinante en las oportunidades de vida de las personas. Sin embargo, la segmentación educativa provoca que los grupos más desfavorecidos tengan menores oportunidades de permanecer en el sistema y de tener un nivel adecuado de aprendizajes.

A partir del enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen, el objetivo de la presente investigación fue comprender cómo opera el proceso educativo del Bachillerato ecuatoriano en la perpetuación o superación de las desigualdades socio económicas y territoriales de contexto a partir de la identificación de los sentidos de la acción social que hacen posible que las dotaciones se transformen en capacidades y funcionamientos, en diversos contextos socioeconómicos y territoriales.

Se trató de responder a la pregunta general de ¿por qué en condiciones semejantes existen resultados educativos disímiles?; y a las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo opera el contexto social y el proceso escolar en la desigual transformación de las dotaciones de los estudiantes de bachillerato en capacidades y funcionamientos?, y en este marco, ¿Cómo es vivida, procesada, resistida o asimilada la política pública por parte de los actores a los que va dirigida? ¿De qué modo este procesamiento de la política pública contribuye o no para alcanzar los objetivos de equidad planteados en la formulación de la misma?

Se trata de una investigación centrada en la perspectiva de los agentes educativos, que exige tomar en cuenta sus valores y concepciones respecto a la educación y comparar cómo éstos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas.

A partir de la comparación de cuatro casos de estudio, en los que se desarrolló un trabajo de campo de aproximadamente un año, basado en la observación del aula, la investigación muestra que la violencia social es uno de los factores importantes de perpetuación de las desigualdades, que constriñe las posibilidades que tienen los/as estudiantes de desarrollarse en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo y social para alcanzar su bien-estar.

El análisis muestra procesos de discriminación étnica y de género en el ámbito educativo, signados por la configuración de un ethos republicano que entiende la igualdad como homogenización y es poco sensible a las diversidades.

Los resultados de la investigación demuestran cómo el enfoque de capacidades permite comprender de forma más integral los complejos procesos de exclusión social que limitan las capacidades y perpetúan las desigualdades en el ámbito educativo, al cambiar el terreno de análisis tradicionalmente usado en las teorías de la reproducción y los enfoques neo-positivistas.

La investigación aporta en la comprensión de los “ethos institucionales”, es decir, de sistemas de valores que generan determinadas prácticas, discursos y comportamientos, en las cuatro unidades educativas analizadas.

En el plano metodológico un aporte importante es la definición de indicadores cualitativos que permiten operativizar los planteamientos de Sen en el estudio del proceso de generación de capacidades en el ámbito educativo.

Los resultados de la investigación además permiten constatar los avances y retrocesos en materia de política pública y a partir de información de fuentes primarias y realizar recomendaciones para los tomadores de decisiones.

Palabras clave

Desigualdades Educativas, Diversidades, Ecuador, Educación Media, Enfoque de Capacidades, Políticas educativas.

Agradecimientos

El trabajo de campo realizado para la presente investigación fue una experiencia profundamente enriquecedora en todos los sentidos. El apoyo, la apertura y la confianza brindadas por los/as estudiantes, docentes y directivos de las unidades educativas visitadas motivaron permanentemente el quehacer investigativo, haciéndolo además de interesante, muy divertido. Mi profundo agradecimiento a los 178 estudiantes que participaron en la investigación, cada uno de ellos/as, con sus bromas, sus inquietudes, sus preocupaciones, sus palabras y su alegría, dejaron hondos recuerdos, llenos de satisfacciones. Mi gratitud a los/as jóvenes que fueron entrevistados, quienes mostraron una enorme confianza al compartir conmigo sus más íntimos sentires. Un agradecimiento especial a los/as docentes, quienes con gran apertura me permitieron acompañar sus clases. Gracias por superar lo perturbadora que pudo ser mi presencia y acogerme con entusiasmo y calidez. A los directivos de todas las unidades educativas, por permitir mi entrada en los centros escolares y acompañar las actividades que supuso la investigación.

Al Ministerio de Educación, su Ministro Augusto Espinosa, su Viceministro Freddy Peñafiel, Pamela Ordóñez y Daniel Cárdenas, Directores Nacionales de Investigación Educativa y Jorge Benalcázar, quienes acogieron con entusiasmo la propuesta investigativa y me brindaron las facilidades necesarias para acceder a las unidades educativas seleccionadas.

A Betty Espinosa y David Post, directores de esta investigación, quienes siempre estuvieron dispuestos a brindar el comentario oportuno, cuestionando permanentemente mis propuestas en ocasiones descabelladas y supieron alentar el desarrollo de la investigación. Gracias por su retroalimentación y generosidad.

A Analía y Óscar, quienes han compartido el día a día, las alegrías, las preocupaciones y han sufrido las ausencias. Gracias por llenar mi vida de sentidos, amor infinito, esperanza y compromiso para la lucha por una sociedad en la que tenga cabida la justicia y la igualdad.

A Paola Pabón, gracias por la paciencia y el apoyo para la corrección final de este documento; pero sobre todo, gracias por enseñarme cómo la lucha por las convicciones hace a algunos seres humanos imprescindibles para combatir las injusticias, el dolor y la adversidad.

Introducción

Los primeros quince años del nuevo milenio evidencian un cambio importante en la configuración de los sentidos de la política social en América Latina que recupera la tradición de los años 60 y 70 de colocar en el centro del debate de las políticas públicas al tema de la igualdad, desplazando la centralidad que en la década de los 90 tuvo el tema de la pobreza. Es comprensible este cambio si se toma en cuenta que América Latina es la región más regresiva en términos de resultados del desarrollo, como ingreso, propiedad de la tierra y logros educativos (Giugale 2008, 8). En este marco, el análisis sobre el rol de la educación en la movilidad social ascendente cobra especial relevancia, pues la educación ha pasado a ser un factor determinante en las oportunidades de vida de las personas a lo largo del mundo, por lo que la distribución de la escolaridad aparece como un tema central para el bienestar social (Post 1991, 249).

El análisis sobre las desigualdades educativas comprende dos grandes ámbitos: la cobertura y la calidad. En cuanto a la cobertura, América Latina durante las dos primeras décadas del siglo XXI presenta tasas casi universales de asistencia primaria: 95% en 2001 y 98% en 2017 (CEPAL 2019). Sin embargo, subsiste el problema de concluir los estudios en este nivel educativo, siendo el rezago y la deserción escolar temas que aún deben ser enfrentados, sobre todo en lo referente a las poblaciones con mayores desventajas sociales (Trucco 2014, 7-8). Según datos de la CEPAL (2019a), para 2017, en América Latina y El Caribe un 15% de estudiantes que entraron a primaria no lograron concluirla.

En cuanto a educación secundaria, el acceso es aún limitado en América Latina y el Caribe. El promedio regional de la asistencia a la escuela de personas entre 13 a 19 años se sitúa en el 75,6% en 2017 (CEPAL 2019), con una gran heterogeneidad entre países y al interior de los mismos, que produce diferencias entre áreas urbanas y rurales, estratos socio económicos y grupos étnicos. Estas brechas alimentan la fragmentación de las sociedades nacionales y dificultan la cohesión social (Trucco 2014, 7-8). En América Latina, la diferencia entre la asistencia a la secundaria de personas entre 13 a 19 años ubicadas en el quintil de menores ingresos y en el de mayores ingresos es de 13 puntos porcentuales (CEPAL 2019).

En 2017, un 25% de jóvenes latinoamericanos/as y caribeños/as no accedieron a la educación media (CEPAL 2019). En la Tabla 0.1. se presenta el porcentaje de asistencia de las personas

de 13 a 19 años en 17 países de América Latina en el período 2000 – 2017¹ y en la Figura 0.1. se grafica esta información para los años 2000 y 2017².

Tabla 0.1. Asistencia de las personas de 13 a 19 años a la escuela por países 2000 – 2017

País / Año	2000	2005	2010	2015	2017
Bolivia	70,4	81,6	80,9	79,3	87,1
Brasil	76,1	75,5	76,9	76,8	77,5
Chile	80,5	82,2	81,9	86,8	87,2
Colombia	62,2	67,3	72,0	73,1	73,5
Costa Rica	68,5	72,6	76,0	81,5	83,5
Ecuador	61,7	67,6	77,2	78,6	77,4
El Salvador	61,2	65,4	69,1	69,3	68,8
Guatemala	45,9	53,6		54,7	
Honduras	48,0	53,7	54,7	54,3	50,2
México	58,7	65,9	66,5	72,1	71,6
Nicaragua	58,8	60,5	59,6	67,2	
Panamá	73,0	73,8	76,8	79,0	81,0
Paraguay	63,6	69,7	71,0	76,8	74,4
Perú	67,8	55,6	72,3	74,1	76,4
República Dominicana	80,9	82,4	79,6	81,1	89,5
Uruguay		72,8	74,2	75,5	79,7
Venezuela	67,5	75,7	77,2	74,6	
América Latina (promedio simple)	69,5	69,5	72,3	74,2	75,6

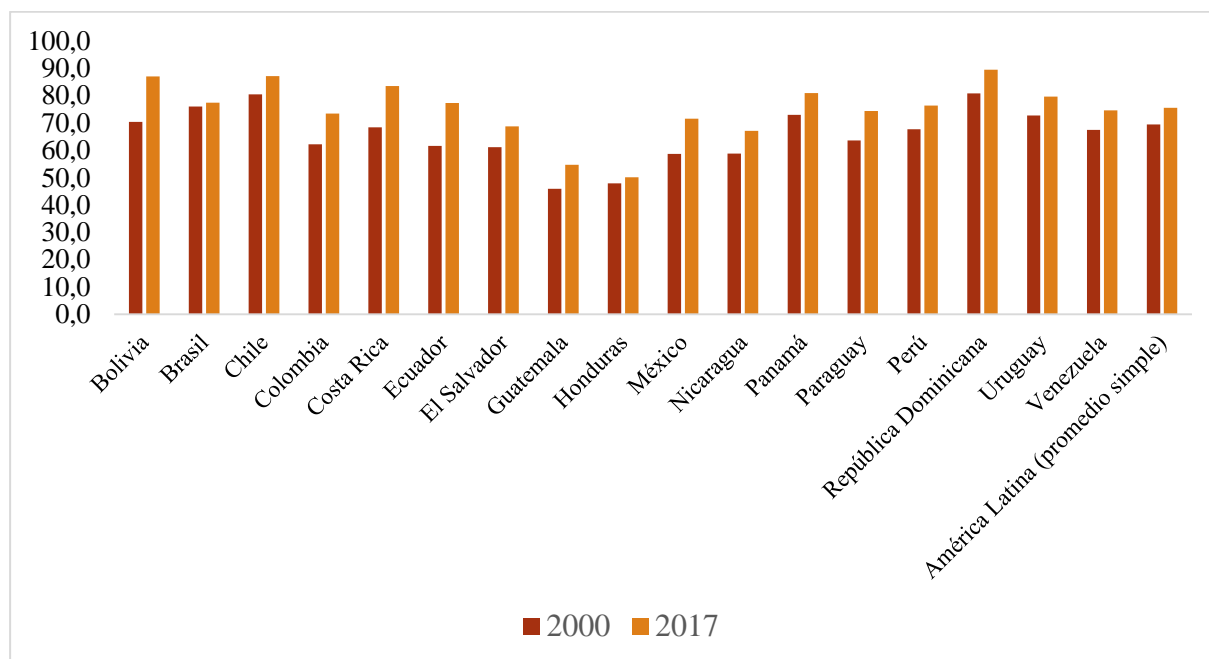
Fuente: (CEPAL 2019).

Los datos muestran un incremento en la asistencia a la educación media en todos los países de América Latina en el período 2000 – 2017. Los países que muestran un mayor incremento son: Bolivia (17 puntos porcentuales), Ecuador (16 puntos porcentuales) y Costa Rica (15 puntos porcentuales). Estos países duplican el promedio regional de crecimiento en la asistencia, que es de 6 puntos porcentuales. Mientras que los países que menor crecimiento en la asistencia presentan son Brasil (1 punto porcentual) y Honduras (2 puntos porcentuales).

¹ En las Tablas y en las Figuras 0.1. y 0.2. el dato 2000 para Brasil, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Paraguay corresponde al 2001; para Colombia y Costa Rica al 2002. El dato 2005 para Chile, Guatemala y México corresponde al 2006; para Uruguay al 2007. El dato 2010 para Bolivia, Brasil, Chile y Panamá corresponde al 2011; para Nicaragua al 2009. El dato 2015 para Guatemala, Nicaragua y Venezuela corresponde al 2014; para México al 2016. El dato 2017 para Honduras y México corresponde al 2018.

² En la Figura 0.1., a más de lo señalado en la nota anterior, los datos de 2017 de Guatemala, Nicaragua y Venezuela corresponden al año 2014.

Figura 0.1. Asistencia de personas de 13 a 19 años a la escuela por país 2000 y 2017

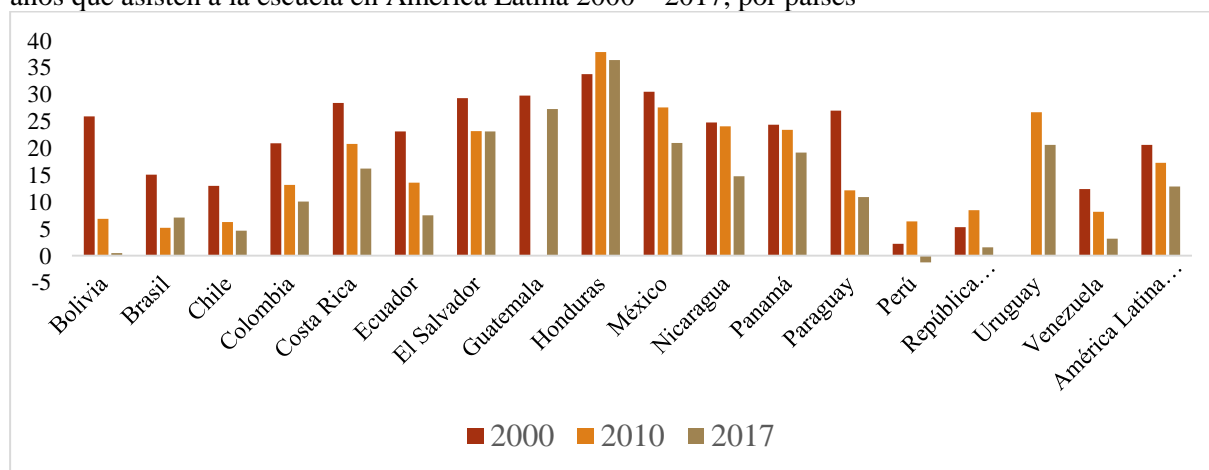


Fuente: (CEPAL 2019).

Los países que mejores porcentajes de asistencia a la escuela presentan son República Dominicana, Bolivia y Chile. Mientras que Honduras, El Salvador y Nicaragua presentan las tasas más bajas.

En la Figura 0.2. y en la Tabla 0.2, se presentan las diferencias en el porcentaje de asistencia a secundaria por quintiles en la población de 13 a 19 años de 17 países latinoamericanos en el período 2000 - 2017.

Figura 0.2. Puntos porcentuales de diferencia entre el quintil 1 y el quintil 5 de las personas de 13 a 19 años que asisten a la escuela en América Latina 2000 – 2017, por países



Fuente: (CEPAL 2019).

Tabla 0.2. Puntos porcentuales de diferencia entre el quintil 1 y el quintil 5 de las personas de 13 a 19 años que asisten a la escuela en América Latina 2000 – 2017, por países

País / año	2000	2005	2010	2015	2017	Diferencia 2000 - 2017
Bolivia	25,9	9,9	6,9	5,8	0,5	25,4
Brasil	15,1	13,4	5,2	8,4	7,1	8,0
Chile	13,0	7,8	6,3	5,9	4,7	8,3
Colombia	20,9	18,1	13,2	9,8	10,1	10,8
Costa Rica	28,4	19,3	20,8	19,7	16,2	12,2
Ecuador	23,1	22,9	13,6	7,8	7,5	15,6
El Salvador	29,3	27,3	23,2	24,9	23,1	6,2
Guatemala	29,8	32,4		27,3		2,5
Honduras	33,8	38,7	37,9	29,2	36,4	-2,6
México	30,5	28,2	27,6	21,4	21,0	9,5
Nicaragua	24,8	25,0	24,1	14,8		10,0
Panamá	24,4	28,1	23,4	19,8	19,2	5,2
Paraguay	27,0	22,6	12,2	19,0	10,9	16,1
Perú	2,2	10,8	6,4	0,6	-1,2	3,4
República Dominicana	5,3	3,1	8,5	0,3	1,6	3,7
Uruguay		32,0	26,7	24,8	20,6	11,4
Venezuela	12,4	7,2	8,2	3,2		9,2
América Latina (promedio simple)	20,6	20,2	17,3	12,9	12,9	7,7

Fuente: (CEPAL 2019).

El país que más logró disminuir las brechas entre los quintiles de ingreso 1 y 5 en la asistencia de las personas de 13 a 19 años en América Latina durante el período 2000 – 2017 fue Bolivia, con una reducción de 25 puntos porcentuales, que lo coloca como uno de los países en los que casi se ha logrado eliminar las diferencias de acceso por quintiles en la educación secundaria. Luego encontramos a Paraguay y Ecuador con una disminución de brechas de alrededor de 16 puntos porcentuales cada uno, que duplican el promedio de reducción de brechas de América Latina.

Honduras es el único país en donde la brecha de asistencia entre los quintiles 1 y 5 de ingreso per cápita en el período 2000 – 2017 aumenta y Guatemala alcanza una reducción de apenas dos puntos porcentuales.

Para el año 2017, las menores brechas entre quintiles se encontraban en Perú, Bolivia y República Dominicana; y las mayores en México, Guatemala y El Salvador.

Los datos nos muestran los avances significativos en los primeros 17 años del nuevo milenio en el acceso a educación secundaria en América Latina. Sin embargo, en un sistema más incluyente, las diferencias entre estudiantes de distintos estratos sociales se han hecho más visibles, dándose una estratificación de los aprendizajes y logros al interior de los sistemas educativos. Este fenómeno ha provocado que el principal problema en muchos países de América Latina y el Caribe ya no tenga relación con la exclusión del sistema educativo, sino con la segmentación socio-educacional por medio de la inclusión a un sistema educativo diferencial, donde los grupos más desfavorecidos tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema y de tener un nivel adecuado de aprendizajes (Trucco 2014, 5, 27). Esta realidad se conoce como segmentación educativa, concepto que hace referencia a las diferencias de calidad en los circuitos escolares y a la segregación socio económica de los estudiantes que asisten a los distintos circuitos (Krüger 2011, 1).

La segmentación en la calidad de la oferta educativa provoca la reproducción de las desigualdades sociales dada por la diferenciación en aprendizajes y progresión hacia los niveles educativos superiores. La segmentación educativa repercute en las brechas en acceso a trabajo digno y bienestar, generando una reproducción intergeneracional de las desigualdades, que a su vez amenazan la cohesión social (Trucco 2014, 5-6). Esta problemática ha llevado a varios autores a considerar a la educación como el principal mecanismo de inclusión a través del acceso a trabajo y empleo (Rasmussen 2002, 639-40).

América Latina ha vivido un proceso paradójico pues por una parte se ha dado una impresionante expansión de la cobertura escolar, generando un nivel cada vez mayor de escolaridad promedio, pero por otra parte las exigencias del mercado laboral cada vez son mayores (Rivero 2000, 111-2). El aumento de los requisitos para el ejercicio de las ocupaciones hace que los retornos laborales de la educación exijan cada vez más el acceso a niveles educativos superiores, donde las desigualdades son más pronunciadas, pues estos niveles son más restrictivos en términos de acceso. David Post (1991, 249; 2011, 308) ha estudiado este fenómeno y resalta que cuando el sistema educativo se amplía en primaria y secundaria, se hace más selectivo en los niveles superiores. Cuando no existe una acción estatal fuerte, “la consecuencia de universalizar la educación básica es el aumento de la estratificación en el nivel postsecundario” (Post 2011, 308).

Hasta hace algunas décadas el acceso restringido al sistema educativo hacía que la educación primaria tuviera altos niveles de retorno laboral, mientras que hoy, con la masificación del sistema, se ha dado una desvalorización relativa de carácter progresivo, de modo que ya no es suficiente concluir la educación primaria para alcanzar puestos de trabajo medianamente dignos que permitan escapar de la pobreza. CEPAL ha planteado que, actualmente en la región, el umbral educativo mínimo es concluir la educación media para asegurar condiciones de vida fuera del umbral de pobreza, que permita romper las condiciones de reproducción intergeneracional de las desigualdades (Trucco 2014, 8).

Las pruebas PISA 2012 aplicadas a los estudiantes de 15 años en 8 países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Paraguay) por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) muestran resultados deficitarios para los países latinoamericanos y diferencias significativas con los países de la OCDE. De acuerdo a los resultados de las pruebas, la mayor parte de estudiantes del primer y segundo cuartil de distribución de ingresos de estos países latinoamericanos no habían logrado el desarrollo de las competencias básicas. En Perú el 90% de los estudiantes del cuartil más pobre no logró la competencia lectora básica y el 95% de los estudiantes del mismo cuartil no logró las habilidades aritméticas necesarias. Mientras que en el cuartil más rico el 60% de los estudiantes cuentan con la competencia lectora y el 45% con las habilidades aritméticas (Trucco 2014, 14-5).

Al realizar un análisis del contexto regional, entre los países de América Latina que participaron en las pruebas SERCE y TERCE³ de la Unesco, y que cuentan con información actualizada en relación a los indicadores de desigualdad e inversión en educación, se encontró que el Ecuador es el país que más redujo la desigualdad en el período 2007 - 2013, medida por la relación de ingresos entre el quintil más pobre y el más rico de la población; es el tercer país que más redujo el Índice de Gini en el período 2005 - 2013, después de Argentina y Uruguay y el tercer país con menor Gini en la región a 2013; es el país que más ha incrementado el presupuesto de educación en relación a su Producto Interno Bruto (PIB) entre 2005 y 2013; y a 2013, es el tercer país con mayor inversión en educación en relación a su PIB y es el país que más mejoró en la evaluación de aprendizajes estudiantiles realizada por la UNESCO entre 2006 y 2013 (Anexo 1, Tablas 7.1.-7.7). Se trata del único país que presenta

³ SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

cambios positivos en todos los indicadores analizados. Estas características lo convierten en un caso relevante para el análisis entre desigualdades socio-económicas y educación media.

El carácter de la reforma educativa impulsada en el Ecuador es otra de las razones que hacen del caso ecuatoriano un caso relevante, pues se trata de un proceso que ha sido caracterizado por sus precursores como alternativo a las reformas impulsadas por el neoliberalismo llevadas adelante en la región que se centraron en la privatización y desregulación de los sistemas escolares. Para el ex Viceministro de Educación, Pablo Cevallos, la reforma ecuatoriana al re-conceptualizar la educación como un derecho y no una mercancía, se opuso a la privatización y descentralización del sistema educativo, y apostó por la calidad con equidad; buscó recuperar la escuela pública y revalorizar la profesión docente (Cevallos 2015, 2).

En el Ecuador se observa el mismo fenómeno que en la región. Se ha logrado la casi universalización de la Educación General Básica (EGB)⁴, que alcanzó en 2016 una Tasa Neta de Asistencia del 96%, logrando un importante proceso de cierre de históricas brechas de acceso a este nivel educativo entre áreas de residencia, quintiles de ingreso y grupos étnicos (INEC Enemdur 2017b). Sin embargo, el acceso al Bachillerato está aún muy lejos de alcanzar la universalización, para 2016 un 28% de la población en edad de cursar el bachillerato aún no accede a él, pese a los importantes incrementos de matrícula registrados durante el gobierno del Presidente Correa (38% de incremento entre 2007 y 2016) (INEC Enemdur 2007-2016).

Entre los grupos históricamente excluidos el porcentaje es aún mayor: en 2016 un 40% de la población indígena y un 44% de la población afroecuatoriana en edad escolar no logró acceder al bachillerato. Se debe anotar, sin embargo, que los significativos incrementos en la matrícula para estos grupos en el período 2007-2016 (110% para indígenas y 60% para afroecuatorianos), han contribuido a reducir las brechas de cobertura hacia estas poblaciones, tradicionalmente excluidas del sistema educativo. También se ha reducido la brecha de matrícula en bachillerato entre áreas urbanas y rurales. La matrícula neta de la población rural en bachillerato creció un 82%, casi cuatro veces más que el crecimiento de la tasa neta de matrícula urbana (Senplades, 2017: 27; INEC Enemdur 2006-2016).

⁴ La EGB en el Ecuador comprende diez años de escolarización.

Paralelamente a la ampliación del acceso al sistema educativo⁵, en el período 2007 - 2016, se han realizado esfuerzos para elevar la calidad de la educación general mediante reformas normativas y legales; reformas curriculares, creación del bachillerato general unificado; acreditación al bachillerato internacional, generación de estándares para la calidad educativa; formación docente; evaluación estandarizada de maestros y estudiantes; concursos públicos para la contratación de nuevos docentes; programas masivos de jubilación de profesores; mejoramiento de la infraestructura y equipamiento a las unidades educativas públicas y un nuevo modelo de gestión territorial de la educación organizado por distritos y circuitos educativos.

Entre 2007 y 2016, la participación de la educación pública en el total de estudiantes matriculados aumentó en un 11%, llegando a cubrir el 75% de la matrícula de todo el sistema (Ministerio de Educación 2015b), lo que podría dar cuenta de una mayor valoración de la población por el sistema educativo público.

A partir del año 2014, se empiezan a aplicar las Pruebas Ser Bachiller (PSB)⁶ en todas las Unidades Educativas (UE) del país. Los resultados de las pruebas reflejan una correlación entre el puntaje que los estudiantes alcanzan en los exámenes con la situación socio – económica de sus familias (Figura 0.3).

A más de la correlación existente entre índice socioeconómico y puntajes alcanzados en las PSB, los datos muestran resultados diferenciales entre colegios por área geográfica, entre Unidades Educativas (UE) urbanas y rurales, y por tipo de sostenimiento⁷. Las UE públicas muestran menores niveles de rendimiento que las particulares. Las UE de la Amazonía, en promedio, no alcanzan el nivel de suficiencia requerido (700 puntos); las de la Costa se ubican por debajo del promedio nacional y las de la Sierra sobre el promedio nacional.

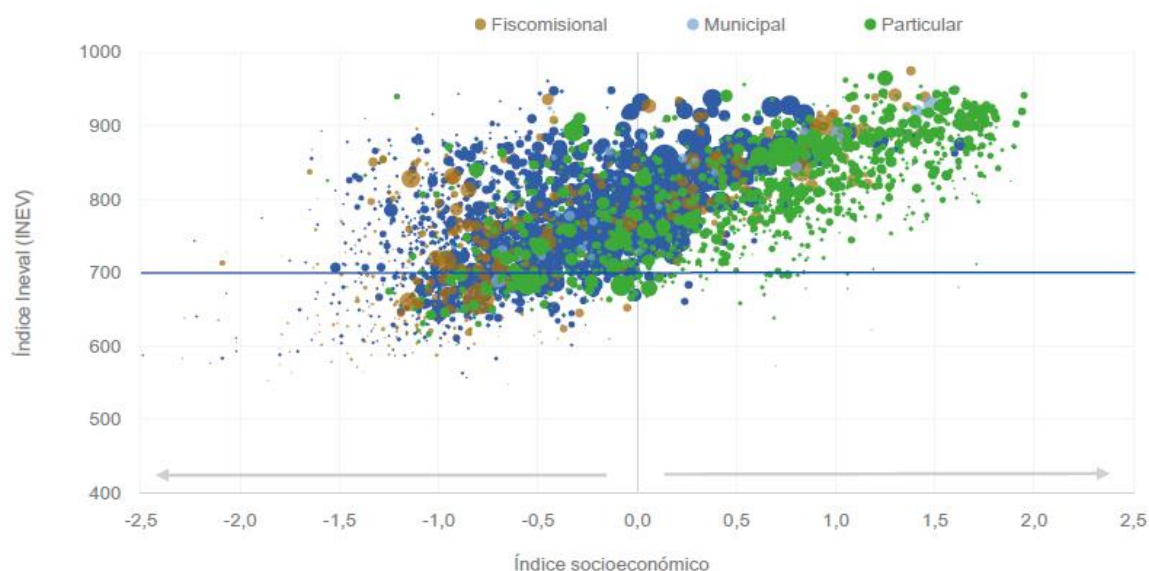
⁵ La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) distingue 3 niveles educativos para la educación general, que son: inicial, básico y bachillerato. El nivel inicial se establece para las edades comprendidas entre los tres y cinco años de edad; el nivel básico comprende 10 años de escolaridad entre los seis y quince años de edad; mientras que el nivel del bachillerato establece 3 años de escolaridad entre los 16 y 18 años de edad (Asamblea Nacional 2011, LOEI Art. 39, 40, 42, 43).

⁶ Las PSB son los exámenes nacionales para obtener el grado de bachiller que se aplican en todos los establecimientos educativos del sistema a partir del año 2014. Se evalúan las áreas de matemáticas; lenguaje y literatura; ciencias naturales y ciencias sociales. La aplicación y sistematización de resultados de las pruebas están a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval).

⁷ Al respecto, ver los datos en el capítulo dos (Figuras 2.3, 2.4 y 2.5).

Mientras que las UE rurales alcanzan un promedio inferior que sus pares urbanas (Ineval 2016a, 2016b).

Figura 0.3. Índice socio económico y logro académico en las PSB 2015-2016



Fuente: Ineval 2015, 53.

El objetivo general de la presente investigación es comprender cómo opera el proceso educativo del Bachillerato ecuatoriano en la perpetuación o superación de las desigualdades socio económicas y territoriales de contexto a partir de la identificación de los sentidos de la acción social⁸ que hacen posible que las dotaciones se transformen en capacidades⁹ y funcionamientos, en diversos contextos socioeconómicos y territoriales.

Se busca indagar cómo operan los factores de contexto y las dotaciones en la desigual distribución de las capacidades de los/as estudiantes de bachillerato en el Ecuador. Y a su vez, cómo actúa el proceso de generación de capacidades para alcanzar o no los funcionamientos deseados por los jóvenes. Se trata entonces de responder a la pregunta de ¿por qué en condiciones semejantes existen resultados educativos disímiles?

⁸ La política pública forma parte de los sentidos de la acción social.

⁹ La palabra “capabilities” en inglés ha sido traducida al castellano como capacidades. En castellano tenemos una sola palabra (capacidad) para expresar dos términos en inglés: capacity y capability. La noción de capability en Sen es más específica que “capacidad” pues “se refiere a las habilidades de ser capaz (física, legal o intelectualmente) de ser o hacer algo” (Urquijo 2014, 67). De ahí que en una traducción más exacta al significado que Sen le da al término “capability” podría ser “capa-habilidad”. Dado que este término no existe en castellano, en esta tesis se mantendrá la traducción a capacidades, señalando que expresa esta doble connotación: capacidad y habilidad.

Como preguntas específicas, la investigación pretende resolver ¿Cómo opera el contexto social y el proceso escolar en la desigual transformación de las dotaciones de los estudiantes de bachillerato en capacidades y funcionamientos?, y en este marco, ¿Cómo es vivida, procesada, resistida o asimilada la política pública por parte de los actores a los que va dirigida? ¿De qué modo este procesamiento de la política pública contribuye o no para alcanzar los objetivos de equidad planteados en la formulación de la misma?, y ¿De qué modo este procesamiento de la política pública incide o no en reforzar los roles de la escuela que reproducen las desigualdades o aquellos que contribuyen a superarlas?

Se ha optado por realizar el análisis a partir del enfoque de capacidades de Amartya Sen, por considerar que éste permite comprender las lógicas, motivaciones y valores que configuran procesos arraigados de exclusión en las sociedades contemporáneas. Se trata de una investigación centrada en la perspectiva de los agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes), que exige tomar en cuenta sus valores y concepciones respecto a la educación y comparar cómo éstos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De ahí, que la investigación sea predominantemente un trabajo de tipo cualitativo, que se apoya en la estadística descriptiva para comprender y contextualizar de mejor manera los hallazgos encontrados.

En este marco comprensivo, no se trata de analizar una política educativa en particular, sino cómo la política educativa en su totalidad es vivida, resignificada, tolerada o resistida por los actores educativos, pues en el aula se puede observar el efecto de esta integralidad, sus interrelaciones, sus contradicciones, sus potencialidades y sus límites.

Dado que el concepto de desigualdad es una categoría relacional, se considera que el método comparativo es el más adecuado para realizar el análisis. Por ello, se compararán cuatro estudios de caso, que han sido seleccionados con base en un muestreo teórico, construido a partir de las dimensiones de la desigualdad que se desprenden de la problemática arriba presentada. Estas dimensiones son: las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes; su área de residencia (rural o urbana); el tipo de sostenimiento de las UE (público o particular); y, el puntaje promedio global obtenido en las PSB por los estudiantes de tercero de bachillerato durante los años lectivos 2014-2015 y 2015-2016. La muestra teórica además aseguró que existiera al menos un caso por cada una de las regiones geográficas del país:

Costa¹⁰, Sierra y Amazonía. Como estrategia metodológica, se puso atención en las semejanzas entre los casos disímiles y las diferencias entre los casos similares.

El trabajo de campo se realizó entre noviembre de 2016 y julio de 2017. En cada uno de los casos seleccionados se realizó observación en las aulas de tercero de bachillerato durante un período de tres semanas, tiempo durante el que se compartió todas las actividades con los/as estudiantes, se asistió a las reuniones de docentes y a las reuniones con padres y madres de familia convocadas. La observación del aula se complementó con la aplicación de un cuestionario a los/as estudiantes de tercero de bachillerato y entrevistas a profundidad a tres estudiantes, tres docentes y la planta directiva de cada una de las UE seleccionadas.

La tesis está organizada en seis capítulos. El primer capítulo presenta, a modo de contextualización, las trayectorias de las políticas educativas en el Ecuador desde 1980 hasta 2016. El capítulo inicia con la presentación de los principales momentos de la historia republicana del país que han marcado hitos importantes en las políticas educativas, posteriormente se analiza la última etapa de la política pública educativa (1980-2017), período en el que se configura la problemática educativa desde la perspectiva propia del campo. Esta etapa se divide en tres momentos: un período de transición entre la reforma por el acceso a las políticas de calidad, que corresponde a la década de los 80 hasta 1992; un segundo momento, en el que las políticas de calidad se configuran como las fundamentales para el ámbito educativo y desplazan a la reforma por el acceso, entre 1992 y 2005; y el último período del Gobierno del Presidente Rafael Correa Delgado (2007-2017), cuando el tema educativo pasa a ser uno de los temas centrales de política pública, se retoman las políticas de cobertura y se profundiza la reforma por la calidad educativa. El capítulo concluye con una comparación de los principales resultados alcanzados por la política pública en los períodos 1992 – 2005 y 2006 - 2017.

El segundo capítulo sitúa los debates teóricos respecto a las desigualdades educativas y desarrolla el marco teórico – metodológico que guió la investigación. Se parte de una reflexión sobre las justificaciones que históricamente se han dado a las desigualdades, en la que se coloca la importancia que adquiere la noción de mérito con el advenimiento del sistema capitalista, para luego abordar el tema de los principios distributivos de la educación,

¹⁰ Incluye Galápagos (Región Insular).

entendida como un bien social, estableciendo las relaciones entre igualdad y mérito. Con este marco se desarrolla el debate sobre políticas distributivas en educación y finalmente se presenta el estado del debate sobre el rol de las escuelas en la superación o perpetuación de las desigualdades.

El estado del debate muestra la necesidad de contar con un marco analítico amplio para el estudio de las desigualdades educativas, que permita establecer las múltiples relaciones entre los factores extra-escolares y los procesos pedagógicos. La segunda sección del capítulo desarrolla el enfoque de capacidades, propuesto por Amartya Sen. Este marco teórico permite definir el tipo de desigualdades que se abordarán en la investigación, que son las desigualdades en las capacidades que desarrollan los/as estudiantes de distintos contextos socio-económicos. Por último, se desarrolla el marco metodológico para el análisis, a partir de un modelo en el que se recoge el proceso de transformación de las dotaciones en capacidades y en funcionamientos y la influencia que este proceso recibe tanto del contexto social, cuanto de la agencia y los valores individuales y socialmente construidos. Se realiza una descripción sobre la metodología comparativa y el análisis cualitativo que se llevó a cabo y se presenta el muestreo teórico usado para la selección de los casos de estudio.

Del capítulo tres al capítulo seis se exponen los resultados de la investigación, bajo el marco teórico – metodológico propuesto. En el capítulo tres se presenta el contexto social de los cuatro casos de estudio. Se abordan las trayectorias institucionales de cada una de las UE seleccionadas para posteriormente abordar el ambiente social en el que se desenvuelven los/as estudiantes y los principales problemas que enfrentan los/as jóvenes en su entorno escolar. El capítulo concluye con una primera aproximación a las desigualdades entre UE dadas por el contexto social.

En el capítulo cuatro se abordan las dotaciones de las UE estudiadas: físicas, financieras, humanas y sociales y se analizan los principales hallazgos encontrados que contribuyen a la perpetuación de las desigualdades entre UE.

En el capítulo cinco se reflexiona sobre el proceso de generación de capacidades en las UE analizadas y su rol en la perpetuación o superación de las desigualdades dadas por el entorno social y las dotaciones con las que cuentan las UE. Este análisis se aborda a partir de la dinámica pedagógica desplegada en las aulas y el carácter de la relación entre docentes y

estudiantes, para concluir con una revisión de las principales desigualdades observadas en términos de generación de capacidades.

El capítulo seis se ocupa de la reflexión sobre los funcionamientos, entendidos como la posibilidad de conducir realmente la vida que se ha escogido. Se parte de las realizaciones efectivamente alcanzadas por los/as estudiantes durante su proceso de escolarización, para luego indagar sobre las expectativas que tienen los/as estudiantes respecto a su futuro. El capítulo concluye con un análisis de las principales desigualdades encontradas en el ámbito de los funcionamientos y un recuento de las desigualdades encontradas en los otros ámbitos del análisis: contexto social, dotaciones y capacidades.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la tesis y las recomendaciones de política pública.

Capítulo 1

Las políticas públicas de educación en el Ecuador de 1980 a 2017

1. Antecedentes históricos

Esquemáticamente se podría afirmar que el Ecuador ha pasado por tres grandes períodos en la configuración de la problemática educativa. Un primer período, asociado a la construcción del estado nacional y el rol de la educación en el proyecto unificador de la nación, que se extiende durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Un segundo período, que emerge claramente a mediados del siglo XX, en el que el tema de democratizar el acceso a la educación se constituye como fundamental, configurándose de este modo la reforma por la cobertura. Y un tercer período, a partir de los años 90 del siglo pasado hasta la actualidad, en el que se deja de mirar al campo educativo como “funcional” a las preocupaciones sociales externas a la educación y se configura la problemática educativa desde la perspectiva propia del campo. En los albores de la República, cuando la preocupación fundamental era la construcción de la nación, la educación fue vista como uno de los instrumentos que podía cohesionarla, generando sentidos comunes e identidades compartidas. El tema fundamental fue el de institucionalizar un sistema de educación, pues no bastaba con poner en marcha la escuela como dispositivo institucional. El debate se centró en la legitimidad de los agentes educativos del Estado o de la Iglesia (Minteguiaga 2014, 138).

Aunque se pueden encontrar antecedentes importantes para la reforma por el acceso a la educación en el Ecuador desde principios del siglo XX, durante los gobiernos de García Moreno y Eloy Alfaro, ésta aún estuvo anclada a la necesidad de sentar las bases para la unificación nacional y la disputa fundamental fue si la educación pública debía ser confesional o laica. Es recién a mediados del siglo XX, cuando la reforma por la cobertura se constituye como el problema principal de la política pública educativa, ligado al naciente proceso de modernización del país y a su vinculación con el capitalismo mundial.

La problemática fundamental pasa a ser la incorporación del país al sistema capitalista, con la consiguiente necesidad de modernizar las viejas estructuras de corte feudal e incorporar a las grandes masas poblacionales como “ciudadanos”, de ahí que el tema del acceso adquiera centralidad en el campo de la política educativa. Se empieza a considerar a la educación como uno de los mecanismos de movilidad social ascendente y el Estado inicia una fuerte inversión en el campo educativo (Minteguiaga 2014, 139).

Las políticas públicas educativas fueron el resultado de un largo proceso de modernización y secularización. “La modernización extrajo los procesos de socialización y de educación del ámbito de la familia y de la comunidad tradicional, en tanto que la secularización limitó el control de la iglesia sobre la educación” (Arcos 2008, 30).

Durante este período, Arcos (2008, 34-8) distingue tres momentos en la reforma por el acceso a la educación en el Ecuador. El primero, liderado por el gobierno del Presidente Galo Plaza (1948-1952), que se enfocó en la ampliación de la cobertura de la educación primaria, con especial énfasis en las áreas rurales, con el fin de evitar la migración campo - ciudad. Se impulsó el proceso de formación de los maestros rurales, la educación técnica y se construyó infraestructura escolar.

El segundo momento fue impulsado por la Junta Militar de Gobierno (1963-1966), con políticas educativas que pretendían eliminar la injerencia de la izquierda en la universidad ecuatoriana, impulsar la educación integrada al desarrollo económico y social, mediante la creación de un sistema de educación que atiende a todos los segmentos de la población. Se planteó el aumento de la infraestructura escolar y la capacitación docente, como dos temas críticos a enfrentar. Se reorganizó la supervisión escolar, nuevos procedimientos para el reclutamiento de maestros; con apoyo de CARE, ONG internacional, se impulsó el programa de alimentación escolar y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) apoyó el desarrollo de materiales didácticos para la educación primaria. La reforma educativa formó parte de un proyecto más amplio, que estuvo dirigido a promover el desarrollo mediante la transformación de la arcaica estructura agraria del país. Se formula un plan decenal de desarrollo, se impulsa la reforma agraria y se promueve la sustitución de importaciones.

El tercer momento de la reforma educativa por el acceso se dio con el Gobierno Nacionalista de las Fuerzas Armadas (1972-1979), en el marco de las políticas de desarrollo e industrialización, consolidando las tendencias presentes desde 1950, con la diferencia dada por los ingentes recursos que recibió el Estado como consecuencia de la exportación petrolera. Estos recursos generaron mayor autonomía del Estado frente a la oligarquía, por lo que el proyecto modernizador anti oligárquico tomó más fuerza. En este momento también se otorga gran relevancia a la educación primaria, la ampliación de infraestructura, el reclutamiento y la capacitación docente.

Con el retorno a la democracia en 1979 se continuó con la reforma por el acceso. Se estableció que el 30% del presupuesto del estado se destine a la educación y se amplió el principio de la gratuidad. Se aprobó la nueva ley de educación en 1983, que sintetizó el proceso de reforma orientada a la cobertura.

La reforma para incrementar el acceso a la educación fue crucial para la democratización del país y la generación de un proceso de movilidad social de grupos medios urbanos de pequeñas ciudades y pueblos de provincia. Fortaleció además la integración de los diferentes niveles del sistema educativo. Los mayores logros se consiguieron entre 1974 y 1982, en el contexto del boom petrolero. Sin embargo, durante estos años, la reforma por el acceso fue altamente centralizada, con limitada participación de los niveles sub-nacionales de gobierno y de otros actores del sistema educativo; fortaleció a la burocracia del Ministerio de Educación y al gremio de maestros y tuvo serias limitaciones para llegar a la población rural, indígena, afroecuatoriana y a la población más pobre (Arcos 2008, 40; Minteguiaga 2014, 29).

En este proceso, se generan algunos planteamientos que son retomados en el siguiente período. El más importante tiene que ver con la organización de la oferta educativa en un sistema de nuclearización, planteado en el Plan integral de transformación y desarrollo 1973-1977, elaborado por la Junta Nacional de Planificación, durante la dictadura militar. El “sistema de nuclearización educativa”, consistía “en la asociación técnica-administrativa y social de planteles ubicados en una misma área, en torno a uno central, con características demostrativas para las demás unidades del núcleo” (Junapla 1972, 412). Se propuso, como estrategia, iniciar el programa en las áreas rurales para luego ir ampliándolo a las ciudades. La nuclearización educativa constituye el antecedente directo de las “redes escolares” (Minteguiaga 2014, 30), esquema organizativo que constituyó uno de los núcleos centrales de la reforma posterior.

El tercer período, en el que se configura el ámbito educativo como un campo con características y necesidades propias arranca en los años 80. Con la crisis de la deuda, se empieza a poner en duda la eficacia de las inversiones públicas en educación, en el marco del cuestionamiento planteado por el neoliberalismo al rol del Estado en el desarrollo y se posiciona la idea del papel del mercado como el mejor asignador de recursos sociales. El primer momento de este período se perfila como un proceso de transición de las políticas educativas centradas en el acceso hacia el posicionamiento de las políticas de calidad, como

las fundamentales de la problemática educativa. En un segundo momento, durante la década de los 90 hasta el primer lustro del siglo XXI, el tema de la calidad educativa se constituye en la principal preocupación de la política educativa en el país. Finalmente, en un tercer momento, durante el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) se retoma la problemática del acceso, se cambian algunos de los sentidos y orientaciones respecto a las políticas de calidad y se emprende una reforma importante en lo que atañe al rol del Estado frente a la educación, bajo un planteamiento de ruptura con el orden neoliberal, operándose un nuevo cambio en el rol del Estado hacia el desarrollo. En los siguientes acápite se analizarán los tres momentos del tercer período de la reforma educativa en el Ecuador.

2. Las políticas educativas en el Ecuador durante el período 1980 - 2006

En el campo de las políticas educativas en el Ecuador durante el período 1980 - 2006, se pueden diferenciar dos momentos: la década de los 80, en la que empieza a configurarse la problemática de la calidad, sin constituirse aún como un ámbito independiente de política pública, pues aún permanece subordinada al problema de la cobertura; y la larga década de los 90 que se extiende desde 1992 hasta 2006, cuando la calidad educativa se configura como el principal problema del ámbito educativo, desplazando el debate sobre el acceso.

El primer momento puede ser definido como un período de transición entre la primacía que ocupó en el período anterior el tema de la cobertura y el emergente debate sobre las reformas vinculadas a la calidad. Durante los 80, la calidad estuvo vinculada a la necesidad de formar “recursos humanos” para el desarrollo económico, a la igualdad de oportunidades y a la democratización del acceso a la educación (Minteguiaga 2014, 140). El período concluye con la Presidencia del Dr. Rodrigo Borja (1988-1992), una de cuyas acciones emblemáticas fue la realización de la última campaña nacional en el siglo XX para erradicar el analfabetismo (Arcos 2008, 37-8).

En la transición hacia la primacía de las políticas de calidad, como fruto de un largo proceso de organización de la población indígena en el país, emerge con fuerza la demanda por el reconocimiento a las diversidades. Después de varios años de lucha por parte de las organizaciones indígenas del Ecuador para contar con una educación en sus propios idiomas y que fomente su identidad cultural, el gobierno de Rodrigo Borja, en 1988 recogió esta demanda e institucionalizó la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), reconociéndola como un sistema educativo dentro del Estado. Para ello, en 1989 se creó la Dirección Nacional de

Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), manejada y administrada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Se trata de la primera incursión del movimiento indígena en la estructura del Estado ecuatoriano; pero también de la primera política pública dirigida explícitamente hacia los indígenas, como grupo culturalmente diferenciado.

Para ese entonces, las escuelas bilingües contaban ya con una larga trayectoria de vida, fruto del esfuerzo de los indígenas, sin apoyo del Estado. Las primeras escuelas bilingües datan de 1945 y fueron promovidas por la Federación Ecuatoriana de Indios, la Alianza Femenina Ecuatoriana y el Partido Comunista. En los años 50 y 60, se crean nuevas escuelas rurales apoyadas por la Misión Andina del Ecuador. El advenimiento de la democracia en el Ecuador hizo posible el involucramiento del Estado ecuatoriano en los procesos educativos indígenas, después de siglos de silencio y omisiones al respecto. Así, en la constitución de 1978, por primera vez en la historia ecuatoriana, se reconocen las lenguas indígenas y en 1979 el Estado inicia una campaña de alfabetización en lenguas nativas para indígenas¹ (Guerrero y Ospina 2003, 173-4).

La creación de la Dineib, a criterio de Martín (2017, 48-53), supuso la creación de un ministerio de educación paralelo, que dio a la dirigencia indígena la oportunidad de diseñar su propio currículum y metodología. Sin embargo, la política no estuvo acompañada de los recursos necesarios para su desarrollo, de hecho, el único aporte del Estado para el proceso fue la contratación de maestros. Muchas escuelas se pusieron en marcha por el apoyo de la cooperación internacional, con un Estado ausente del proceso. En ningún momento se planteó incorporar los saberes y las cosmovisiones indígenas al sistema educativo nacional, sino más bien, crear una educación “para indígenas”. Es decir, se trató de una apuesta por un modelo multicultural, y no intercultural, “pero al menos supuso el reconocimiento de las culturas indígenas en pie de igualdad, si bien en un nivel más simbólico que material” (Martín 2017, 59).

¹ “El proceso de alfabetización bilingüe de este período será el más formidable y masivo proceso de formación de dirigentes indígenas que conozca la historia del siglo XX [...] En este período se crearon hasta 300 escuelas con maestros quichuas de las propias comunidades, se prepararon 1200 alfabetizadores y promotores, 120 maestros para tres grados de primaria, y se produjeron 65 libros educativos” (Guerrero y Ospina 2003, 174).

El proceso de institucionalización de la EIB fue vivido por las comunidades indígenas como un proceso de pérdida de autonomía y burocratización, pues dejaron de ser las comunidades quienes seleccionaban y removían a los docentes. También implicó un cambio en el rol de los educadores dentro de la comunidad, pues éstos dejaron de ejercer el liderazgo que anteriormente mantenían dentro de sus comunidades. De este modo, los educadores dejaron de responder a la comunidad y pasaron a responder al Estado. Sin embargo, contribuyó a asegurar la sostenibilidad y estabilidad del Sistema de Educación Intercultural Comunitario, dotando al sistema de reconocimiento legal y financiamiento para los salarios de los docentes, lo que permitió fortalecer la formación de los docentes al menos hasta el nivel de bachillerato (Granda 2017, 122-39).

La implementación del nuevo modelo de EIB, sin políticas públicas que apoyen su fortalecimiento, fue un proceso largo. Recién en 1993, después de cinco años del reconocimiento de la EIB por parte del Estado, se aprobó el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Moseib). Pese a todo el trabajo que se desplegó para la capacitación en la aplicación del modelo, éste nunca llegó a concretarse en la enseñanza diaria, debido a su carácter macro, que no contemplaba la planificación micro-curricular. Once años más tarde, en 2004, se diseña la planificación micro-curricular para la nacionalidad Kichwa. Este proceso tampoco recibió apoyo del Estado y fue posible gracias a la cooperación internacional a través de la ONG CARE (Granda 2017, 141-2).

Entre 1990 y 2006 las políticas de acceso a la educación fueron casi olvidadas. Los datos sobre tasas netas de matrícula tanto en educación primaria como secundaria dan cuenta de ello. Así entre 1990 y 2001, la tasa neta de asistencia primaria se redujo un punto porcentual pasando de 90% a 89%. Lo mismo ocurrió con la tasa neta de asistencia a la secundaria, que se redujo dos puntos en el mismo período, pasando de 45 a 43% (Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia 2012, 135-6).

No obstante, como fruto del proceso de institucionalización de la EIB en el gobierno de Rodrigo Borja, durante la década de los 90 se observa un incremento importante en la cobertura de la EIB. El número de planteles pasa de 951 en 1990 a 1.833 en 1998; los alumnos aumentaron de 41.695 en 1990 a 92.101 en 1.998. Las cifras muestran sobre todo un mayor acceso de los indígenas a la educación secundaria, pues el número de colegios en el

período pasa de 22 a 103, el número de estudiantes secundarios de 2.158 a 9.272 y el número de profesores de 416 a 1.176 en el mismo período (Guerrero y Ospina 2003, 175-6).

En la larga década de los 90 se configura la primacía de las políticas de calidad en el ámbito educativo. Su antecedente inmediato fue la reforma impulsada en el año 1987 a los procesos de formación docente que sustituyó a los Institutos y Colegios Normales por Institutos Pedagógicos, estudiada por Puruncajas (2011), a partir de entonces, se privilegió la formación en servicio antes que la formación inicial de los/as docentes.

El peso dado al concepto de calidad a partir de la década de los 90, de acuerdo con Casassus (1999) se debió a la centralidad globalmente establecida que se dio a la educación para el desarrollo económico y la integración social. Así se justificaron las reformas como medios para “adaptar el sistema educativo a los cambios tecnológicos y a los requerimientos de la economía global” (Gorostiaga and Ferreira 2012, 336).

Los organismos internacionales multilaterales, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo jugaron un rol importante tanto en el diseño de la política, cuanto en su financiamiento e implementación, mediante las condicionalidades que establecieron para el endeudamiento público y para otorgar donaciones a varios programas en la región (Esteves 2008, 12-3; Arcos 2008, 45-6).

Las intervenciones se basaron en un diagnóstico que señalaba las limitaciones de las políticas de acceso frente a los temas de la calidad de los aprendizajes. Se cuestionaba el bajo acceso a la educación de los sectores tradicionalmente excluidos del sistema, la ineficiencia de la inversión en educación, expresada en las altas tasas de deserción escolar y los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes. Se atribuyó la mala calidad de la educación a una estructura burocrática, jerárquica, centralizada e ineficiente que no tomó en cuenta a la escuela, por lo que las soluciones se centraron en volver la mirada a la escuela, dejando de lado la noción de sistema. El discurso sobre la calidad de la educación se configuró en torno a la gestión escolar, traspasando acríticamente una serie de formulaciones para las empresas privadas al campo educativo, bajo las nociones de eficiencia y eficacia (Minteguiaga 2014, 133-4; Arcos 2008, 46).

La política se implementó mediante endeudamiento público con la banca multilateral y se abrieron las puertas para la participación financiera privada, ya sea de las propias familias beneficiarias de los proyectos, o de ONG, empresas, universidades, etc. En el Ecuador, las intervenciones más importantes fueron: El programa de mejoramiento de la calidad educativa de la educación básica (Promeceb); el proyecto de educación básica: Proyecto de desarrollo, eficiencia y calidad (EB-Prodec); el programa subregional andino de servicios básicos contra la pobreza (Proandes); y el programa de redes escolares autónomas rurales (REAR - Redes amigas) (Minteguiaga 2014, 35-6).

Aunque cada programa tuvo sus particularidades, todos respondieron a una comprensión común de la problemática educativa, compartiendo las soluciones para resolverla. Todas las iniciativas fueron financiadas por la banca multilateral y por organismos internacionales. Ninguno se ancló a la estructura institucional del Ministerio de Educación, por el contrario, crearon unidades ejecutoras que debilitaron la rectoría del Ministerio y actuaron creando una institucionalidad paralela. Ninguna intervención se ocupó de la educación media; los esfuerzos se centraron en la educación básica y dentro de ella en algunas escuelas fiscales seleccionadas, en el marco de una estrategia de focalización de las acciones hacia los sectores considerados “más vulnerables”. Ningún proyecto tuvo un alcance nacional, siempre fueron pensados como iniciativas “piloto”, sin sostenibilidad, ni institucionalización en la estructura ministerial; los proyectos tuvieron muchas dificultades de ejecución que los retrasó, de modo que los recursos no se pudieron utilizar para los fines previstos (Minteguiaga 2014, 133; Arcos 2008, 49).

Uno de los principales ejes de la política educativa fue la Reforma institucional, cuyo objetivo principal fue la llamada "descentralización educativa", entendida como la transferencia de competencias a las escuelas para la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, de personal, financiera y de manejo de recursos físicos, brindándoles mayor autonomía e incentivando la participación de la comunidad y la familia en el proceso educativo (Esteves 2008, 13).

La descentralización educativa fue vista como uno de los medios para resolver los problemas de la calidad. El énfasis en el modelo organizativo dejó de lado los temas de fondo de la problemática educativa, como, por ejemplo, los modelos pedagógicos. El cómo funcionar, primó sobre el qué hacer y el para qué se quería transformar la educación. Se recoge entonces,

la propuesta de “nuclearización” planteada en la década de los 70s por el Gobierno militar y se la rebautiza con el nombre de “redes escolares”². La diferencia consiste en la mayor autonomía que se pretende dar a las unidades educativas en la nueva propuesta.

Las “redes escolares”, fueron definidas como “un conjunto de escuelas organizadas en torno a un plantel central, que compartían recursos, procesos de planificación, seguimiento y capacitación, así como equipamiento” (Arcos 2008, 47), con una gestión relativamente autónoma y descentralizada. Se impulsaba el “mejoramiento de la infraestructura, equipamiento, dotación de libros de texto a los niños y capacitación a los docentes” (Arcos 2008, 47).

A partir de la implementación del EB- Prodec en 1992, se introduce en este esquema de gestión, la medición de logros académicos, conocido como “Pruebas Aprendo” aplicadas en cuatro ocasiones entre 1996 y 2000 a los estudiantes, en las áreas de lenguaje y matemáticas, por ser consideradas las básicas. El sistema de medición de logros estuvo acompañado de una propuesta de supervisión y el fortalecimiento del sistema estadístico del sector. Con la introducción del sistema de evaluación, la noción de calidad sufre un cambio, pues se la define como “el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en los planes y programas vigentes, en tanto que los logros escolares se determinan por el dominio que alcanzan los alumnos en las destrezas cognoscitivas fundamentales para cada asignatura examinada” (Fabara 2003, 304). Paradójicamente, el proceso de evaluación tampoco estuvo a cargo del Ministerio de Educación, sino que fue diseñado e implementado por las Unidades Ejecutoras. “Es el proyecto, con sus equipos expertos, el que funciona como espacio de definición de políticas para el sector” (Minteguiaga 2014, 46).

Con la implementación del programa Redes Amigas en 1998, se profundiza aún más el esquema de descentralización educativa, incorporando la descentralización pedagógica al esquema inicial de autonomía administrativa y financiera, que también se refuerza al promover el aporte financiero de los actores sociales y el desarrollo de proyectos educativos por parte de distintas instituciones de la “sociedad civil”, que incluía a las empresas privadas.

² Este caso encaja bien con la metáfora del tacho de basura de Kingdon, recogida a partir de las formulaciones de March y Olsen, según la cual los responsables de política pública en innumerables ocasiones recogen del tacho de basura propuestas formuladas anteriormente y las vuelven a hacer circular (Fontaine 2016, 50). De este modo, el cambio es visto como un proceso de reciclaje, las ideas se reciclan en distintas coyunturas y su éxito depende de la oportunidad política en el momento en que se las hace circular, nada se inventa.

Las partidas para el financiamiento de los docentes, también se descentralizaron y los fondos para el funcionamiento de las redes educativas no pasaban por el Ministerio de Educación, sino que les eran asignados directamente, a través de una nueva instancia: las coordinaciones del programa. Con estos cambios, se consolidó aún más el proceso de debilitamiento del Ministerio de Educación. Muchos de las funciones que anteriormente eran ejercidas por el Ministerio, pasaron a ser competencia de la redes educativas (Minteguiaga 2014, 54-6, 61-2).

La institucionalidad de la EIB también se debilitó con estas reformas, dado que la Dineib dejó de intervenir en los procesos de selección y remoción de docentes, pasando ésta a ser una competencia de los Gobiernos de las Redes Escolares, que en muchos casos tomaban sus decisiones sin apego a criterios educativos, como por ejemplo, la selección de docentes por motivos de parentesco (Granda 2017, 151-3).

Durante el gobierno de Gustavo Noboa (2000-2003) se intentó descentralizar la educación hacia los municipios, sin embargo, este proceso no se concretó pues los gobiernos locales no mostraron interés en asumir las competencias relacionadas con la educación; aunque de hecho muchos Municipios y Consejos Provinciales frente al abandono del Estado central hacia el sector educativo, apoyaron en la construcción de infraestructura escolar, equipamiento, contratación de maestros y entrega de textos escolares en el período 2000-2006 (Segovia y Andrade 2016, 30).

En 1999 se creó el programa de alimentación escolar, se incorporó el almuerzo escolar al programa y se amplió su cobertura, con el aporte del Programa Mundial de Alimentos (PMA) y del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) hasta 2004, año en el que estas organizaciones dejaron de financiar el programa y pasaron a administrar sus recursos (Segovia y Andrade 2016, 28).

Con el apoyo de Unesco y Unicef se diseñó, a través de una consulta nacional, un nuevo currículum para la educación básica enfocado en el desarrollo de destrezas, que fue oficializado en 1996. El nuevo currículum se organizó por áreas de aprendizaje y ejes transversales (educación en valores, interculturalidad y educación ambiental). Las principales limitaciones de esta reforma fueron: la falta de articulación entre niveles educativos, la falta de precisión sobre los conocimientos a alcanzar en cada año de estudio y la falta de criterios e

indicadores de evaluación. En 2001 se establecieron lineamientos curriculares para el bachillerato (Segovia y Andrade 2016, 29).

Como en toda América Latina, en el Ecuador con las políticas neoliberales se disminuyó la inversión en el sector educativo, se desactualizaron los currículums y la pedagogía, se disminuyeron los salarios de los maestros y se restringió el acceso al sistema. En el Ecuador, entre 1990 y 2000, el analfabetismo apenas se redujo un punto porcentual, la tasa de matrícula para primaria se mantuvo estancada alrededor del 90%, la matrícula secundaria decreció. La clase media abandonó la educación pública buscando mayor calidad en los establecimientos particulares. Se agudizaron las inequidades entre el campo y la ciudad. La población indígena y afro-ecuatoriana y la población urbana en situación de pobreza mostraron los menores porcentajes de matrícula en todos los niveles educativos (Gorostiaga and Ferreira 2012, 365; Arcos 2008, 41-3).

La paralización de actividades educativas del sistema público fue común durante el período y se vivió un constante enfrentamiento entre los gobiernos de turno y el gremio de maestros por demandas salariales del magisterio (Segovia y Andrade 2016, 30).

El período reflejó la debilidad estructural del Estado en general y del Ministerio de Educación en particular. No existió un proyecto nacional de educación, se evidenció la desarticulación entre niveles educativos y entre las distintas entidades encargadas de la política social, que se convirtió en la cenicienta de la política económica (Segovia y Andrade 2016, 30).

Frente al abandono del Estado hacia el sector educativo, desde la sociedad civil se generaron una serie de iniciativas. En 1992 se estableció el “Primer Acuerdo Nacional Educación Siglo XXI”, en 1996 se suscribió el segundo acuerdo y en 2004, el tercero. Estas iniciativas fueron los antecedentes del Plan Decenal de Educación (Segovia y Andrade 2016, 27).

En 2006 se aprueba, vía referéndum, el Plan Decenal de Educación, con las siguientes políticas: 1. Universalizar la educación inicial y básica; 2. Aumentar la cobertura del bachillerato al 75%; 3. Erradicar el analfabetismo y fortalecer la educación de adultos; 4. Mejorar la infraestructura y el equipamiento educativo; 5. Mejorar la calidad y la equidad de la educación e implementar un sistema de evaluación educativa y de rendición de cuentas; 6. Revalorizar la profesión docente, mejorando la capacitación a profesores, su desarrollo

profesional y asegurando buenas condiciones laborales que permitan un mejoramiento en la calidad de vida de los maestros; 7. Incrementar anualmente el presupuesto público para la educación en un 0.5% del producto interno bruto, hasta alcanzar el 6% del PIB (Ministerio de Educación 2016b).

3. Las políticas educativas del período 2007 – 2017*

El gobierno del Presidente Correa decidió enfrentar las dos dimensiones de la desigualdad educativa: el limitado e inequitativo acceso a la educación y la baja calidad de la misma. De acuerdo al diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, en palabras de su Viceministro³, estos problemas se expresaban en: 1. El bajo presupuesto público para la educación; 2. Un marco normativo desactualizado que no estaba acorde con las necesidades educativas del país; 3. La mercantilización y privatización de facto de la educación; 4. El déficit y las malas condiciones de la infraestructura educativa; 5. La irracional distribución de la infraestructura educativa en los territorios; 6. Un currículum irrelevante; 7. La falta de estándares de calidad educativa; 8. La falta de un sistema de evaluación educativa; 9. La falta de mecanismos de rendición de cuentas; 10. La devaluación de la profesión docente (Cevallos y Bramwell 2015, 329).

Con base en este diagnóstico y en el marco del Plan Decenal de Educación, que había sido aprobado en referéndum al finalizar el gobierno de Alfredo Palacio (2005-2006), se diseñó un plan de transformación del sistema educativo con tres grupos de políticas: el primero destinado a recuperar la rectoría del Estado en el sistema escolar; el segundo dirigido a universalizar el acceso a la EGB e incrementar la matrícula de la educación media; y el tercero tendiente a mejorar la calidad de la educación. De este modo, se retoma el tema del acceso a la educación, como uno de los objetivos centrales de la política pública, dejado de lado a partir de los años 90 y se coloca a la reforma institucional como un medio fundamental para alcanzar los resultados planificados tanto en el ámbito de la cobertura cuanto en el ámbito de la calidad.

* Este período corresponde al gobierno de Rafael Correa Delgado, cuyo mandato inició el 15 de enero de 2007 y concluyó el 24 de mayo de 2017. Con la finalidad de trabajar con datos anuales, éstos se presentarán hasta diciembre de 2016.

³ Pablo Cevallos fue Viceministro de Educación de 2010-2013. Entre 2007 y 2010 fue parte del equipo directivo del Ministerio.

En el ámbito institucional se impulsó una reforma normativa que tuvo como objetivos recuperar la autoridad del Estado sobre el sistema educativo y fortalecer la educación pública. La reforma normativa tuvo tres hitos fundamentales: a. La aprobación de la Constitución de la República en 2008; b. La promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) en 2011; y c. La promulgación del Reglamento de la LOEI en 2012.

La Constitución ecuatoriana concibe a la educación como un derecho y como una prioridad de la política pública, que garantiza “la igualdad y la inclusión social” y es “una condición indispensable para el Buen Vivir” (*Constitución de la República del Ecuador 2008*, Art. 26). En el Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017, se asocia al conocimiento con la libertad individual y social y la emancipación del pensamiento y se lo considera un instrumento para vivir y convivir bien (Senplades 2013, 160).

La LOEI crea el Bachillerato General Unificado (BGU), dejando atrás un sistema de especialización temprana⁴ y extiende el período de educación obligatoria a 13 años. La oferta educativa en Bachillerato se divide en: Bachillerato en Ciencias y Bachillerato Técnico. En ambas modalidades, los/as estudiantes reciben una formación general en ciencias de 90 horas semanales durante los tres años. En el Bachillerato en Ciencias, cada UE puede además elegir 15 horas semanales adicionales durante los tres años y 15 horas de materias optativas, de acuerdo a la identidad institucional del establecimiento. Mientras que, en el Bachillerato Técnico existen 45 horas semanales adicionales al tronco común durante los tres años para el desarrollo curricular de la especialización técnica de la institución. Es decir, los/as estudiantes de los colegios técnicos reciben una hora adicional de clases por día, durante los tres años de su bachillerato, un total de 15 horas adicionales de formación (Ministerio de Educación, n.d., 35).

⁴ Hasta el año 2010, en el Ecuador existían 5 tipos de bachillerato: a. El bachillerato en ciencias, que a su vez se dividía en: Físico matemático, Químico biológico y Ciencias Sociales, cada especialidad determinaba los campos futuros de estudio de los jóvenes. b. El bachillerato técnico. Si los estudiantes querían continuar sus estudios de tercer nivel, solo podían hacerlo en áreas afines a las de su bachillerato. c. El bachillerato en artes. d. El bachillerato popular permanente, dirigido a aquellas personas adultas que no habían podido concluir sus estudios de nivel medio, pero que también aceptaba a jóvenes y adolescentes. e. El bachillerato intercultural bilingüe, dirigido a las nacionalidades y pueblos indígenas. Cada uno de estos tipos de bachillerato tenían varias modalidades y distintos currículos, lo que generaba desiguales oportunidades educativas a la población. La mayor parte de los currículos no se había reformado desde los años 70's, y no respondía a las realidades y necesidades actuales de formación (Cevallos y Bramwell 2015, 344).

La LOEI Establece tres niveles de educación pre-universitaria: Educación inicial, EGB y bachillerato. La EGB y el bachillerato son obligatorios, mientras que la educación inicial es opcional. Se establece además un sistema para aquellos estudiantes que requieren de educación especial y otro sistema para los adultos que no lograron completar su escolaridad obligatoria (educación popular). Finalmente, se reconoce al Sistema de EIB, como parte del sistema nacional de educación, para asegurar que los pueblos indígenas reciban educación en su propio idioma y contexto cultural (Cevallos y Bramwell 2015, 331-2).

Los cambios promovidos en la EIB implicaron la desarticulación del sistema que había operado en el país desde 1988. Este proceso tuvo como antecedente el Decreto Ejecutivo 1585, del 18 de febrero de 2009 que abolió la autonomía de las organizaciones indígenas para elegir las autoridades de la Dineib, contratar profesores y producir currículo. Las justificaciones gubernamentales sobre estas decisiones se basaron en la consideración de que el sistema de EIB no respondía a la política nacional educativa, sino a la Conaie, sin tomar en cuenta que “en el día a día, todos los funcionarios de la DINEIB tenían que ser reconocidos y ratificados por el ministro de turno para comenzar con su gestión” (Granda 2017, 164-5).

La decisión gubernamental generó una serie de protestas por parte de la Conaie. Tras un proceso de diálogo, el gobierno promulgó el 29 de diciembre de 2009, el Decreto Ejecutivo No. 196, en el que se derogó el decreto 1585 y se recogió la propuesta de la Conaie de que las autoridades de la EIB sean elegidas por concursos de méritos y dejen de ocupar puestos de libre nombramiento y remoción por parte del/la Ministro/a de Educación. El nuevo decreto crea la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, con carácter consultivo exclusivamente y cuyos representantes no son elegidos por las organizaciones indígenas, sino por el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, instancia estatal perteneciente a la Función de Transparencia y Control Social, creada en la Constitución de 2008. Finalmente, el nuevo decreto establece la prohibición de elegir como Directores/as nacionales o provinciales de la EIB a quienes hayan ejercido el cargo por dos períodos, hayan sido sancionados por desacato a la autoridad, o hayan participado en la paralización inconstitucional del servicio público educativo (Martín 2017, 54-6; Granda 2017, 164-6).

Estos cambios supusieron dejar “a las organizaciones indígenas sin ninguna capacidad de decisión e injerencia sobre la educación intercultural bilingüe” (Granda 2017, 164). Este proceso se profundiza, con la promulgación de la LOEI en 2011, al crear un único Sistema

Nacional de Educación Intercultural en el que se debe transversalizar la interculturalidad (Asamblea Nacional 2011 LOEI), lo que hubiese implicado una articulación equilibrada de los saberes indígenas, “nacionales” y universales en las mallas curriculares, sin embargo, en las reformas curriculares que siguieron a la promulgación de la ley, esta articulación nunca se dio, por el contrario, la EIB tuvo que asumir las mallas curriculares propias de la otrora educación “hispana” (Rodríguez 2018, 220).

La LOEI reconoce las especificidades culturales de los pueblos indígenas al establecer un nivel micro-curricular adaptado a las particularidades geográficas, ambientales, lingüísticas y socioculturales de cada pueblo y nacionalidad indígena (Asamblea Nacional 2011 LOEI, Art. 92; Rodríguez 2018, 228). Además establece que en las zonas de población indígena rige el Sistema de EIB, en donde la principal lengua de instrucción debe ser el idioma materno de los pueblos indígenas que allí viven y la segunda lengua el castellano, como idioma de relación intercultural (Asamblea Nacional 2011 LOEI, Art. 81, literal b). Pese a la existencia de estas disposiciones en la LOEI, varias investigaciones sobre la EIB (Granda 2017; Martín 2017; Rodríguez 2018) constatan que el idioma principal de enseñanza sigue siendo el castellano y la micro planificación curricular no siempre recoge las particularidades de los pueblos indígenas.

Otro de los aspectos de la LOEI relacionada con los pueblos indígenas que no ha llegado a implementarse es la disposición de que en las UE del Sistema Nacional debe incorporarse progresivamente en la malla curricular la enseñanza de al menos un idioma ancestral (Art. 6, literal l), pues hasta el momento ninguna UE del antiguo sistema hispano ha adoptado la enseñanza de una lengua ancestral por no ser obligatoria, mientras que la enseñanza del inglés, como lengua extranjera es obligatoria dentro del currículum educativo de EGB y del Bachillerato (Rodríguez 2018, 220, 230).

La falta de operativización de los mandatos de la ley que propician la interculturalidad del sistema y promueven políticas de reconocimiento, se debe en gran medida a que en el Reglamento de la LOEI desaparece el concepto de especificidad y la acción positiva de la EIB (Martín 2017, 57), lo que refleja la falta de voluntad política para fortalecer la EIB.

Por otra parte, el Ministerio de Educación dispuso que la EIB trabajara con los textos escolares de la educación hispana, lo que supuso dejar de lado el Moseib, así como los textos

escolares que se elaboraron para propiciar su implementación (“Kukayos pedagógicos”) (Granda 2017, 172). De este modo, los cambios normativos significaron a larga “la subsunción del sistema de educación intercultural bilingüe en el sistema hispano” (Granda 2017, 171).

La promulgación de la LOEI generó un cambio en las políticas de los Planes Nacionales de Desarrollo del período, en relación a la EIB. Así, el PND 2007-2010 cuenta con una política de fortalecimiento de la EIB, el PNBV 2009-2013 re-edita esta política y añade la interculturalización de la educación (Senplades 2007, 108; 2009a, 172), mientras que en el PNBV 2013-2017 esta política se transforma en: “Impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo” (Senplades 2013, 172).

La reforma normativa, que tuvo como objetivo la reconfiguración del rol del ministerio como rector de las políticas educativas y no como simple administrador del sistema, se complementó con la promulgación de un modelo desconcentrado de gestión educativa organizado en 9 zonas, 140 distritos y 1.142 circuitos educativos y con el progresivo incremento del presupuesto asignado a la educación⁵ (Cevallos 2015, 5).

A diferencia del modelo de gestión anterior que contemplaba dos niveles de gestión: el central y el provincial, el nuevo modelo contempla cuatro niveles distintos con atribuciones diferenciadas: el central, el zonal, el distrital y el circuital. El nivel central es el encargado de la rectoría, planificación, regulación y control de la educación. El nivel zonal, por su parte, es el encargado de la definición de la planificación y la coordinación de los distritos, y, en términos territoriales, agrupa a varias provincias. El nivel distrital asegura la cobertura y calidad necesarias en las instituciones educativas, atiende las particularidades culturales y lingüísticas, realiza los trámites y brinda atención a la ciudadanía; y, por lo general, se corresponde con los cantones. Y, por último, el nivel circuital contempla al conjunto de instituciones educativas que ofertan el servicio educativo normalmente en una parroquia (Granda 2017, 181-2).

⁵ La constitución de la República, en la Disposición Transitoria Décimo Octava, recoge la meta de incrementar el presupuesto para la educación hasta alcanzar el 6% del PIB, establecida en el Plan Decenal de Educación (Asamblea Nacional Constituyente 2008). De acuerdo a la norma constitucional, esta meta debía alcanzarse en el año 2014, lo que no ocurrió. La inversión en educación general pasó del 2,7% del PIB en 2007, al 4,2% en 2016. El año en que mayor inversión se registra es el 2013, cuando ésta alcanza el 5% del PIB. En valores absolutos, la inversión en educación se duplica en el período 2007-2016, pues pasa de 51.007,8 millones de dólares en 2007 a 102.426 millones en 2016 (Senplades SiCES 2017).

A más de consolidar la rectoría del Ministerio de Educación sobre el sistema educativo, el principal objetivo del nuevo modelo de gestión fue “fortalecer los servicios educativos y aproximarlos hacia la ciudadanía, atendiendo las realidades locales y culturales” (Ministerio de Educación n.d.), pues las antiguas direcciones provinciales estaban muy alejadas de la gente y de la dinámica del día a día de la educación (Granda 2017, 182). Con el proceso de desconcentración se esperaba que los establecimientos educativos se convirtieran en el principal agente de cambio del sistema (Cevallos 2015, 8-9; Cevallos y Bramwell 2015, 351-2).

Cada circuito educativo debe contar con un Consejo Académico elegido por las autoridades educativas locales y con un administrador del circuito, nombrado por concurso de méritos y oposición y encargado de los temas administrativos y financieros del circuito. Cada UE pública debe conformar además su Gobierno Escolar, en el que participan los distintos actores de la comunidad educativa (representantes de padres y madres de familia, de la comunidad, estudiantes, docentes y directivos) que está a cargo de la participación social y la veeduría ciudadana del proceso educativo (Asamblea Nacional 2011 LOEI Art. 30-1).

Si bien en la propuesta de desconcentración, los directores distritales tienen fundamentalmente un rol pedagógico, su actual carga administrativa es muy alta y su nivel de autonomía todavía bajo; lo que plantea el reto de lograr que efectivamente el rol pedagógico previsto para este nivel pueda ser implementado (Segovia y Andrade 2016, 43, 45).

El segundo grupo de políticas incluyó a aquellas dirigidas a estimular la demanda e incrementar la oferta educativa. Su meta fue universalizar el acceso a la EGB e incrementar la matrícula de la educación media, metas que claramente contribuyen al objetivo más abarcativo de disminuir las desigualdades.

Las acciones para estimular la demanda no fueron nuevas, persiguieron aumentar la motivación de las familias para enviar a sus hijos a la escuela y mantenerlos allí, mediante el reforzamiento de acciones que ya se venían implementando en el país desde los primeros años del milenio, como: a. La eliminación de la contribución voluntaria de 25 Dólares Americanos (USD) por concepto de matrícula en las instituciones educativas públicas por parte de las familias de los/as estudiantes que, aunque se llamaba “voluntaria”, era obligatoria; b. El condicionamiento de la entrega del Bono de Desarrollo Humano (BDH), que obliga a las

familias beneficiarias a que todos los hijos menores de 15 años estudien y no trabajen; c. La eliminación de barreras de acceso al sistema, mediante la distribución gratuita de textos escolares a todos los estudiantes y uniformes y alimentación a los más necesitados (Cevallos 2015, 6; Cevallos y Bramwell 2015, 337-8).

La eliminación de la contribución voluntaria empezó a operar en el año 2006, durante el gobierno de Alfredo Palacio (Palacio 2007), el gobierno de Rafael Correa suprimió totalmente la contribución y controló el cumplimiento de esta disposición. La condicionalidad del BDH se implementó durante el gobierno de Lucio Gutiérrez en 2003. Durante el gobierno de Correa, esta obligación fue ampliamente difundida, aunque no se logró generar un mecanismo de control para el efecto. Mientras que el programa de alimentación escolar fue creado en 1999 durante el gobierno de Jamil Mahuad, con apoyo de la cooperación internacional. A partir de 2004, durante el gobierno de Gutiérrez, el financiamiento del programa pasó a manos del Estado ecuatoriano, aunque se mantuvo su administración a cargo del PMA y del PNUD. Durante el gobierno de Correa, el financiamiento y la administración pasan al Estado ecuatoriano y se realizan una serie de reformas relacionadas con los productos ofrecidos, la cobertura del programa y las modalidades (desayuno, refrigerio y almuerzo) (Segovia y Andrade 2016, 41-2). Es decir, la política de motivación a la demanda no fue nueva, sino que impulsó o refuncionalizó programas e iniciativas que existían previamente.

En relación al incremento en la oferta, se impulsó la creación de nuevos centros escolares; se potenció la infraestructura existente especialmente en las áreas más alejadas y menos atendidas; y se reorganizó la oferta educativa territorialmente, mediante el Plan de reordenamiento de la oferta educativa. Se incrementó el número de maestros, se aumentó sus salarios, se les dio capacitación y se impulsó un programa de retiro con jubilaciones dignas (Cevallos y Bramwell 2015, 332-4, 337).

El plan de reordenamiento de la oferta educativa se diseñó en 2012 y empezó a aplicarse en 2013. Contempló la fusión de establecimientos fiscales que no contaban con los suficientes estudiantes, maestros e infraestructura, para fusionarlas con establecimientos mejor equipados, con planta de docentes completa, que atiendan a un mayor número de estudiantes. La meta fue pasar de 19.023 UE fiscales existentes en 2013 a 5.189 instituciones en 2017, (Ministerio de Educación 2013b) con una “oferta educativa completa (Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato), docentes especializados, infraestructura y equipamiento de

calidad y transporte escolar en zonas dispersas” (Ministerio de Educación n.d.). Se definieron estándares de cobertura, equipamiento y mobiliario (Segovia y Andrade 2016, 39). Sin embargo, no se alcanzó la meta planificada, pues para 2017, existían un total de 16.213 UE (Ministerio de Educación 2017a), lo que significa que 2.810 UE fueron absorbidas por UE completas.

El proceso contempló la definición de las “instituciones educativas eje”, que por sus condiciones estarían en capacidad de absorber a los estudiantes de las demás instituciones del circuito y responder a la demanda de formación de la zona. Entre las instituciones educativas eje se consideraron las nuevas Unidades Educativas del Milenio (UEM) planificadas⁶ (Granda 2017, 178).

Otra de las acciones emprendidas para la ampliación de la oferta educativa fue el fortalecimiento de la educación inicial, pues hasta 2007, las escuelas públicas no contaban con este nivel⁷. También se aumentó la oferta educativa para la educación especial y la formación de adultos. En 2014 se lanzó el programa “Siempre es momento para aprender” que incluye la reinserción y nivelación de jóvenes entre 15 y 24 años, con escolaridad inconclusa. Se formó a maestros en educación especial y se incrementó su número. Se impulsó un nuevo modelo de educación inclusiva que fue probado en 171 escuelas y se estableció un nuevo currículum para la educación especial. Se impulsó un programa de alfabetización que benefició a 325.000 personas (Cevallos y Bramwell 2015, 334-6; Segovia y Andrade 2016, 39).

De este modo, durante el período 2007 - 2017, las políticas de cobertura educativa vuelven a colocarse en la agenda pública. La política de gratuidad en la educación permitió eliminar una barrera importante de acceso al sistema educativo y universalizar la EGB. A 2013 ya no se observan diferencias significativas de cobertura entre áreas rurales y urbanas o entre

⁶ Hasta abril de 2017 se construyeron 78 UEM y 370 estaban en construcción (Senplades 2017a, 151).

⁷ El crecimiento de cobertura en el período 2009-2017 ha sido significativo, pues se pasó de una matrícula del 18% de la población de 3 y 4 años en 2009, al 54% en 2016. El crecimiento de matrícula en el período se debe al incremento de los servicios fiscales de desarrollo infantil, que pasaron de cubrir el 50% de los niños/as matriculados/as en 2009-2010, a cubrir al 71% en el año lectivo 2016-2017. Aunque el número de niños/as matriculados/as en establecimientos particulares también crece en el período, la participación de la matrícula particular decrece del 44% al 25% entre 2009 y 2017, debido al notable incremento de la atención pública (Ministerio de Educación 2017e). Sin embargo, el déficit aún es significativo, ya que casi la mitad de la población en esta edad no es atendida por servicios de desarrollo infantil, lo que genera consecuencias futuras en el desempeño escolar. El Plan Decenal de Educación contemplaba como una de sus metas universalizar la educación inicial, meta que no fue cumplida.

indígenas, afro-ecuatorianos y mestizos. En todos los niveles educativos no existen diferencias de acceso entre hombres y mujeres.

En el Bachillerato la tasa de matrícula pasó del 52% en 2007 al 72% en 2016. Se redujo la brecha de cobertura hacia indígenas, quienes en el período 2007-2016 duplicaron su tasa neta de matrícula pasando del 28% al 60%. La población afro-ecuatoriana aumentó su tasa neta de matrícula de 35% a 56% y la población mestiza de 54% a 74% en el mismo período. Esto significa un incremento de matrícula del 38% a escala nacional, del 114% en indígenas, de 60% en afro-ecuatorianos y del 37% en mestizos, lo que refleja claramente un cierre de brechas en la matrícula de las poblaciones tradicionalmente excluidas del sistema educativo (Senplades, 2017: 27; INEC, Enemdur, 2006-2016).

También se redujo la brecha de matrícula en bachillerato entre áreas urbanas y rurales. La matrícula neta de la población rural en bachillerato creció un 82%, pasando del 35% en 2007 al 64% en 2016, casi cuatro veces más que el crecimiento de la tasa neta de matrícula urbana que pasó del 61% al 75% en el mismo período (INEC, Enemdur, 2007-2016).

En los últimos años la educación pública ha aumentado su participación en el total de estudiantes matriculados, lo que podría dar cuenta de una mayor valoración de la población por el sistema educativo público. El porcentaje de estudiantes matriculados en UE fiscales aumentó del 69% en 2006 al 75% en 2016⁸. Paralelamente, la matrícula en las UE particulares decreció en 8 puntos porcentuales, pasando de 27% en 2006 al 19% en 2016. La población estudiantil en este período se incrementó en un 38% pasando de 3'377.627 estudiantes en 2006 a 4'652.164 estudiantes en 2016⁹ (Ministerio de Educación 2006, 2017b).

Estos datos demuestran el enorme esfuerzo que ha realizado el país en los últimos años para incrementar la cobertura, sobre todo en bachillerato, que es aún el nivel educativo en el que no se ha alcanzado una cobertura universal.

El incremento de la cobertura está asociado con el aumento de la inversión en educación, que registró un incremento del 83% en el período pues pasó del 2,3% del PIB en 2006, al 4,2% en

⁸ Dentro del sistema público, el 1% de los estudiantes se matricularon en establecimientos municipales, en ambos años.

⁹ Los datos para Bachillerato presentan las mismas tendencias.

2016 (Senplades SiCES 2017). La dotación de infraestructura y equipamiento escolar ha sido un componente importante de la política pública de cobertura. Según reportes del Ministerio de Educación, en el período 2007-2013 se intervinieron 7.303 UE para dotarlas de equipamiento, mejorar su infraestructura o construir nueva (Ministerio de Educación n.d.).

En el ámbito de las políticas para ampliar la cobertura desde una perspectiva de equidad se evidencia la incorporación de nuevos objetivos de política pública durante el período 2007-2017, centrados en llegar a grupos de la población para quienes no había una política expresamente formulada durante el período precedente, como por ejemplo, la población con necesidades de educación especial, la población analfabeta y la población adulta.

En cuanto al mejoramiento de la calidad del sistema educativo, se redefinió el propósito general de la educación apuntando a la igualdad de oportunidades; se promovió una política de revalorización de la profesión docente y de evaluación de todos los componentes del sistema educativo (Cevallos 2015, 7-9; Cevallos y Bramwell 2015, 345-52).

Para construir un sistema que apunte a la igualdad de oportunidades, se reformaron los currículums para EGB y Bachillerato¹⁰ y se dictaron los lineamientos curriculares para la educación inicial; se generaron textos escolares en consonancia con los nuevos currículums; se llevó a cabo la adaptación de 35 currículums para el idioma Kichwa; se creó el BGU, que enfatiza la naturaleza generalista de los estudios pre universitarios; y, se formularon estándares educativos de aprendizaje, de desempeño profesional (para docentes y directivos) y de gestión escolar (Cevallos 2015, 7; Cevallos y Bramwell 2015, 345; Segovia y Andrade 2016, 39-42).

En el marco de la revalorización de la carrera docente, se establecieron mecanismos rigurosos de selección de profesores, basados en pruebas de ingreso a la carrera docente y puntajes mínimos para el acceso a la universidad por parte de quienes quieren estudiar ciencias de la educación; se creó la Universidad Nacional de Educación para la formación docente y se establecieron perfiles profesionales; se estableció un sistema de evaluación de docentes que permitió identificar las principales necesidades de formación continua; con base en los

¹⁰ La reforma curricular del bachillerato se propuso tres objetivos: “1) preparar a los estudiantes para la vida democrática; 2) prepararlos para el mundo laboral o el emprendimiento; y, 3) prepararlos para estudiar la universidad” (Segovia y Andrade 2016, 42).

resultados de la evaluación se diseñaron los programas de formación remedial y desarrollo profesional y se los aplicó mediante el sistema SIPROFE, primero implementado por el Ministerio de Educación y luego, en coordinación con las universidades; se ofreció un programa de becas de maestría para docentes; se implementaron estrategias para retener a los mejores maestros dentro del sistema, como el incremento salarial¹¹, el establecimiento de un nuevo escalafón para la carrera docente en base al mérito y mejores opciones laborales, acompañado de un sistema de recategorización¹²; se promovió la jubilación de docentes en edad de jubilación. Se diseñó la campaña “Quiero ser maestro” que buscó incorporar nuevos docentes a través de concursos de mérito y oposición, junto con esfuerzos de retorno de talento en el exterior, como el “Plan Retorno” para maestros. Estas políticas permitieron incrementar el número de docentes en el sistema educativo¹³ (Cevallos 2015, 7-8; Segovia y Andrade 2016, 41-3; Chiriboga 2018).

La normativa del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, estableció en 2013 que las carreras de Medicina y Formación Docente, al ser consideradas de excelencia, requerían un puntaje mínimo de 800 puntos para la postulación. Aunque la política fue presentada como una forma de “revalorizar” la carrera docente, al exigir que los mejores estudiantes sean quienes se preparen para ejercer la carrera, en la práctica significó una disminución progresiva de la matrícula en ciencias de la educación dentro del sistema de educación superior (Segovia y Andrade 2016, 41; Fabara 2017, 54). Así, la matrícula en estas carreras disminuyó en un 46% en el período 2012-2015, pese a que el total de la matrícula en el sistema en el mismo período se incrementó en un 6% (Senescyt 2018).

En 2014, después de un proceso de evaluación de calidad llevado adelante por el Consejo de Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) por mandato constitucional, se cerraron los Institutos Superiores Pedagógicos¹⁴, que se habían creado en 1973, en reemplazo de los Normales. El cierre de los Institutos Superiores Pedagógicos sumado a la disminución de la matrícula universitaria en las carreras de

¹¹ El salario de un profesor que inicia su carrera pasó de 396 dólares americanos en 2006 a 817 en 2012, homologando los salarios de los maestros con los del resto de servidores públicos (Cevallos, 2015: 349).

¹² De los docentes que aplicaron a la recategorización, el 50% aprobó los exámenes, pero solamente un 15% fue recategorizado (Chiriboga 2018, 71).

¹³ El número de docentes en los establecimientos fiscales pasó de 119.007 en el año lectivo 2006-2007 a 149.506 en el año lectivo 2016-2017, es decir un incremento del 26% (Ministerio de Educación 2017c; 2017f). De ellos, el 90% cuenta con nombramiento (Segovia y Andrade 2016, 41).

¹⁴ Para el año 2014, existían 28 Institutos Superiores Pedagógicos, de los cuales 6 eran Bilingües (Fabara 2017, 53).

formación docente, provocó que no se pudiera contar con los docentes necesarios para alimentar el sistema¹⁵ y que se tuviera que contratar profesionales sin formación pedagógica; tomando en cuenta además que la Universidad Pedagógica aún no contaba con los primeros profesionales graduados (Fabara 2017, 53-5).

El sistema de evaluación creado en 2008 comprende tanto la evaluación de la gestión del propio Ministerio de Educación, cuanto de las instituciones educativas, del desempeño de maestros/as y estudiantes y la evaluación del currículum. En 2012 se crea el Instituto Nacional de Evaluación (Ineval), institución adscrita al Ministerio de Educación que responde a las políticas emanadas en su seno. El Ineval se encargó de la evaluación del desempeño de directivos, docentes y estudiantes; de la evaluación para el otorgamiento de becas de maestría a docentes; y de la coordinación de las evaluaciones internacionales en las que participa el país. Se fomentó la acreditación internacional de los establecimientos públicos de enseñanza media¹⁶.

El país se sumó a la evaluación internacional de logros de aprendizaje impulsada por la Unesco (Serce 2006 y Terce 2013) y en 2015 empieza a participar en las pruebas PISA, del Programa Internacional para la Evaluación de Aprendizajes (Segovia y Andrade 2016, 32).

En el año 2011, con la aprobación de la LOEI, se eliminó la supervisión escolar, por considerarla parte de la visión jerárquica, centralizada y burocrática, y se la reemplazó por un sistema de apoyo y seguimiento a las escuelas para el mejoramiento de la calidad educativa con dos figuras: los auditores y asesores educativos¹⁷, encargados de evaluar y apoyar el cambio en las escuelas, respectivamente. Ellos trabajan en relación con el Ineval. Se fortaleció el rol de los directivos, como líderes pedagógicos, y se incrementó sus salarios¹⁸. (Cevallos 2015, 8-9; Cevallos y Bramwell 2015, 351-2; Segovia y Andrade 2016, 43).

¹⁵ Según Fabara (2017), el sistema educativo ecuatoriano requiere de dos mil docentes nuevos por año.

¹⁶ Para el año 2015, se contaba con 209 colegios públicos acreditados y 291 se encontraban en proceso de acreditación (Senplades 2017a, 152).

¹⁷ Sin embargo, hasta noviembre de 2017, apenas se había efectivizado el nombramiento del 3,9% de asesores educativos y el 15% de auditores educativos necesarios para el funcionamiento del sistema (Chiriboga 2018, 23).

¹⁸ Hasta noviembre de 2017, apenas se había efectivizado el nombramiento del 7,2% de directores / rectores necesarios para el funcionamiento del sistema educativo público (Chiriboga 2018, 23).

4. Los cambios en las políticas educativas 1980 – 2017

Los cambios en las políticas educativas ecuatorianas entre 1980 y 2017 reflejan distintas visiones sobre desarrollo. Se pasa de una concepción del desarrollo en la que se recomendaba que las fuerzas del mercado operen libremente, a una concepción en la que el rol del Estado pasa a ser fundamental para el control de los mercados y la distribución. Esta perspectiva es más cercana a las concepciones de desarrollo humano planteadas por Amartya Sen, en las que el centro del proceso de desarrollo es el ser humano y a los planteamientos de desarrollo endógeno Neo Keynesianas.

En este marco, se entiende al Estado como un agente fundamental para el cambio, que garantiza un adecuado funcionamiento del mercado, regulando sus tendencias monopólicas y autocentradas y que asegura la distribución y provisión universal de un conjunto de bienes y servicios públicos que permiten el ejercicio pleno de los derechos de las personas (Senplades 2009, 5).

En el ámbito educativo se pasa de la visión del capital humano a una visión de la educación como un derecho. La noción de capital humano, dominante en economía de la educación, prioriza el concepto de la función de maximización de utilidad y parte del supuesto de que la educación es una inversión económica que generará réditos pecuniarios para el sujeto que la adquiere (rendimientos privados) y para la sociedad en su conjunto (rendimientos sociales), generando de este modo una visión instrumental de la educación como factor de acceso al mercado de trabajo, de incremento de los ingresos y por consiguiente, un elemento clave en la determinación de la pobreza. Se asigna a la escuela el papel de habilitar a los individuos para obtener mayores ingresos, que como resultado agregado generen economías más sostenibles. De este modo, los objetivos educativos se subordinan a las necesidades económicas y desaparecen los objetivos relacionados con la equidad. Este pensamiento estuvo acompañado de las propuestas impulsadas por el Banco Mundial de reducir el rol del Estado en la toma de decisiones, la descentralización escolar y el aliento a las políticas de privatización (Márquez, Ruiz, y Valle 2013, 360, 363–4, 370; Rivero 2000, 104–5).

Para Sen, el utilitarismo es un enfoque restrictivo porque no considera la libertad, se centra solo en la realización; e ignora toda realización que no sea fruto del cálculo personal (Sen 1999, 18-9).

Frente a la visión utilitarista de la educación, durante el período 2007 - 2017 en el Ecuador, prima la visión de la educación como un derecho, que da soporte a la inclusión social, a la vida asociativa, a la participación, al trabajo y al empleo (Salinas 2013, 26). Una educación pertinente, con calidad, sin discriminación amplía y permite el ejercicio de otros derechos, los cuales son indivisibles e interdependientes. Por ello se considera que la educación es un multiplicador de derechos. Además constituye un verdadero puente entre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos sociales y culturales (Ruiz y Cruz 2013, 49).

El derecho a la educación no se restringe al acceso, sino que incluye la calidad y permanencia. También rebasa el ámbito escolar, pues implica el derecho a aprender durante toda la vida (Ruiz y Cruz 2013, 50-1, 69). La educación, al ser un derecho social de libertad positiva, requiere de la intervención del Estado para su ejercicio. La obligatoriedad supone a la vez: la obligatoriedad del Estado de garantizar el derecho, la de los estudiantes de asistir a la escuela y la de los padres de enviar a sus hijos a las escuelas (Ruiz y Cruz 2013, 60).

A partir de 2007, la educación se ubica como un sector prioritario, lo que se refleja en la alta inversión destinada y en la gran cantidad de reformas e iniciativas implementadas en el período (Segovia y Andrade 2016, 44).

En el campo educativo existe un cambio explícito en el objetivo de la política pública que genera una serie de modificaciones en los instrumentos de política, dirigidas a reforzar el rol rector del Estado en la planificación, regulación y control del sistema educativo. Con este propósito se genera una normativa que crea una nueva institucionalidad, en la que se diferencian las funciones de rectoría, de evaluación e implementación de la política pública. Por otra parte, se modifican los objetivos, instrumentos y ámbitos de acción en lo que respecta a la política del talento humano educativo. El ámbito de aplicación de todas estas políticas es el ámbito nacional, en contraposición con las iniciativas focalizadas, características del período neoliberal.

En lo que respecta al objetivo de la reforma de dotar de mayor autonomía a las escuelas en el marco del proceso de descentralización educativa, el objetivo se mantiene, aunque cambian los instrumentos y el ámbito de aplicación. Durante el gobierno del Presidente Correa, se trata más bien de un proceso de desconcentración, antes que, de descentralización, coherente con el objetivo de recuperar la rectoría del Ministerio de Educación. No se trata entonces de

transferir las responsabilidades sobre las UE a niveles de gobierno local, ni a organizaciones de la sociedad civil, se elimina el aporte voluntario de los padres de familia a las escuelas públicas, asegurando el financiamiento del Estado central al sistema, pero se desconcentra la toma de decisiones administrativas a las localidades, no así a las UE, en el marco de un proceso de desconcentración aún no concluido.

La planificación territorial, concebida como micro-planificación, durante el gobierno de Rafael Correa tiene un peso significativo. Las iniciativas se desarrollan partiendo del análisis territorial con un alcance nacional. Se trata de llegar a todo el territorio nacional con los servicios educativos públicos, para ello se realizó una nueva configuración territorial basada en zonas, distritos y circuitos en todo el país. Es en los distritos donde operan las antiguas redes escolares. Se fortalecen las instancias desconcentradas intermedias.

Finalmente, en lo relacionado con el financiamiento se da un cambio ligado al nuevo rol del Estado en la política educativa y en garantizar la gratuidad del sistema, por lo que el financiamiento pasa a ser mayoritariamente público.

No obstante, muchos de los instrumentos y estrategias de las políticas específicas, se mantienen desde el período 1990 - 2006, como por ejemplo, aquellas políticas dirigidas a incentivar la demanda (BDH y alimentación escolar).

En el ámbito de las políticas de calidad educativa, se mantiene el objetivo de la política: mejorar la calidad de la educación, se modifican los instrumentos, creando el BGU, generando estándares de calidad y creando el sistema de evaluación, con sus respectivas pruebas. También cambia el ámbito de aplicación de la política pues se planifica el sistema educativo desde una perspectiva integral, dando una mirada al sistema en su conjunto y generando políticas públicas para todos los niveles educativos y no solamente para la EGB, como fue la tónica en la larga década de los 90. Se pasa de iniciativas piloto a políticas de alcance nacional y en el caso del BGU cambia el objetivo mismo de la educación media, al buscar una formación general antes que especializada. Por otra parte, la introducción de un sistema meritocrático para la carrera docente rompe con un anclado sistema basado en favores y mecanismos clientelares.

Los logros en materia de cobertura son innegables en la política educativa del gobierno de Rafael Correa, la que podría ser caracterizada como una profunda política redistributiva. Sin embargo, el talón de Aquiles de la reforma impulsada está relacionada con las políticas de reconocimiento. Parafraseando a Fraser y Honneth (1999) podría decirse que el período neoliberal se caracterizó por impulsar una política de reconocimiento, sin distribución; mientras que durante el período de la 2007-2017 sucedió lo contrario: una amplia política distributiva, sin reconocimiento.

Pese al vacío en términos de políticas de reconocimiento de la diversidad, los pueblos indígenas y afro-ecuatorianos recibieron los beneficios de las políticas distributivas, al contar con mayores posibilidades de acceso al sistema educativo, como lo muestran los datos arriba presentados. Sin embargo, el sistema al que acceden es un sistema poco sensible a la diversidad. La EIB pasó a convertirse en una “TRADUCCIÓN del currículum de la Educación Nacional al Kichwa” (Martín 2017, 57).

en lo sustancial, no se ha abandonado la anterior situación de dos subsistemas educativos: el hispano (para blanco-mestizos) y el bilingüe (para indígenas). Ha cambiado la forma de llamar a la realidad educativa, pero no la propia realidad educativa. Pues, en todo caso, la interculturalidad sigue siendo interpretada como una cuestión que atañe exclusivamente a los indígenas, lo que revela que no es un proyecto político nacional dirigido al conjunto de la sociedad ecuatoriana (Rodríguez 2018, 232).

Pese a que a nivel normativo se desarrolla el tema de la interculturalidad, el abismo existente entre la norma y la praxis educativa es enorme, pues la escuela sigue resistiéndose a la interculturalización y se mantiene arraigada a la pedagogía homogeneizadora del Estado, que profundiza relaciones asimétricas de poder, en el que la castellanización y la pérdida de identidad lingüística y cultural son los costos que deben pagar los grupos culturalmente diversos por el acceso a la educación (Martín 2017, 55; Rodríguez 2018, 231).

La reflexión y los datos presentados en este capítulo dan cuenta de que, si bien se han operado cambios importantes en los sentidos de la política educativa en el país, se trata de un proceso inconcluso, que requiere ser evaluado a profundidad. Una primera lectura de los datos sobre los resultados obtenidos en el incremento del acceso al bachillerato y la disminución de las brechas históricas existentes en el país indican que se ha avanzado en el objetivo de disminuir

las desigualdades en el ámbito educativo. Sin embargo, el acceso es solamente una de las dimensiones de la igualdad educativa, que nos dice poco sobre los problemas de segmentación educativa, aspecto nodal para una reflexión comprehensiva sobre la construcción de igualdad.

La presente investigación se centra en comprender el rol de las instituciones educativas en el proceso de construcción de igualdad planteado por la política educativa durante el período 2007-2017, correspondiente al gobierno del Presidente Correa. Las políticas públicas son vividas, interpretadas, creadas y recreadas tanto por la población a la que se dirigen, cuanto por los distintos agentes del sistema, que en el ámbito educativo operan en múltiples niveles hasta llegar al estudiante. De ahí la importancia que tiene en esta investigación el recoger desde las voces y las prácticas de los operadores y destinatarios de las instituciones escolares cómo se da el proceso de construcción de capacidades en los centros escolares y analizar de qué manera estos procesos contribuyen o no a superar las desigualdades de contexto que viven los y las estudiantes, consolidando o no los procesos de segmentación educativa presentes en el país.

En este sentido, la investigación aporta en la reflexión sobre la incidencia de los elementos subjetivos e intersubjetivos de los destinatarios de la política educativa en el análisis de las políticas públicas. Al tratarse de una investigación eminentemente cualitativa, se optó por no definir de antemano una política educativa en particular, sino plantear la reflexión sobre cómo se vive en las escuelas la política educativa como un todo, en el que convergen múltiples percepciones y aristas; considerando además que en el objetivo de la igualdad convergen las políticas de acceso y las de calidad. Los principales límites de esta entrada de análisis es su carácter sincrónico, pues solamente se estudiará un punto en el tiempo y el hecho de que al basarse en estudios de caso no permite realizar generalizaciones. Sin embargo, esta entrada de análisis abre el campo para la generación de nuevas preguntas de investigación que pueden ser abordadas desde perspectivas cuantitativas que permitan llegar a generalizaciones.

Capítulo 2

Marco teórico y metodológico

1. El debate sobre desigualdades y educación

1.1. Las justificaciones sociales de las desigualdades en la historia: adscripción y mérito

La preocupación por la igualdad social y educativa es bastante reciente en la historia de la humanidad. La idea de la igualdad de derechos aparece con la Ilustración francesa e inglesa recién a finales del siglo XVIII. Este movimiento intelectual y político culmina con la declaración francesa en 1789 y la declaración americana en 1776. En esta época surge también la idea de la educación pública, uno de cuyos principios fundamentales es la igualdad (Martínez Rizo 1992, 60; Rosanvallon 2012). “El ethos de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogenizante de todos y cada uno de los niños y sus familias. La diferenciación por cualquier otro motivo que no fuera el de las capacidades intelectuales estaba mal vista y era condenada” (Dussel 2004, 4).

La dicotomía igualdad – desigualdad a más de estar relacionada con la alta heterogeneidad humana, como lo señala Sen (1999), está relacionada con la antinomia existencial de la individualización y la participación. Por una parte, el ser humano participa de una sociedad, de una comunidad, ésta es la base de la igualdad. Pero al mismo tiempo, vive la experiencia de la individualización, es un ser único. Esta antinomia provoca por un lado la propensión a la solidaridad, a la vida en comunidad y a la integración, y por otro, a la separación, a la distinción y a la diferenciación (Weisskopf 1973, 164).

Esta dicotomía ha provocado que, a lo largo de la historia de la humanidad, las desigualdades sean justificadas de distintas maneras. En los tiempos pre modernos, las desigualdades fueron justificadas por la adscripción del individuo: su casta, su nacimiento, sus ancestros. Con el advenimiento del capitalismo, las sociedades occidentales reemplazaron la adscripción por el logro. La adscripción a la aristocracia fue reemplazada por la meritocracia. El mérito era el logro de aquello que la sociedad más valoraba. Las jerarquías basadas en la adscripción son más rígidas, mientras que las basadas en el mérito son más flexibles, permiten mayor movilidad social ascendente y descendente. Este cambio fue el resultado de las demandas de la naciente burguesía de libertad e igualdad. El lograr éxito económico se convirtió entonces en la justificación de las desigualdades, pues el desempeño económico se transformó en la fuente de la riqueza individual (Weisskopf 1973, 166).

A mediados del siglo XX se opera un nuevo cambio: las credenciales educativas son incorporadas en la justificación de las desigualdades (Weisskopf 1973, 167, 169). Los títulos nobiliarios pre-modernos pasan a ser reemplazados por los títulos académicos. Esto hace que la educación adquiera una importancia fundamental para la justicia distributiva en las sociedades contemporáneas, pues mientras otros medios de adquisición de poder y riqueza fueron perdiendo importancia, la educación durante el último siglo se convirtió en un medio fundamental para adquirir estatus y generar movilidad social (Post 1991, 249; Post 2011, 308).

La idea de igualdad educativa se fundamenta en el principio igualitario de generar arreglos sociales e institucionales para asegurar una igual consideración a todos/as. De este modo, las instituciones educativas deben asegurar que todos/as los/as estudiantes tengan una participación equitativa en los bienes educativos y un acceso equitativo a sus beneficios. Sin embargo, más allá de este planteamiento general, el contenido preciso del ideal de igualdad educativa es difícil de determinar. La concepción sobre igualdad educativa requiere articular tres dimensiones normativas interrelacionadas, cada una, objeto de grandes debates. La primera consiste en determinar qué tipo de igualdad deben perseguir las instituciones educativas. La segunda implica definir los principios de distribución de los bienes educativos y justificar qué desigualdades son aceptables. Finalmente, ninguna de estas definiciones pueden abordarse independientemente del rol de la educación y su función para los individuos y las sociedades, es decir, de la reflexión sobre el tipo de bien que es la educación (Terzi 2010, 143). Surgen entonces las preguntas sobre qué tipo de bien es la educación y bajo qué principios debería ser distribuida. Estos aspectos se abordarán en el siguiente acápite.

1.2. Principios de distribución de la educación como un bien

Para Walzer, la educación es un tipo particular de bien social que requiere un conjunto independiente de procesos distributivos. La educación a más de llenar un espacio intermedio entre la familia y la sociedad y un tiempo intermedio entre la infancia y la edad adulta; permite distribuir el presente y el futuro de las personas (Walzer 2001, 209), convirtiéndose de este modo en un bien fundamental para la justicia social. De ahí que sea necesario establecer el tipo de principio distributivo que, desde la perspectiva normativa, debería regir para la educación.

Para Walzer, existen 3 principios de distribución: el intercambio libre, el mérito y las necesidades. Cada principio tiene su propia lógica y esfera de influencia. El intercambio libre no garantiza ningún resultado distributivo particular. El merecimiento, al igual que el intercambio libre es abierto y diverso, requiere un vínculo estrecho entre los bienes particulares y las necesidades particulares. No posee el carácter urgente de la necesidad y no implica poseer y consumir de la misma manera. La necesidad por su parte genera una esfera distributiva particular, dentro de la cual ella misma es el principio distributivo apropiado. Los principios de distribución de las distintas esferas no armonizan unos con otros, de ahí que el conflicto entre demarcaciones sea un conflicto endémico (Walzer 2001, 34-8, 328).

Los principios de distribución de la educación se basan por una parte en la necesidad y por otra en el mérito. La necesidad alude a la igualdad simple: todos/as los/as niños/as deben ser educados, la provisión de educación a la niñez no puede depender de la posición social o la capacidad económica de sus familias. La igualdad simple, aquí está vinculada con la necesidad: todo/a futuro/a ciudadano/a necesita educarse (Walzer 2001, 213-4). Esta necesidad fue ya planteada por Aristóteles, quien al criticar la elitización de la educación en la Grecia Antigua sostenía que “la educación debe ser una y la misma para todos los ciudadanos, y ... el cuidado de ella debe ser asunto de la comunidad y no de la iniciativa privada” (Aristóteles 1989: 263). Sin embargo, la necesidad no es el único criterio de distribución del conocimiento, pues el interés y la capacidad entran también en juego (Walzer 2001, 213-4).

Para Walzer, si bien la educación democrática empieza con la igualdad simple, ésta “es totalmente inadecuada una vez que lo fundamental ha sido asimilado y logrado el fin común. Posteriormente, la educación debe configurarse en arreglo a los intereses y capacidades de los alumnos individualmente considerados” (Walzer 2001, 217). “La ciudadanía igualitaria exige una escolaridad común [...] mas no exige una trayectoria educativa uniforme” (Walzer 2001, 218).

La educación general es materia de previsión comunitaria, pero una educación más especializada requiere cumplir ciertas calificaciones (Walzer 2001, 220). La primera, se rige por la esfera distributiva basada en la necesidad, la segunda, en el mérito.

1.3. El debate sobre políticas distributivas en educación

En las sociedades contemporáneas que conciben a la educación como un bien social indispensable para la propia reproducción de la sociedad, existe un amplio consenso respecto a la necesidad de que cada sociedad debe asegurar una educación de calidad a la niñez y la adolescencia. Es decir, casi nadie duda que los niños y adolescentes deban ser educados. Sin embargo, la alta heterogeneidad y segmentación de las sociedades contemporáneas y las restricciones financieras en los presupuestos públicos hacen que los principios de distribución de este bien social sean objeto de debate y que su distribución sea un tema fundamental de la política pública.

El debate sobre las políticas distributivas en educación está signado por la tensión entre la necesidad y el mérito como principios distributivos y la relación entre igualdad de oportunidades e igualdad de resultados. Se cuestiona hasta qué punto el mérito atiende a la justicia, o es más bien es producto de procesos de discriminación y de una desigual distribución de los recursos sociales.

Hasta 1970 se evaluaba la justicia sobre la base de la distribución de los resultados. A partir de la publicación de *Una teoría de la justicia* de John Rawls, en 1971 y de la obra de Robert Nozick, en 1974, se da un giro en el debate al abordar la distinción entre las diferencias de resultados que son atribuibles al esfuerzo individual y aquellos que responden a condiciones de contexto. Desde entonces, se empieza a considerar cómo los resultados están determinados por las oportunidades de las personas y lo que ellas hacen con estas oportunidades, poniendo la mirada en los procesos más que en los resultados (Paes de Barros et al. 2008, 47).

Roemer desarrolla el principio de igualdad de oportunidades, apoyándose en la metáfora de igualar el terreno de juego y lo contrapone con el principio de mérito. El principio del mérito establece que las personas seleccionadas para un puesto lo serán con base a la correspondencia con las características que este puesto requiere, sin otro tipo de consideraciones. Mientras que la perspectiva de la igualdad de oportunidades supone que para que la meritocracia sea justa es necesario “nivelar previamente el terreno de juego” en el proceso de formación de los individuos, de manera que cualquier persona que sea capaz, pueda ocupar ese puesto. La igualdad de oportunidades exige compensar las desigualdades de partida, nivelando el terreno de juego y cuestiona si el mérito es fruto de procesos previos de desigualdad (Roemer 1998, 71-2; Paes de Barros et al. 2008, 49-53).

Para Roemer, garantizar la igualdad en la asignación de recursos educativos no es suficiente para alcanzar resultados similares, pues por un lado existen circunstancias que están fuera de la voluntad del estudiante e influyen en sus resultados, por otro lado, los resultados son también producto del esfuerzo y la voluntad individuales, que no son homogéneos. Entre las circunstancias que están fuera del control del individuo se pueden considerar los genes, los factores familiares, la cultura y el ambiente social (Roemer 1998, 73-4).

Las variables de resultado constituyen una “ventaja” determinada por el esfuerzo individual, que depende de las preferencias de la persona, y las circunstancias que la persona no puede controlar. Existe igualdad de oportunidades cuando la distribución del resultado es independiente de las circunstancias, de manera que todas las personas tengan las mismas posibilidades de alcanzar los resultados que elijan alcanzar (Paes de Barros et al. 2008, 48).

“La igualdad de oportunidades es deseable, la igualdad de resultados [...] no necesariamente” (Paes de Barros et al. 2008, 45). La desigualdad de resultados es injusta cuando se debe a circunstancias que están fuera de la responsabilidad de la persona, es decir, a factores como el lugar de nacimiento, la pertenencia étnica, el género o las condiciones socio económicas. Mientras que la desigualdad de resultados es justa cuando se debe a variables que están bajo el control de la persona (Paes de Barros et al. 2008, 49). “El enfoque de igualdad de oportunidades aborda las disparidades que son percibidas como injustas” (Paes de Barros et al. 2008, 68).

Rubén Katzman (1999) propone examinar la estructura de oportunidades de un espacio dado para determinar las capacidades de los individuos para apropiarse de los diversos recursos y activos. La idea de activos se refiere al subconjunto de recursos con los que cuenta un hogar para movilizar la estructura de oportunidades existentes en un territorio, ya sea por la acción del Estado, del mercado o de la sociedad. Las políticas sociales son parte de la estructura de oportunidades (Steinberg, Fridman, and Meschengieser 2013, 4).

Para Roemer, la política de igualdad de oportunidades tiene un alcance limitado, puede por lo tanto, aplicarse solo en ciertos casos y necesariamente debe ir combinada con una política meritocrática. El alcance de una política de igualdad de oportunidades deberá ser definido de acuerdo al principio de justicia distributiva que una sociedad haya establecido y por lo tanto,

este alcance es relativo, pues responderá a las particularidades de cada sociedad (Roemer 1998, 82-3).

La objeción a esta propuesta argumenta que la aplicación del principio de igualdad de oportunidades genera ineficiencia social. Es decir, el asignar mayores recursos a los menos favorecidos, perjudica a los más favorecidos y trae como resultado que se tenga menos personas capaces en aquellos puestos que exigen alta calificación. Así, por ejemplo, en la educación superior, la aplicación del principio de igualdad de oportunidades, llevaría a sacrificar la eficiencia terminal y que se tenga un menor número de estudiantes graduados, o a su vez, que se baje el nivel de exigencia para graduar a los estudiantes; lo que a su vez incidiría en la calidad de los servicios a la sociedad. Frente a este argumento, Roemer propone que en el ámbito educativo el principio de igualdad de oportunidades debe ser aplicado solamente hasta el nivel secundario, mientras que en los estudios de tercer nivel debe regir el principio de mérito (Roemer 1998, 85). Se puede apreciar claramente, la coincidencia con la reflexión de Walzer sobre la necesaria combinación de los principios de necesidad y mérito en un bien como la educación. Para Roemer, la distribución igualitaria de la educación general se justificaría debido a que los/as niños/as y adolescentes no pueden controlar los factores sociales heredados (lugar de nacimiento, etnicidad, sexo, condición socio económica).

Los estudios sobre desigualdad de oportunidades educativas analizan los efectos de los orígenes sociales y de la segmentación educativa sobre las oportunidades de progresión educativa. Los resultados muestran que en el espacio educativo se juega una parte muy importante de la reproducción intergeneracional de la desigualdad, ya que las oportunidades de progresión educativa están fuertemente condicionadas por los orígenes sociales, que en América Latina se acentúan sobre todo en la transición hacia la secundaria, provocando un proceso de acumulación de las desigualdades iniciales (Alcoba 2013, 5, 24; Post 1990, 258).

Charles Tilly (2000) propone el concepto de desigualdades persistentes, como aquellas desigualdades que se mantienen en el tiempo, se consolidan y reproducen socialmente. Tilly subraya el carácter relacional de estos procesos y genera pares de categorías distintivamente circunscriptas ya sea por género, filiación religiosa o grupos étnicos. A estas categorías, algunos estudios han incorporado las asimetrías territoriales, pues introducir la dimensión espacial en la configuración de las desigualdades educativas permite situar y contextualizar el entramado que produce y reproduce la desigualdad (Steinberg, Fridman, and Meschengieser

2013, 2). “El factor geográfico y el factor social de desigualdad no son jamás independientes” (Bourdieu y Passeron [1970] 2009, 42). Estas categorías no implican per se una condición de desigualdad, la expresan cuando se combinan con el sistema de jerarquías, fortaleciéndose mutuamente. Las personas pertenecen simultáneamente a distintos pares de categorías, esta múltiple pertenencia genera una acumulación de desigualdades. La coexistencia de múltiples situaciones de desigualdad configuran diversos espacios de socialización de los sujetos (Steinberg, Fridman, and Meschengieser 2013, 2).

A más de la acumulación de desigualdades por la pertenencia a distintos tipos de desventaja social, las desigualdades también se acumulan en el tiempo. Ángela O’Rand (2009) al hablar del *efecto acumulado de las desigualdades* se refiere al proceso por el cual las desigualdades de las etapas iniciales de vida generan a su vez nuevas desigualdades que se van acumulando a lo largo de la vida de los individuos (Alcoba 2013, 9).

Entre los muchos propósitos que tienen las escuelas, hay uno de especial relevancia: construir sociedades más justas (Reimers 2000, 23). Para garantizar que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades educativas, el primer paso es asegurar la igualdad en el acceso, la educación debe estar igualmente distribuida, la igualdad simple basada en la necesidad, a la que se refiere Walzer. En este ámbito es importante también abordar el comportamiento de los destinatarios hacia la oferta. Es decir, asegurar la permanencia. Un nivel mayor de igualdad se da cuando todos/as los/as alumnos/as, independientemente de su contexto socio económico y cultural, cuentan con un programa educativo de similar calidad. Un tercer nivel de igualdad tiene que ver con los resultados escolares, es decir, que los estudiantes alcancen los mismos resultados, independientemente de su clase social, cultura o sexo. “La meta del maestro que enseña a leer no es proporcionar oportunidades iguales sino lograr resultados iguales” (Walzer 2001, 214). El lograr resultados semejantes, minimizando la incidencia de estudiantes con bajo aprovechamiento también modera la propensión de los niños y niñas a clasificarse unos a otros. Finalmente, el último nivel de igualdad se relaciona con la igualdad de resultados externos. Es decir, las repercusiones de la educación sobre el trabajo, el status, el nivel socio económico (Martínez Rizo 1992, 66; Walzer 2001, 214).

1.4. El debate sobre el rol de la escuela en las desigualdades sociales

El debate sobre educación y desigualdades cobra fuerza en los años 60, con la publicación del Informe Coleman en 1966. En este informe el autor, utilizando el modelo insumo – producto,

señalaba que la escuela desempeña un papel muy limitado en el rendimiento de los estudiantes. Coleman demostró que, pese a contar con recursos similares, los resultados educativos de las escuelas para blancos y negros en los Estados Unidos eran muy disímiles. Desde entonces hasta los años 80, la preocupación por la igualdad educativa ocupó el centro del debate sobre la educación, se abrió el campo para buscar explicaciones a las desigualdades educativas en factores personales, familiares o sociales, dejando de lado los factores escolares, y se pasó a distinguir la igualdad de oportunidades de acceso y de resultados (Murillo Torrecilla 2007, 21-2; Martínez Rizo 1992, 61).

Las investigaciones sobre eficacia escolar muestran el reducido poder de las escuelas frente a los factores socioculturales para incidir en los resultados educativos. Se constata la relación de la desigualdad educativa con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. “Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema” (Blanco 2009, 1019-20).

El informe Coleman desató una polémica en torno a la explicación sobre las disparidades en los resultados educativos. Las vertientes más conservadoras las atribuyeron a causas de origen genético; los neomarxistas argumentaron que la escuela no podía cambiar el desempeño de los estudiantes mientras subsista la desigualdad social de orden estructural; mientras que otros autores como Jencks o Boudon enfatizaron la complejidad de la interacción de numerosos factores causales (Martínez Rizo 1992, 61).

En 1967, se realizó en El Reino Unido un estudio análogo al Informe Coleman, conocido como “Informe Plowden” cuyo hallazgo más importante fue demostrar que las diferencias entre familias explicaban más la variación en el rendimiento de los niños (un 58%), que las diferencias entre las escuelas, confirmando las aseveraciones del Informe Coleman (Murillo Torrecilla 2007, 22).

Hacia mediados de la década de los 70s, una serie de corrientes críticas empiezan a develar el carácter reproductor de los sistemas educativos y su incapacidad para procesar las desigualdades. Las teorías de la reproducción plantean que la educación es la reproductora del orden social vigente, la institución escolar reproduce y perpetúa la dominación de la clase dominante, sobre el conjunto de la sociedad. De este modo, para las teorías de la reproducción

la educación constituye un elemento fundamental del proceso de dominación (Bourdieu y Passeron [1963, 1970] 1996, 2009).

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron ([1963] 2009), quienes desarrollan la teoría de la reproducción, se propusieron demostrar que las instituciones escolares legitiman y refuerzan las desigualdades sociales de origen encubriéndolas bajo la forma de dones naturales de inteligencia. Para estos autores, las desigualdades educativas se explican en gran medida por el origen social de los sujetos. El mérito es visto como una forma de legitimación de los privilegios, pues la ideología imperante en el sistema educativo enseña a ver el éxito o fracaso escolar como algo individual, transformando las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural. De este modo, según Bourdieu y Passeron, el sistema educativo produce sujetos seleccionados y los jerarquiza para toda la vida, haciendo de las desigualdades educativas el principio sobre el cual descansa el sistema (Bourdieu y Passeron [1963] 2009, 23-6; Bourdieu y Passeron [1970] 1996, 104-8; Sidicaro 2009, XIX-XX; Steinberg, Fridman, and Meschengieser 2013, 1; Nieves Pérez 2000, 190; Blanco 2009, 1021).

Sin embargo, la evidencia empírica demuestra que los resultados educativos no pueden ser completamente explicados por las diferencias entre las posiciones sociales de los individuos. Existen estudiantes de niveles socio económicos bajos que alcanzan excelentes desempeños y en ocasiones, las escuelas logran revertir los efectos de las condiciones sociales en las que operan (Blanco 2009, 1021).

Por otra parte, Bourdieu y Passeron (Bourdieu y Passeron [1970] 1996, 104-8), al explicar cómo las producciones culturales de los dominados son devaluadas al consagrar un “arbitrario cultural” dominante, ponen el acento en la homogeneidad del sistema educativo, descuidando el rol de la heterogeneidad de las ofertas educativas en la reproducción de las desigualdades sociales de origen. De ahí que para comprender mejor la estructuración de procesos escolares diferenciados sea necesario estudiar la relación entre la escuela y su entorno, aspecto dejado de lado por las teorías de la reproducción (Blanco 2009, 1022).

Para los autores de las teorías de la reproducción, la desigualdad se reproduce con la activa intervención de las escuelas, dejando poco espacio a la posibilidad de que los centros educativos puedan actuar como generadores de mayor igualdad. Las principales limitaciones

en términos conceptuales de este enfoque son: primero, el escaso margen de autonomía que se le confiere a la escuela, concebida como un apéndice del sistema de dominación; segundo, se desestima el rol de los actores como sujetos reflexivos capaces de incidir y transformar las relaciones de fuerzas en las que están insertos¹; y tercero, no se toma en cuenta las diferencias inter-escolares, es decir la existencia de escuelas más igualitarias que otras (Blanco 2009, 1034-5). Ya en el plano de la praxis política, al dejar tan bajo margen de acción a las escuelas, el determinismo de las teorías de la reproducción conduce a la inacción al interior del espacio educativo, pues la consecuencia obvia es que mientras no cambien las desigualdades estructurales, la escuela seguirá reproduciéndolas.

En 1971, George Weber en 1971, escéptico frente a las aseveraciones de las teorías de la reproducción decidió entrar en las aulas para desarrollar su investigación, añadió al modelo insumo – producto de Coleman, los procesos, y encontró que había escuelas que hacían la diferencia, pese a sus condiciones sociales adversas. Identificó los factores escolares de éxito o fracaso en el rendimiento de los estudiantes y ofreció una primera lista de factores de eficiencia escolar, dando lugar al nacimiento del movimiento de escuelas eficaces (Murillo Torrecilla 2007, 22-3).

De este modo, empieza a surgir la idea de que el sistema educativo debe prestar atención a sus propias dificultades endógenas, antes que a problemáticas externas. La mirada se desplaza hacia un nuevo enfoque que indaga sobre los factores internos de las escuelas que pueden incidir en el desempeño académico independientemente de la situación socio - económica de los estudiantes. De este modo, se da un giro en el debate educativo con la idea de que “las escuelas son capaces de influir en las condiciones culturales de los alumnos, en los resultados académicos y en otorgar un valor agregado a la sociedad” (Minteguiaga 2014, 139, 156-7).

El norteamericano Edmonds (1979) resume los hallazgos de estas investigaciones en cinco factores claves para el logro escolar: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje, seguimiento y evaluación permanentes (Murillo Torrecilla 2007, 23).

¹ La idea de que el actor es moldeado por su ambiente fue cuestionada por Giddens (1986, 2), quien argumenta que las actividades socio humanas y los fenómenos autorreproductivos están en constante movimiento, y son continuamente recreados por los actores (Flores Crespo 2002, 541). Para Giddens, la agencia o intervención humana se refiere a la “capacidad para hacer las cosas” (Giddens 1986, 10).

Los estudios sobre eficacia y efectos escolares han logrado volver a centrar la mirada en la escuela en tanto espacio donde es posible revertir la desigualdad social. Sin embargo, no cuentan con una teorización sólida sobre la eficacia escolar y se reducen a modelos basados en generalizaciones empíricas, que tampoco han abordado de manera sólida la relación escuela-entorno y le asignan a la escuela un grado de autonomía de su entorno que no siempre es real (Blanco 2009, 1022-3).

Los estudios sobre la magnitud de los efectos escolares² difieren notablemente en sus resultados, dependiendo de los países y las metodologías utilizadas, por lo que aún son objeto de amplia controversia (Murillo Torrecilla 2007, 35-6; Blanco 2009, 1031).

Los estudios demuestran que el grado de formación de los padres, en particular el de la madre, y el nivel de ingresos de los padres inciden en el nivel de formación de los hijos y enfatizan cómo los antecedentes familiares constituyen un claro transmisor intergeneracional de pobreza, generando “trampas de desigualdad” ya que los niños tienen pocas posibilidades de superar las desigualdades que sufrieron sus padres (Jensen, Mogensen, and Molm 1997; Paes de Barros et al. 2008; Alcoba 2013; Giugale 2008; Jorrat 2011; Kluttz 2015; Unni 2009; Ruiz Muñoz y Cruz 2013; Kerr, Pekkarinen, and Uusitalo 2013).

Los principales aportes de los estudios sobre eficacia escolar son:

destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas de enseñanza relacionadas con los aprendizajes, sino de una sinergia entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones [...] y destacar la importancia de las prácticas de aula, así como el hecho de que éstas necesitan de un soporte técnico, simbólico, e incluso emocional, de nivel organizacional (Blanco 2009, 1025-6).

Uno de los aportes más significativos de los estudios sobre eficacia escolar desde una perspectiva de las escuelas como organizaciones se refiere a la importancia de la infraestructura, los recursos humanos y la estabilidad de los docentes para el logro educativo. Sin embargo, es necesario conocer cómo estos factores son “activados” en cada contexto específico, pues por sí solos no pueden explicar los resultados (Blanco 2009, 1036).

² “Se entiende por efecto escolar la capacidad de los centros educativos de influir en los resultados de sus alumnos” (Murillo Torrecilla 2007, 34-5).

La preponderancia que han tenido los enfoques neopositivistas en la investigación sobre las relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades educativas ha centrado la discusión en los factores que provocan y perpetúan las desigualdades, poniendo la mirada ya sea en el ámbito extraescolar o al interior de las escuelas. Poco se ha dicho sobre los mecanismos que operan detrás de estos factores.

Tanto las teorías de la reproducción cuanto la corriente de escuelas eficaces descuidan “los elementos subjetivos de la acción, y en particular [...] la construcción de significados dentro de las escuelas, bajo circunstancias específicas” (Blanco 2009, 1023). Los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos que podrían catalogarse como el “ethos institucional” de las escuelas no son tomados en cuenta en el análisis de los resultados educativos (Blanco 2009, 1026). En esta investigación se plantea poner la mirada en esos aspectos e indagar en qué medida los ethos institucionales aportan u obstaculizan la construcción de un sistema escolar más igualitario.

Tampoco se toma en cuenta en el análisis el peso de las conductas y estrategias de los individuos y los colectivos locales en la definición del rumbo de las instituciones, es decir, el rol de la agencia en los resultados educativos (Dussel 2004, 6).

Una investigación de corte cualitativo, que complemente los hallazgos realizados por las investigaciones neopositivistas podría dar más luces sobre los mecanismos mediante los cuales la escuela influye en la relación entre posición social y prácticas académicas, atenuando el condicionamiento ejercido por el origen social (Blanco 2009, 1032). En esta medida se podrá además reflexionar sobre la construcción propiamente escolar de la desigualdad, mediante la generación de registros cualitativos sobre las interacciones cotidianas de los diversos actores escolares, pues “La institución escolar no solamente reproduce las desigualdades sociales sino que produce sus propias marcas excluseras” (Dussel 2004, 11).

Por otra parte, es necesario incluir en esta reflexión cómo la política educativa es vivida, procesada y recreada por los diversos actores del sistema escolar y de qué modo incide o no en reforzar los roles de la escuela que reproducen las desigualdades o aquellos que contribuyen a superarlas.

Una agenda de esta naturaleza necesariamente deberá partir del análisis de los actores, pues “[...] es imposible comprender los procesos educativos y escolares sin conocer la racionalidad de los actores, así como las relaciones sociales –relaciones de fuerza– que condicionan sus acciones” (Blanco 2009, 1039). En este marco, es necesario generar mayor conocimiento sobre la manera en que “se estructuran las expectativas de los docentes, en particular, qué experiencias hacen que ellos descrean de su capacidad de lograr buenos aprendizajes en contextos de pobreza” (Blanco 2009, 1041). Centrar la investigación desde la perspectiva de los agentes exige tomar en cuenta los valores y concepciones que respecto a la educación operan en contextos sociales diferenciados que agrupan a distintos tipos de estudiantes y cómo estos valores y concepciones influyen o no en la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De esta manera se contribuiría a la superación del dualismo neopositivista que separa los hechos de los valores, los elementos “objetivos” de los elementos subjetivos de la realidad (Fischer 2003, 12; Roth 2014, 74).

Esta perspectiva investigativa puede encontrar elementos importantes para comprender la relación entre desigualdades sociales y educativas en la sociología de las organizaciones y el la sociología pragmática (Zittoun 2016). El conceptualizar a las escuelas como organizaciones permitiría encontrar las interacciones entre las macro estructuras de desigualdad y los micro entornos educativos: el sistema educativo, las escuelas, los actores y su reflexividad (Blanco 2009, 1032).

Es fundamental estudiar las relaciones escuela–entorno y determinar el grado de autonomía que la escuela tiene frente a las condiciones del contexto, realizando una diferenciación entre el entorno sociocultural y el institucional de las escuelas. Este análisis debe ser complementado con la investigación sobre procesos de aula y en las relaciones entre éstos y las características de la escuela, es decir, los distintos procesos de acoplamiento entre escuela y aula, y el grado de autonomía de los procesos en el aula frente a la dinámica escolar y la propia política educativa (Blanco 2009, 1039-41).

La consideración de los otros, las expectativas frente a los alumnos, las relaciones con el poder y el saber que se establecen al interior del aula, las formas de convivencia y de trabajo que se proponen [...] son [...] cuestiones centrales para repensar las formas en que la escuela se posiciona frente a la desigualdad (Dussel 2004, 11).

Este tipo de investigaciones necesariamente deben contar con procesos de observación directa, que permitan visualizar con mayor claridad, las formas particulares en las que la escuela refuerza o contrarresta las diferencias sociales (Martínez Rizo 1992, 109). El aporte de la sociología pragmática, que parte de la observación de la realidad para entender su dinámica y relieves la importancia de las actividades que realizan los actores generando en sus prácticas acuerdos y desacuerdos que hacen posible la cooperación y el conflicto, podría dar nuevas luces para este campo investigativo (Zittoun 2016, 4, 6).

2. El enfoque de capacidades

Como se ha visto, para el análisis de la relación entre desigualdades socio - económicas y educación se hace necesario un enfoque más amplio que permita comprender las lógicas, motivaciones y valores que configuran procesos arraigados de exclusión en las sociedades contemporáneas. El enfoque de capacidades abre posibilidades para realizar este análisis, pues al ser un marco normativo, evaluativo y crítico sobre el bienestar y las libertades individuales, permite valorar el bienestar individual, los acuerdos sociales y las políticas públicas en una sociedad, desde una perspectiva plural y abierta (Urquijo 2014, 64-6).

Amartya Sen propone que la medida de la justicia igualitaria para equiparar recursos y bienestar, son las capacidades. Se trata de un marco normativo, antes que, de una teoría de la justicia propiamente dicha, pues Sen no plantea las implicaciones distributivas de su propuesta. Sin embargo, brinda un marco analítico que abre enormes posibilidades para comprender las condiciones y causas que perpetúan las desigualdades (Terzi 2010, 125; DeJaeghere y Lee 2011, 38). Si se parte de la premisa de que el principal rol de las escuelas es la generación de capacidades humanas, al cumplir adecuadamente o no con este rol, las instituciones educativas estarían aportando en la generación de igualdades o desigualdades de capacidades. De ahí que se haya optado por este marco de análisis para el desarrollo de la presente investigación, dentro de la discusión desarrollada en las páginas anteriores.

La ventaja del enfoque de capacidades es que abre las posibilidades de análisis al ir más allá de los resultados; proporcionando un marco para comprender el rol de las condiciones sociales, materiales e institucionales para convertir las capacidades aprendidas en bien-estar (Unni 2009, 113; DeJaeghere and Baxter 2014, 62,69).

Al analizar la calidad de vida, el enfoque de capacidades centra su mirada en lo que la gente es capaz de ser y hacer, desplazando de este modo los análisis tradicionales que se enfocaban en los recursos o en la satisfacción de preferencias. De esta manera, el bienestar educativo y el empoderamiento dependen de las condiciones sociales y educativas, como la calidad y relevancia de la educación, las normas sociales relacionadas con la escolaridad (Berges 2007, 16; DeJaeghere y Lee 2011, 29) y las políticas públicas que impulsan o no estos aspectos. El enfoque de capacidades entiende el bien-estar como la libertad que tiene la gente para hacer y ser lo que elige en función de vivir la vida que valora (Kluttz 2015, 171). El bien-estar se explica en términos de dotaciones, capacidades y funcionamientos o realizaciones. Las dotaciones se refieren a bienes o recursos que contribuyen a las oportunidades de vida, pero que en sí mismos no son oportunidades. Chambers y Conway (1992) clasifican las dotaciones en: humanas, sociales, financieras y físicas. Incrementar dotaciones no equivale a expandir capacidades (DeJaeghere and Baxter 2014, 70), en el caso de la educación, por ejemplo, nada asegura que contar con una excelente infraestructura escolar genere por sí sola una expansión de capacidades.

El desarrollo de una persona consiste en expandir sus capacidades, liberándose de las ataduras que no le permiten elegir ni expandir su agencia (Aristizábal, Lozano Aguilar, y Walker 2010, 125). Las capacidades son las libertades efectivas para escoger entre los seres y haceres valorados. De este modo, aquello que una persona es capaz de ser y hacer determina su calidad de vida y su bien-estar, o la calidad del bienestar del ser (Sen 1992, 39).

Las capacidades comprenden las oportunidades actuales y reales que las personas tienen para tomar decisiones. Se refieren a la libertad de una persona de escoger el tipo de vida que quiere vivir y tiene razones para valorar (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125). “Las posibilidades reales que se abren al individuo representan una oportunidad de elección que puede o no ser alcanzada” (DeJaeghere and Baxter 2014, 70-1). Las capacidades no son fines en sí mismos y su desarrollo depende de cómo se usen para alcanzar el bien-estar, pues las oportunidades pueden ser materializadas de diversas maneras por los distintos individuos, pueden usarse para propósitos provechosos o perjudiciales (DeJaeghere and Lee 2011, 29; DeJaeghere and Baxter 2014, 71).

De Munck distingue tres acepciones en la noción de capacidad desarrollada por Sen: la primera, en la libertad (capacidad de elección), la segunda articulada a la plenitud humana y la

tercera ligada a la realización de los derechos (De Munck 2014, 13). En los siguientes acápites se desarrollarán estas acepciones.

2.1. La capacidad de elección

La capacidad de elección remite a la libertad, con sus dos aspectos: el de oportunidad que tienen los individuos y el de proceso que la hacen posible. No se debe analizar los procesos, sin analizar las oportunidades. Tradicionalmente, la teoría de la elección social solo se ha ocupado del aspecto de oportunidad, que no logra explicar las demandas de la igualdad. Para abordar el aspecto del proceso es necesario reconocer el conflicto que puede existir entre diversas reivindicaciones de libertad y evaluar las prioridades aceptables entre libertad personal y el deseo de satisfacción general, siendo sensible a los canjes que los individuos están dispuestos a aceptar entre estas dos esferas. Para ello, la ampliación de la base de información supone abordar aspectos políticos y los deseos individuales de las personas (Sen 1999, 198-200; Sen, 2000: 33-4; De Munck 2014, 32).

Para que haya elección verdadera, el individuo debe contar con un abanico de opciones. “El grado de libertad depende entonces del número y de la naturaleza de los mundos posibles que le son ofrecidos” (De Munck 2014, 32); “[...] la calidad de vida de una persona no es meramente un asunto de lo que él o ella puede alcanzar, sino además entre qué opciones ha tenido la persona la posibilidad de elegir” (Sen 1985, 69-70). De esta manera, Sen recoge y desarrolla la noción aristotélica de libertad. Para Aristóteles “una vida empobrecida era aquella en la que no existía la libertad para realizar actividades importantes que la persona tenía razones para elegir” (Sen 2000b, 4).

La libertad de llevar adelante diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de capacidades de la persona, que a su vez depende de los arreglos sociales y las características particulares del individuo. Las capacidades de la persona son parte de su libertad, aunque la libertad es más vasta que las capacidades (Sen 1993, 33).

La libertad individual es esencialmente un producto social y existe una relación de doble sentido entre los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y el uso de las libertades individuales para mejorar estos mecanismos (Sen 2000a, 49).

La libertad tiene gran importancia para alcanzar el bienestar, no solamente porque a mayor libertad, mejores alternativas están disponibles, sino porque la elección genuina, frente a una elección forzada, hace parte de una buena vida. De este modo, el logro del bien-estar y la libertad del bien-estar pueden ser evaluadas como parte del conjunto de capacidades (Sen 1993, 39).

2.2. La capacidad como potencial de plenitud

La capacidad como potencial de plenitud expresa el pluralismo presente en la obra de Sen, pues se refiere a los valores a los que apuntan las capacidades, valores que cambian de una sociedad a otra. Lo que cuenta, es lo que es fundamental para la vida de la gente. Las normas compartidas influyen en las instituciones. En el ejercicio de las libertades influyen los valores, pero éstos a su vez son fruto de las deliberaciones políticas y de las interacciones sociales. De este modo, la libertad no se apunta a sí misma desde una perspectiva tautológica, sino a una plenitud sustancial que recoge los planteamientos aristotélicos y supera las visiones liberales formales (De Munck 2014, 33-4; Sen 2000a, 25-6; Terzi 2010, 141). “Los individuos testimonian grandes diferencias en la importancia que ellos dan a los diferentes modos de funcionamiento humano –incluso si ellos pueden reconocerles a todos un valor– y una teoría de la justicia fundada en la libertad debe estar atenta a estas diferencias” (Sen 1999a, 64, citado por De Munck 2014, 33).

Con la acepción de libertad como potencial de plenitud humana, Sen abre el campo de discusión hacia la economía del bien-estar y las teorías del desarrollo, generando un planteamiento de libertad positiva (De Munck 2014, 33; Gandjour 2008, 346).

En el ámbito educativo, se considera que uno de los principales objetivos de la educación es asegurar la autonomía de los individuos, entendida como la capacidad de elegir y ejercer la libertad (Freire 2013, 71-2). Los “pedagogos radicales” (Lichtenstein 1985), como Paulo Freire, incorporan en la noción de la libertad como proceso, la concepción sobre la “liberación”, es decir, el ejercicio mediante el cual el individuo a través de un proceso de concientización asume su rol en el mundo y lucha por la libertad (Freire 2015, 45). La liberación auténtica “es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire 2015, 88).

Para Freire, “La libertad no se recibe como un regalo, es un bien que se enriquece en la lucha permanente por conseguirlo, en la misma medida en que no hay vida sin presencia de libertad, por mínima que sea” (Freire 2013, 170). La libertad, para ser tal, exige una búsqueda permanente, una conquista. Luchar por la libertad genera miedo y es la lucha entre seguir prescripciones y tener opciones, entre ser espectadores o actores (Freire 2015, 43-4). La educación pasa entonces a ser el medio de este proceso de liberación.

Freire ve en la educación dialógica las posibilidades de generar florecimiento personal y social e impulsar el potencial de plenitud de los seres humanos. “La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación” (Freire 2013, 47). Los valores que configuran una sociedad son sustanciales en la práctica pedagógica. La práctica educativa no puede hacerse al margen de los valores y la ética; de las utopías y elecciones políticas; del conocimiento y la gnoseología; de la belleza y la estética. La educación es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica; es política y tiene una experiencia de belleza (Freire 2013, 113).

2.3. La capacidad de realización de los derechos: los funcionamientos

Finalmente, la capacidad de realización de los derechos se refiere a la posibilidad de conducir realmente la vida que se ha escogido. “Las capacidades en este sentido se definen como el conjunto de *condiciones de la realización de los derechos*” (De Munck 2014, 36). No es solo una cuestión de elección, sino también de poder, de acceso efectivo a los mundos posibles. El ejercicio efectivo de los derechos requiere del desarrollo de capacidades y de un soporte institucional que impulse su generación. La conversión de capacidades en realizaciones se da mediante los funcionamientos (De Munck 2014, 34-6).

Los funcionamientos o realizaciones se refieren a lo que efectivamente el individuo elige o logra, son “los seres y haceres que resultan de la combinación y transformación de capacidades en bien-estar” (DeJaeghere and Lee 2011, 29). Los funcionamientos elegidos reflejan lo que los seres humanos valoran ser o hacer, que son seleccionados con base a la información y a las oportunidades con las que cuentan (DeJaeghere and Baxter 2014, 70-2). Los funcionamientos, o estados del ser, pueden ir de estados elementales, como estar bien alimentado, a estados más complejos como la autoestima, la dignidad humana y la participación en la vida comunitaria. La capacidad de una persona se refiere a las distintas

alternativas de combinar estos funcionamientos, por las que las personas pueden optar. En este sentido, la capacidad remite a la libertad que tiene una persona para llevar la vida que desea (Nussbaum and Sen 1993, 3).

Al incorporar la noción de realizaciones en el enfoque de capacidades, Sen atribuye a las capacidades dos dimensiones complementarias; la primera, que mira a las capacidades como las habilidades que tiene el individuo para alcanzar los funcionamientos que ha elegido y la segunda, que analiza las capacidades como oportunidades o ejercicio de la libertad. Así,

Un funcionamiento es una realización, mientras que una capacidad es la habilidad para alcanzarlo. En este sentido, los funcionamientos están más relacionados con las condiciones de vida. En contraste, las capacidades son nociones de libertad, en el sentido positivo: las oportunidades reales que uno tiene en relación a la vida que puede llevar (Sen 1987, 33).

Las capacidades son las oportunidades que la gente tiene para alcanzar los funcionamientos. Mientras que los funcionamientos son lo que efectivamente la gente puede hacer o le permite ser. La diferencia entre capacidades y funcionamientos equivale a la diferencia entre la oportunidad para ser o hacer y lo que efectivamente la gente es o hace. Es decir, la diferencia entre la posibilidad y el resultado (Kluttz 2015, 171).

El enfoque de capacidades ve a la vida como la combinación de varios seres y haceres; la calidad de vida implica la capacidad para alcanzar funcionamientos valorados (Sen 1993, 31).

Los funcionamientos representan partes del estado de una persona –en particular las varias cosas que él o ella consiguen hacer o ser para llevar una vida. La capacidad de una persona refleja las alternativas de combinaciones de funcionamientos que la persona puede alcanzar y entre las cuales, él o ella puede escoger (Sen 1993, 31).

Las capacidades se definen de forma derivada de los funcionamientos, pues son la combinación de las distintas alternativas de seres y haceres entre los cuales la persona puede elegir. De este modo, la capacidad se define en el espacio de los funcionamientos (Sen 1993, 38).

Las capacidades son entonces la variable de la igualdad y la libertad para alcanzarlas, antes que en el resultado alcanzado. Aunque los funcionamientos son los elementos constitutivos del bien-estar, dependen fundamentalmente de las capacidades para funcionar, así que el bien-estar también depende de las capacidades. De este modo, la propuesta del enfoque de capacidades para alcanzar la igualdad es más completa que las basadas en los recursos o en el bienestar (Terzi 2010, 139).

La igualdad de capacidades no se corresponde con el concepto estándar de igualdad de oportunidades visto como las mismas posibilidades de medios particulares, sino que hace alusión a contar con las mismas libertades efectivas para alcanzar funcionamientos valorados; es decir las alternativas reales que tienen las personas para alcanzar sus objetivos (Terzi 2010, 140). Las oportunidades reales de las personas son el conjunto de capacidades que les permiten alcanzar las realizaciones (Flores Crespo 2002, 547).

Para definir una realización debe preguntarse lo que una persona es capaz de hacer o ser y lo que ésta puede hacer o ser (Flores Crespo 2002, 545). Esta diferencia es fundamental ya que pese a que una persona cuente con la capacidad para generar una realización, no siempre puede alcanzarla, debido a las restricciones de contexto, es decir, las condiciones sociales y económicas que afectan a la vida de las personas (DeJaeghere and Baxter 2014, 72).

Para Sen, el bienestar de los individuos depende del conjunto de realizaciones, antes que de las características de los bienes que poseen. Los bienes pueden ser transformados en realizaciones. Para asegurar la libertad de elección son necesarios ciertos recursos como el ingreso, la educación y la alimentación. La habilidad para usar estos recursos está influenciada por factores personales, sociales y ambientales (Flores Crespo 2002, 546; Gandjour 2008, 346).

Para Sen las capacidades a más de su valor instrumental para alcanzar funcionamientos poseen un valor intrínseco (Sen 2000a). A partir de esta idea, Gandjour (2008, 345-9) sostiene que algunos funcionamientos también cumplen con un rol dual, pues son fines y a la vez instrumentos que resultan de la mutua dependencia entre capacidades y funcionamientos. Los funcionamientos no son solo el resultado de las capacidades, sino también su prerrequisito. La relación entre funcionamientos y capacidades es bidireccional porque los funcionamientos

entre los que se puede elegir constituyen una capacidad y a su vez, la ausencia de una capacidad refleja el deterioro de los funcionamientos de una persona (Urquijo 2014, 73).

[...] la capacidad se define en términos de las mismas variables focales que los funcionamientos [...] Por ello, es especialmente importante advertir que no existe diferencia, en lo que se refiere al ámbito, entre el hecho de centrarnos en los funcionamientos o bien en las capacidades. Una combinación de funcionamientos es un punto en este ámbito, mientras que la capacidad es un conjunto de tales puntos (Sen 1992, 50).

El conjunto de funcionamientos del presente dependen del conjunto de funcionamientos que el individuo ha sido capaz de alcanzar en el pasado (Gandjour 2008, 345-6). En este sentido, la educación pasa a ocupar un lugar primordial en el enfoque de capacidades. Para Sen la calidad de vida durante la niñez tiene una importancia crucial para la vida futura, por lo que las inversiones para la infancia son fundamentales. Las capacidades que disfrutan los adultos están profundamente condicionadas a su experiencia como niños, de ahí que las inversiones en educación puedan mejorar las capacidades futuras de diversas maneras (Sen 1999a).

2.4. Contexto, factores personales y agencia

En el enfoque de capacidades es central el concepto de heterogeneidad humana, que enfatiza las complejas interrelaciones entre las variaciones internas y externas, así como las distintas habilidades de la gente para convertir los recursos en objetivos valorados (Terzi 2010, 140). Se trata de un enfoque amplio de concebir el desarrollo tomando en cuenta sus dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas, “[...] lo que podemos o no podemos realizar, no depende únicamente de nuestro ingreso, sino también de la diversidad de características físicas y sociales que afectan nuestras vidas y nos convierten en lo que somos” (Sen 1992, 28).

Sen sugiere cuatro factores de contexto que afectan las habilidades y elecciones del individuo para alcanzar el bien-estar: atributos personales, ambiente físico, clima social y las diferencias en los patrones habituales de consumo. Estas condiciones no solamente se refieren a bienes materiales y arreglos institucionales, sino también a discursos y normas que perpetúan las desigualdades (Sen 1999a, 194), dentro de las cuales, las políticas públicas tienen un rol relevante. Para De Munck, las condiciones sociales que Sen establece como factores del

contexto externo remitirían progresivamente a la noción de instituciones (De Munck 2014, 40).

Las características personales se refieren al sexo, la edad, la discapacidad como fenómeno socialmente construido, o la pertenencia étnica. Estas características se ven afectadas por el ambiente físico y social en el que se desenvuelve el individuo, como los dominios institucionales de la familia, el mercado, el Estado y la comunidad. El clima social es afectado por los recursos estatales y comunitarios, las políticas y las prácticas. Incluye el acceso a salud pública, educación y mercados, y el apoyo y los esfuerzos colectivos para expandir las capacidades y exigir derechos (Dejaeghere y Lee 2011, 30).

La expansión de las libertades nos permite “ser personas sociales más plenas que ejercen su propia voluntad e interactúan con –e influyen en- el mundo en el que viven” (Sen, 2000: 31). La habilidad de las personas para alcanzar funcionamientos valorados puede expandirse notablemente por la acción y la política pública (Sen 1993, 44), y a su vez, el uso eficaz de las capacidades de los individuos puede influir en el rumbo de la acción pública. “El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo” (Sen 2000a, 34-5). De este modo, Sen introduce en su marco de análisis la agencia individual, enfatizando la complementariedad existente entre ésta y las condiciones sociales dadas. El término “agente” se refiere a “la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos” (Sen 2000a, 35). La agencia se convierte en un importante motor del desarrollo. La libre agencia, a su vez, contribuye a generar nuevos tipos de agencia: “Con suficientes oportunidades sociales los individuos pueden configurar en realidad su propio destino y ayudarse mutuamente. No tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen 2000a, 28).

En síntesis, desde la perspectiva del enfoque de capacidades, existe una interrelación entre las condiciones sociales dadas y la agencia del individuo. Las limitaciones en las oportunidades sociales, políticas y económicas a las que el ser humano puede acceder pueden ser contrarrestadas mediante la acción del ser humano.

La educación juega un papel relevante en esta relación entre estructura y agencia, ya que por un lado, puede incentivar a los individuos a actuar (ejercer su agencia) y por otro, la

educación forma parte de las oportunidades sociales a las que los individuos pueden acceder (Flores Crespo 2002, 542).

La Figura 2.1 presenta una síntesis del esquema teórico hasta aquí desarrollado.

Figura 2.1. Esquema teórico para el análisis de las desigualdades educativas



2.5. La educación desde la perspectiva del enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades identifica a la educación como esencial para el bien-estar y la expansión de libertades y como una de las preocupaciones primarias para construir igualdad (Terzi 2010, 145). Así, para Sen, la educación es una de las capacidades cruciales para el bien-estar junto con la vestimenta, la alimentación, la vivienda y el aparecer en público sin vergüenza (Sen 1992, 44, 69; Sen 2000a, 21). De igual manera, para Martha Nussbaum (2006, 322), “la educación es la clave de todas las capacidades humanas”.

Según Sen (2000a), la educación tiene un valor en sí mismo, pero también una dimensión instrumental, pues aumenta la libertad de las personas para alcanzar funcionamientos valiosos. Esto implica analizar la dimensión social e individual de la educación. De este modo, se puede definir a la educación como un bien complejo que vincula valores intrínsecos e instrumentales tanto para los individuos como para las sociedades. Desde esta perspectiva, la educación puede ser evaluada tanto en su rol instrumental y en su valor intrínseco (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125; Terzi 2010, 145, 148; Kluttz 2015, 171).

Mirada como una capacidad en sí misma, la educación incrementa las dotaciones humanas mediante el conocimiento y puede también incrementar las dotaciones físicas y sociales, al proporcionar herramientas y relaciones sociales (DeJaeghere and Baxter 2014, 70). Alkire (2002, 255-71) puntualiza que a más de la adquisición de habilidades y conocimientos, la educación permite fortalecer la dignidad y la conciencia sobre los derechos (Terzi 2010, 148). Dada su doble dimensión, la educación juega un papel relevante en la relación entre estructura y agencia, ya que, por un lado, puede incentivar a los individuos a actuar (ejercer su agencia) y por otro, la educación propicia la expansión de capacidades que permiten a los individuos participar como iguales dentro de la sociedad. Estas consideraciones son fundamentales para concebir una igualdad de capacidades educativas (Flores Crespo 2002, 542; Terzi 2010, 145).

Desde la dimensión estructural de las capacidades es necesario analizar las constricciones en los funcionamientos y libertades dentro de las instituciones educativas, como las escuelas (Unni 2009, 112) y cómo las instituciones sociales externas a la escuela potencian o constriñen que las capacidades puedan transformarse en funcionamientos (DeJaeghere and Lee 2011, 29).

Son varias las razones que permiten argumentar que un objetivo importante de la educación sea el de equipar a los individuos para lograr que participen de manera igualitaria y efectiva en sus sociedades. La primera justificación es la importancia de la igualdad para asegurar el bien-estar, fundamental para alcanzar la libertad. La segunda razón es que la educación permite generar las capacidades necesarias para participar efectivamente en la sociedad. Por consiguiente, una desigual distribución de la educación generará una desigual libertad de desarrollar funcionamientos efectivos en la sociedad. La participación igualitaria y efectiva en una sociedad provee las condiciones para ejercer la agencia que amplía las posibilidades de libertad, ésta es precisamente la tercera argumentación en favor de la igualdad educativa, pues ésta permite igualar la libertad efectiva que tiene la gente de escoger la vida que valora. Finalmente, un cuarto argumento está relacionado con las consecuencias futuras que puede tener para la gente el no contar con una educación adecuada (Terzi 2010, 151-3).

La igualdad educativa consiste en iguales oportunidades efectivas y acceso a los funcionamientos básicos (Terzi 2010, 164). Esta afirmación supone una definición respecto a qué funcionamientos serían los indispensables para asegurar la igualdad educativa, lo que abre una nueva discusión, que desde la perspectiva de Sen es una discusión particular para

cada sociedad, es decir, no existen funcionamientos universalmente definidos como básicos, sino que cada sociedad establece los suyos. Otros autores, como Martha Nussbaum, sin embargo, se han esforzado en establecer un listado de capacidades básicas que permitirían alcanzar también funcionamientos esenciales para la vida en sociedad.

La discusión sobre los funcionamientos básicos conlleva además el debate sobre el tipo de educación que mejor puede promover la expansión de capacidades y libertades. Más allá de los funcionamientos básicos como saber leer y escribir, contar con destrezas aritméticas fundamentales, contar con destrezas y actitudes para participar en la vida social y los funcionamientos para el aprendizaje como ser capaz de concentrarse, prestar atención y comprometerse en actividades, ejercitarse y jugar; el poder reflexionar sobre las acciones propias y sus consecuencias parecen ser funcionamientos fundamentales desde la perspectiva del enfoque de capacidades ya que amplían las posibilidades de autonomía de los individuos para conducir la vida que valoran (Terzi 2010, 149-50), mejorando “la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos así como para influir en el mundo” (Sen 2000a, 34-5).

Finalmente, una educación acorde con el enfoque de capacidades promoverá la habilidad de deliberar entre medios y fines, posibilitando la agencia y la expansión de libertades. Es decir, la educación debe permitir a los individuos equiparse con recursos transformacionales que les permitan participar como iguales en la sociedad y generar e implementar los planes de la vida que valoran (Terzi 2010, 150-1).

Martha Nussbaum (1997) defiende una visión socrática de la educación que nos libere de los hábitos y las costumbres asumidas acríticamente y propone tres capacidades fundamentales para el “cultivo de la humanidad”: autoexamen crítico, el papel del ciudadano en el mundo; y el desarrollo de la imaginación narrativa (Aristizábal, Lozano Aguilar, y Walker 2010, 126).

Desde esta perspectiva, la educación debe desarrollar la crítica y autocrítica, de manera que los estudiantes desarrollen capacidades para pensar por sí mismos. El pensamiento crítico es particularmente importante en sociedades signadas por las diversidades de clase, étnicas y religiosas, para generar el diálogo entre fronteras culturales. Cada niño/a debe ser tratado/a como un individuo capaz de aportar activa y creativamente en la discusión de la clase.

Promover el pensamiento crítico supone respetar los aportes de los estudiantes en la planificación curricular y las actividades del día. El pensamiento crítico permite generar una

cultura democrática del disenso y la rendición de cuentas (accountability) y generar responsabilidades sobre las ideas y acciones de cada uno (Nussbaum 2009, 10-1).

La segunda habilidad fundamental, para Nussbaum, es mirarse a sí mismo como miembro de una nación y un mundo heterogéneos y entender la historia y las características de los distintos grupos que los habitan. Para entender el mundo y promover el desarrollo humano es necesario centrarse en las diferencias de poder y oportunidades, es decir, cómo las diferencias de género, etnia y religión se asocian con diferencias en las oportunidades. De este modo, se puede promover el respeto a los ciudadanos del mundo como iguales, facultados con las mismas oportunidades sociales y económicas. Para entender la heterogeneidad de las naciones es indispensable generar una educación multicultural, que abarque las historias y culturas de los distintos grupos que conforman cada nación con quienes se comparte leyes e instituciones (Nussbaum 2009, 11).

La tercera habilidad fundamental, para Nussbaum, es la imaginación narrativa, o la capacidad para ponerse en los zapatos del otro, el desarrollo de la empatía que implica ver a los otros seres humanos como personas. El desarrollo de la literatura y el arte es fundamental para la generación de esta habilidad (Nussbaum 2009, 12).

En síntesis, desde el enfoque de las capacidades humanas, la meta de la educación en su valor intrínseco, es incrementar la agencia y la autonomía, fomentar la reflexión crítica y la discusión argumentativa (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 129).

Desde esta perspectiva, se supera aquella visión que concibe a la educación solamente en su rol para el enriquecimiento económico. La educación para el desarrollo humano incluye las destrezas necesarias para el desarrollo personal. Tiene un doble propósito: primero, debe promover el desarrollo humano de los/as estudiantes y segundo, lograr que los/as estudiantes entiendan lo que significa el desarrollo humano para todos. Parte de la idea del igual respeto a todos los seres humanos en el mundo entero. Su valor fundamental es la igualdad (Nussbaum 2009, 8).

3. Metodología

Jean De Munck considera que el enfoque de capacidades es una teoría evaluativa que combina los juicios de hecho y los juicios de valor (De Munck 2014, 45). Para Sen, desde la

perspectiva evaluativa se pueden distinguir dos preguntas distintas: a. ¿Qué es lo que se valora?; b. ¿Cómo se lo valora? La identificación de objetos con una valoración específica se denomina espacio evaluativo (Sen 1993, 31), que en este caso está conformado por las capacidades y los funcionamientos para la construcción de igualdad / desigualdad.

Es decir, la investigación busca indagar cómo operan los factores de contexto, entre ellos las políticas educativas y las dotaciones en la desigual distribución de las capacidades. Y a su vez, cómo actúa el proceso de generación de capacidades para alcanzar o no los funcionamientos deseados. No se trata de que todos los individuos alcancen los mismos funcionamientos, sino que tengan la posibilidad de alcanzarlos, si así lo han elegido. De ahí que una sociedad deba asegurar que los individuos tengan la posibilidad de ampliar sus capacidades para lograr los funcionamientos que valoran. Sen es claro al señalar que el análisis de los logros de cualquier tipo difiere de la evaluación de la libertad para alcanzar esos logros (Sen 1993, 35-6).

Se trata entonces de una investigación centrada en la perspectiva de los agentes educativos (directivos, docentes y estudiantes), que exige tomar en cuenta sus valores y concepciones respecto a la educación y comparar cómo éstos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De ahí, que la investigación sea predominantemente un trabajo de tipo cualitativo.

Las metodologías cualitativas “ponen énfasis en la visión de los actores y el análisis contextual en el que ésta se desarrolla, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela 2008, 63). En esta investigación, el análisis cualitativo se apoya en la estadística descriptiva para comprender y contextualizar de mejor manera los hallazgos encontrados.

Las fuentes para el análisis cuantitativo fueron: las bases de datos del Ineval de las PSB correspondientes a los años lectivos 2014-2015; 2015- 2016 y 2016-2017; las bases de datos del Ministerio de Educación sobre UE, docentes y estudiantes de los tres períodos y un cuestionario aplicado a los estudiantes de las UE seleccionadas.

Para el análisis cualitativo se realizó observación del aula en el último año de bachillerato en cuatro colegios ecuatorianos cuyos estudiantes pertenecen a distintos estratos

socioeconómicos, alcanzan distintos niveles de resultado en las PSB, residen en diferentes áreas y regiones geográficas del país y pertenecen a UE públicas y particulares.

Desde la perspectiva metodológica, el enfoque de capacidades afronta el desafío de recopilar y analizar información cualitativa referida a temas subjetivos relacionados con los valores de los seres humanos sobre la vida que desean vivir y también los valores socialmente construidos que permiten ampliar o restringir capacidades. Este desafío se complejiza aún más al introducir el tema de la desigualdad, pues requiere apelar al método comparativo para poder valorar cómo los factores de desigualdad operan sobre las capacidades de las y los estudiantes en diversos contextos sociales y a su vez, inciden y se ven influenciados por los valores socialmente construidos y las políticas educativas.

Dado que la temática de la investigación se centra en las desigualdades de capacidades, se considera que el método comparativo es el que mejor permite abordarla, puesto que la característica básica del concepto de desigualdad es su carácter relacional. Es decir, al hablar de desigualdades se están realizando, implícita o explícitamente, comparaciones. Para que exista desigualdad son necesarios al menos dos sujetos entre quienes se puede comparar características.

La comparación es clave para comprender, interpretar o explicar (Sartori 1999, 29-30). En el marco de esta investigación, la comparación es usada para comprender e interpretar, puesto que el enfoque epistemológico del que se parte es hermenéutico o fenomenológico. La corriente hermenéutica enfatiza los fundamentos subjetivos de la realidad social, y trata de superar el dualismo entre los elementos objetivos y subjetivos, propio del positivismo (Fischer 2003, 12). Desde esta perspectiva, “la realidad no puede ser conocida independientemente de la persona que conoce y ese conocimiento siempre es contextualizado” (Aguilar 2009, 7), las interpretaciones necesariamente hacen referencia a un contexto social particular. El sujeto es un producto histórico que produce realidades sociales, políticas y educativas. “Los procesos de cambio, crisis, continuidad y ruptura son componentes centrales de las relaciones socioculturales, las cuales se definen a partir de las formas específicas de estructuración espacio-temporal de prácticas y creencias” (Orozco y Pontón 2013, 122). Cualquier fenómeno social, cultural o físico es construido socialmente y se encuentra en constante movimiento (Howarth and Griggs 2012, 306-7).

Desde esta perspectiva se busca conocer la configuración de los sentidos y significados subjetivos en el ámbito educativo, los contextos en los que éstos se desarrollan, el rol central de los valores sociales, que incluyen las narrativas sobre los problemas de política pública (Aguilar 2009, 6-7; Fischer 2003, 12).

... no bastan los datos como referencia de un proceso, el desafío consiste en describirlos en sus 'jugadas', silencios, opacidades, luchas y conquista de espacios, entre otros procesos no calculables, para mirar algo que escapa a la percepción del observador superficial ... Eso que pasa, se entiende, no es la empiricidad pura y su recuento lineal, sino un conjunto de relaciones que se mueven o articulan desde un ángulo de observación o posicionamiento (Orozco y Pontón 2013, 65).

En este marco, la investigación cualitativa que se propone no pretende llegar a generalizaciones, sino comprender en profundidad las desigualdades en la generación de capacidades en los procesos educativos analizados, mediante el análisis de casos en un momento determinado, y usando la comparación, como estrategia de investigación.

El método comparativo se utiliza para examinar patrones de semejanzas y diferencias entre un número reducido de casos, con el fin de explicar la diversidad existente entre ellos (Ragin 2007, 177-9). Es "especialmente adecuado para explorar la diversidad, interpretar la relevancia cultural o histórica de un hecho y hacer progresar la teoría" (Ragin 2007, 181).

La estrategia comparativa puede poner énfasis en las similitudes o en las diferencias. Las diferencias en contextos similares, o las analogías en contextos diferentes. Se pueden elegir sistemas más similares o sistemas más diferentes (Sartori 1999, 40). Los casos seleccionados cuentan con atributos en parte compartidos y en parte disímiles lo que permitirá realizar distintos cruces para poder entender el proceso estudiado en su integralidad.

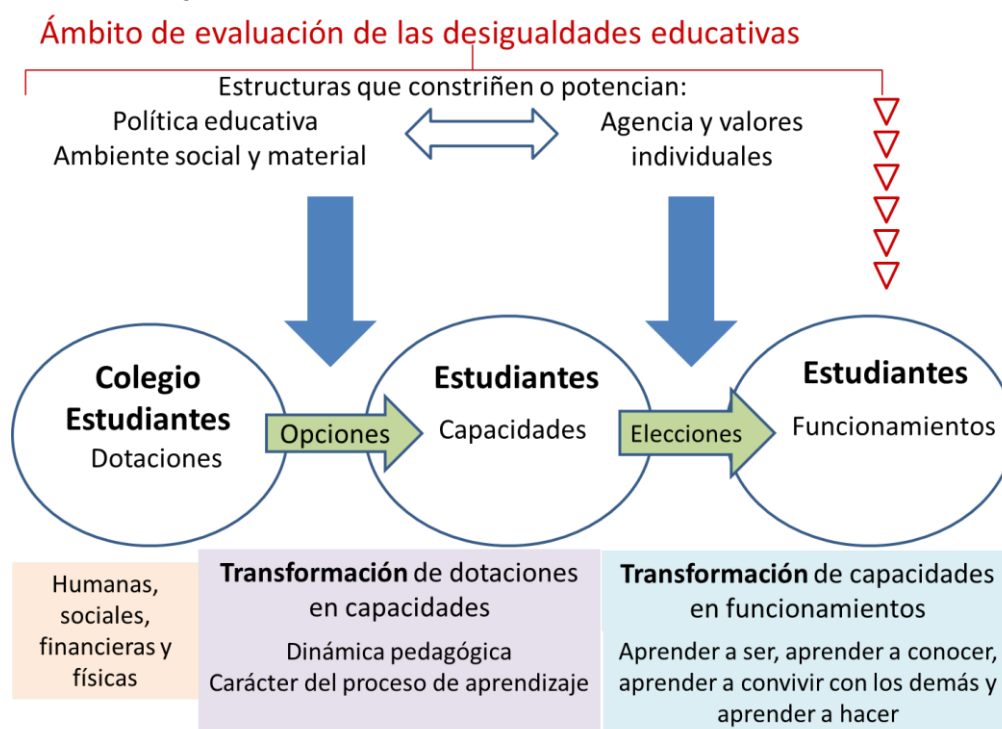
Un caso se elige porque es útil para generar hipótesis o porque es crucial para confirmar o desechar una teoría. De ahí que el análisis de casos y las comparaciones entre ellos, se complementa y refuerza mutuamente (Sartori 1999, 45). Cada caso es observado como una combinación de características (Ragin 2007, 188).

El análisis de la diversidad permite la diferenciación de tipos. El énfasis se coloca en contrastar los casos para profundizar la comprensión de su diversidad y estudiar configuraciones (Ragin 2007, 192). “Una configuración es un combinación específica de atributos que es común a un número de casos” (Ragin 2007, 192). “Los investigadores buscan la uniformidad dentro de las categorías y el contraste entre categorías a partir de las combinaciones de las condiciones que permiten crearlas” (Ragin 2007, 192).

3.1. Modelo de análisis

Para el análisis de los casos se utilizará una adaptación del esquema metodológico propuesto por Oughton y Wheelock (2003) y recogido por DeJaeghere y Baxter (2014) en su estudio sobre los procesos de formación para el emprendimiento en Uganda y Tanzania (Figura 2.2.).

Figura 2.2. Modelo para analizar la transformación dotaciones – capacidades - funcionamientos en colegios de distintas condiciones socio económicas en el Ecuador



Fuente: DeJaeghere and Baxter (2014, 70).

El modelo parte del esquema teórico presentado en la Figura 2.1 y desarrolla el proceso de construcción de capacidades; permite analizar cómo operan el contexto, la agencia y los valores individuales en las elecciones para transformar las capacidades en realizaciones. Se parte del análisis del contexto social en donde se ubican las UE seleccionadas. Este análisis deberá abordar las trayectorias institucionales de las UE y su relación con el Ministerio de

Educación, las políticas educativas que han incidido en la vida organizacional de los establecimientos educativos y los principales problemas sociales que enfrentan los estudiantes. Será de particular importancia analizar los discursos y normas que perpetúan o intentan superar las desigualdades, así como la influencia de las políticas públicas en su configuración.

Un segundo momento del análisis constituye la reflexión sobre las dotaciones físicas, financieras, humanas y sociales de las UE seleccionadas. Dentro de las dotaciones físicas y financieras se tomará en cuenta la infraestructura escolar y el financiamiento para su funcionamiento. El análisis de las dotaciones humanas y sociales será abordado tomando en cuenta los distintos actores que intervienen en el proceso educativo: la comunidad y las familias de los/as estudiantes, el cuerpo directivo, docente y los/as estudiantes de las UE y sus relaciones.

Para el análisis de la transformación de las dotaciones en capacidades se reflexionará sobre la dinámica pedagógica y el carácter del proceso de aprendizaje. Para ello, el debate entre conductistas y constructivistas y los aportes de Paulo Freire (2015, 2013, 2004, 1997, 1994, 1992) y de Jacques Rancière (2002) resultan muy útiles.

El análisis de la dinámica pedagógica contempla los elementos de la propuesta pedagógica de la UE, las estrategias desplegadas en el aula por los docentes para enseñar. Mientras que en el carácter del proceso de aprendizaje se analizará la relación docente – estudiantes. Se pondrá especial énfasis en aquellas actividades como la evaluación y la disciplina, en las que se puede observar los valores socialmente construidos en las UE. Estos aspectos permitirán establecer si la dinámica pedagógica posibilita una relación horizontal entre estudiantes y docentes, que parte del conocimiento de los/as estudiantes, genera diálogo creativo, colaboración grupal, genera participación de los/as estudiantes, los motiva a aprender, fomentando su autoestima y autonomía; o por el contrario, si se trata de una relación vertical en la que el educador es quien “deposita” conocimientos en los/as estudiantes (Freire 2015).

Para el análisis del carácter del proceso de aprendizaje, se indagará si el proceso combina o no acción y reflexión. Si incita o no a la investigación, al descubrimiento, al establecimiento de relaciones entre la experiencia previa y el nuevo conocimiento, o se limita a la explicación y narración por parte del docente. Si los/as estudiantes son sujetos o no en el proceso de

aprendizaje. Si el proceso de aprendizaje logra integrar lo cognoscitivo con lo afectivo y lo activo, como totalidad indisociable. Si el proceso genera posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los seres humanos con la realidad que les rodea, impulsa el razonamiento y no la memorización. Si se promueve la reflexión sobre las acciones de los/as estudiantes y sus consecuencias. Si el proceso educativo incita a los/as estudiantes a asumir riesgos, a pensar por sí mismos, desafiándolos a tomar las riendas de su aprendizaje. Si los docentes motivan la discusión en clase y el respeto por el disenso y las opiniones contrapuestas (Freire 2015).

Este análisis permitirá contar con una comprensión sobre el ethos institucional de cada uno de los colegios analizados y el conjunto de oportunidades y mundos que le son ofrecidos al estudiante, es decir las capacidades con las que cuenta.

Es en este momento que el análisis de la agencia toma un rol central, puesto que, por una parte, los/as estudiantes pueden incidir en el conjunto de mundos que les son ofrecidos e intentar ampliarlos y por otra parte ejercen su capacidad de agencia al elegir entre esos mundos que les son ofrecidos. Los valores personales y sociales juegan un papel importante en este sentido. De ahí la necesidad de indagar sobre los funcionamientos valorados por los/as estudiantes y cómo operan las restricciones de contexto sobre estos funcionamientos. El abordar cómo los valores, elecciones y opciones de los/as estudiantes permiten la transformación de sus capacidades en funcionamientos /permite llegar a la totalidad entre los planos subjetivos y objetivos de la realidad. De este modo, se cierra el círculo de análisis que comprende: el contexto y la política pública, el ethos institucional y el rol de la agencia para transformar o no los factores anteriores.

El trabajo de campo se basó en observación del aula en las cuatro UE seleccionadas. Como lo señala Malinowski (1986, 28), la observación permite una aproximación a la integralidad de la vida social. La información se recopiló en un extenso diario de campo en el que se relata el día a día de la vida escolar. Esta información fue procesada en una guía de observación diseñada para el efecto. La observación permitió el estudio de los distintos tipos de relaciones que se establecen en las aulas, en el marco del proceso de aprendizaje; así como las relaciones dentro de las UE entre los distintos actores educativos.

La observación en el aula se combinó con la aplicación de un cuestionario dirigido a todos los/as estudiantes de tercero de Bachillerato en las UE seleccionadas y con entrevistas a profundidad a directivos, docentes y estudiantes seleccionados.

El cuestionario indagó en las percepciones de los/as estudiantes sobre sí mismos y sobre su colegio, sus compañeros, docentes y directivos. En este cuestionario se levantó además la información relacionada con los factores personales (composición étnica, por grupos de edad y por sexo) de los grupos de estudiantes con los que se trabajó. El procesamiento del cuestionario permitió una mejor selección de los/as estudiantes a ser entrevistados como informantes clave. Los datos arrojados por el cuestionario fueron procesados de acuerdo a las distintas dimensiones de las desigualdades en las que se enfoca el presente estudio (nivel socio económico, sexo, etnia, sostenimiento de la UE, resultados en las PSB y área de residencia).

3.2. Selección de casos

La selección de casos se basa en un “muestreo teórico” realizado a partir de las dimensiones de la desigualdad que interesan analizar en la investigación. El muestreo teórico se realiza en base a situaciones, que expresan problemas, asuntos o fenómenos. Su propósito es “maximizar las oportunidades de comparar acontecimientos, incidentes o sucesos para determinar cómo varía una categoría en términos de sus propiedades o dimensiones” (Strauss and Corbin 2002, 220).

A diferencia de la investigación cuantitativa cuya preocupación fundamental para el diseño de una muestra es la representatividad de la misma, en el muestreo teórico la preocupación principal es la representatividad de los conceptos y la variación de sus distintas dimensiones (Strauss and Corbin 2002, 233-4).

Se escogieron cuatro casos que entre sí combinan las distintas dimensiones de la desigualdad que se pretende abordar en la investigación: desigualdades socioeconómicas, desigualdades territoriales, tipo de sostenimiento de las UE y puntaje global simple obtenido en las PSB por la UE.

Desigualdades socio-económicas: Para operativizar esta dimensión se partió del Índice Socio económico (ISE) desarrollado por el Ineval. El ISE es construido a partir del procesamiento

de un cuestionario aplicado a todos los/as estudiantes de tercero de bachillerato y sus representantes, antes de rendir las PSB en el Ecuador³. El ISE agrupa las variables socio económicas y demográficas mediante análisis factorial. En 2016, el índice tuvo un rango entre de 2,06 (las mejores condiciones) a -2,59 (las peores condiciones) con un total de 3.182 UE analizadas con 248.024 cuestionarios de estudiantes y 255.832 cuestionarios de padres procesados.

Con esta información, se realizó una división de las UE por deciles y quintiles, de acuerdo a la posición que obtuvieron en el ISE. Los deciles y quintiles inferiores representan los más bajos niveles del índice y los superiores los más altos. Se compararon además los resultados del ISE en los dos años sobre los que, al momento de seleccionar los casos, existía información, con el fin de asegurar la consistencia de los datos. En la Tabla 2.1. se presentan las cuatro UE escogidas⁴ por ISE, decil y quintil, en 2015 y 2016.

Tabla 2.1. UE seleccionadas por ISE, decil y quintil 2015 y 2016

UE	ISE		Decil		Quintil	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Páramo	-1,449	-1,437	1	1	1	1
Surkuna	-1,232	-1,016	1	2	1	1
Motores	0,201	0,236	7	7	4	4
Toboganes	1,063	1,217	9	10	5	5

Fuente: Ineval Resultados PSB 2015 y 2016.

Se consideró a las UE ubicadas en los deciles del 8 al 10, como UE con ISE alto; a las ubicadas entre los deciles 4 y 7, como UE con ISE medio; y a las ubicadas entre los deciles 1 y 3, como UE con ISE bajo. De acuerdo a esta clasificación, como se puede apreciar en la

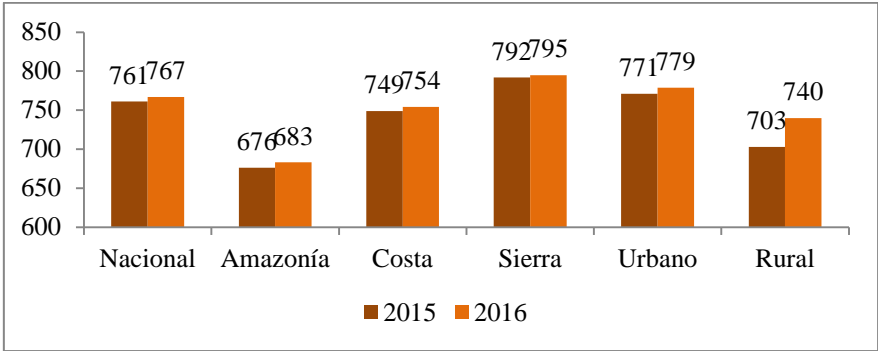
³ En 2016, el cuestionario tuvo un total de 143 preguntas para los/as estudiantes y 127 preguntas para sus padres o representantes. Las preguntas dirigidas a los/as estudiantes indagan sobre la situación económica del hogar (servicios básicos, bienes en el hogar, si el estudiante trabaja, ocupación de los padres, medio de transporte para acceder a la escuela, nivel educativo de los padres), relaciones en el aula, relaciones en la comunidad, hábitos y valores respecto al estudio, gustos y percepción de desempeño. Mientras que las preguntas dirigidas a los padres o representantes aluden al nivel de involucramiento en el proceso educativo de sus hijos/as o representados/as, la situación socio económica del hogar (servicios básicos, bienes, alimentación, ocupación, nivel educativo), hábitos y valores respecto a la educación y la elección del colegio para sus hijos/as, relaciones en la comunidad, percepciones sobre calidad académica y disciplina.

⁴ Con el fin de preservar el anonimato, los nombres de las UE y de las parroquias a las que pertenecen son ficticios y se han omitido todas las referencias geográficas en las entrevistas que se presentarán en los siguientes capítulos.

Tabla 2.1., existen dos casos seleccionados en el nivel socio económico más bajo, uno en un nivel medio y uno en el nivel más alto⁵.

Desigualdades Territoriales: Dada la configuración histórica de las regiones en el Ecuador que expresa características culturales diferenciadas y un proceso de segregación espacial, se hacía necesario seleccionar UE en las tres regiones geográficas del país (Costa, Sierra y Amazonía). Los resultados de las PSB 2016, muestran diferencias en los promedios regionales. El promedio nacional se ubicó en 766 puntos. La Amazonía y la Costa se colocan por debajo de la media nacional con 638 y 754 puntos respectivamente. Sin embargo, solo la Amazonía no logra el nivel de suficiencia requerido, que se ubica en los 700 puntos. La Sierra, por su parte es la región que mayor puntaje logra, alcanzando un promedio de 795 puntos en las PSB (Ineval 2016b). Este comportamiento es similar en el año 2015⁶ (Figura 2.3).

Figura 2.3. Promedios simples globales PSB 2015 y 2016 por regiones y áreas



Fuente: Ineval Resultados PSB 2015 y 2016.

Como en toda América Latina, otra de las fuentes de desigualdad territorial en el Ecuador es la diferenciación entre áreas urbanas y rurales. Los resultados de las PSB expresan también esta diferenciación espacial, así en 2016 el promedio de las UE rurales se ubicó por debajo de la media nacional, alcanzando 740 puntos, mientras que, las UE urbanas superaron la media nacional con un promedio de 779 puntos. Como se puede apreciar en la Figura 2.3., en todas las regiones y áreas, el promedio sube moderadamente entre 2015 y 2016, sin embargo el

⁵ Al realizar un análisis de la variación del ISE al interior de las UE seleccionadas, se encontró que se trata de UE relativamente homogéneas, en las que el ISE asignado a la UE (alto, medio, bajo) corresponde a la de sus estudiantes, como puede apreciarse en las Figuras 2.8. – 2.11., del siguiente acápite.

⁶ En 2015, el promedio nacional se ubicó en 761 puntos. La Sierra es la región que mayor promedio alcanzó con 792 puntos, seguida por la Costa con 749 puntos. La Amazonía no logra el nivel de suficiencia requerido alcanzando un puntaje promedio de 676 puntos (Ineval 2016a).

incremento del puntaje promedio simple global en el área rural es el mayor de todos, alcanzando un 5% de incremento, lo que contribuye levemente a disminuir las brechas con sus pares urbanas (Ineval 2016b).

Con estos antecedentes, se seleccionaron dos UE urbanas y dos rurales⁷, una de la costa, dos de la sierra y una de la Amazonia (Tabla 2.2.).

Tabla 2.2. UE seleccionadas por región y área

UE	Región	Área
Páramo	Sierra	Rural
Surkuna	Amazonía	Rural
Motores	Sierra	Urbana
Toboganes	Costa	Urbana

Fuente: Ministerio de Educación 2017c.

Tipo de sostenimiento de las UE: Otro de los factores de segmentación escolar es el tipo de sostenimiento de las UE⁸. Los resultados alcanzados por los/as estudiantes en las PSB en 2015 y 2016 presentan características diferenciadas según el tipo de sostenimiento de las UE. En el año 2016, el 40% de las UE públicas no alcanzaron el promedio de suficiencia ubicado en 700 puntos. Este porcentaje es significativamente menor en las UE particulares, pues apenas el 14% no alcanzaron el nivel de suficiencia en el mismo año. Por su parte, las UE fiscomisionales⁹ se ubican en un nivel intermedio entre estos dos extremos, con un porcentaje de reprobación del 29% (Figura 2.4.). La Figura 2.4., además da cuenta de los cambios en este indicador entre el año 2015 y el año 2016. Mientras que los colegios fiscomisionales mejoraron, los públicos empeoraron y los particulares mantuvieron la tendencia.

Por otra parte, al analizar el porcentaje de UE que obtuvieron en promedio un puntaje superior a la media nacional se evidencia la misma tendencia. En 2016, el 70% de UE particulares, un

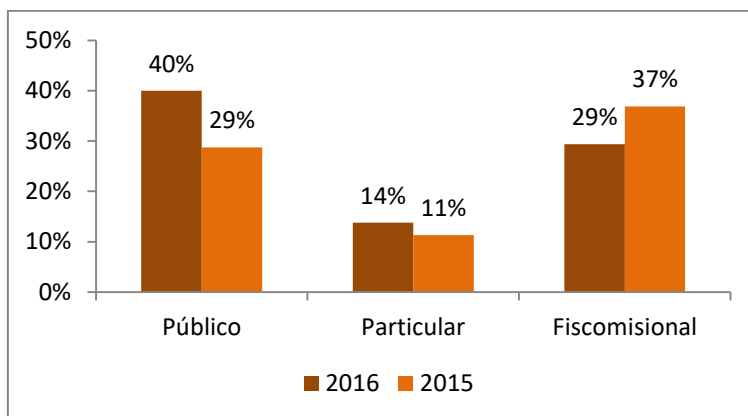
⁷ A escala nacional el 92% de las UE rurales son fiscales (Ministerio de Educación 2017e), de ahí que en la muestra teórica realizada, era altamente improbable que se incluyera una UE particular rural, que cumpliera además con el resto de características necesarias para la investigación.

⁸ En el Ecuador, el 55% de las UE que cuentan con bachillerato son públicas, el 35% particulares y el 10% fiscomisionales (Ineval 2016b).

⁹ La muestra teórica inicial incluyó a dos UE fiscomisionales. En estas UE se realizó el trabajo de campo. Sin embargo, por razones de tiempo y espacio, por representar apenas el 10% de las UE con bachillerato en el país y porque no aportaban información relevante adicional a la ya presentada en las UE públicas y particulares, se decidió no incluirlas en la presente tesis. Es importante anotar, sin embargo, que la información del cuestionario aplicado a los estudiantes y presentado en esta investigación incluye también a los estudiantes de estas UE, con el fin de dar mayor robustez a los datos.

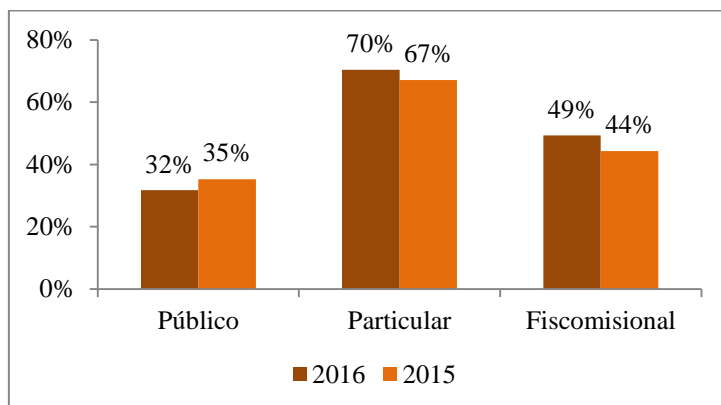
49% de las fiscomisionales y apenas un 32% de las fiscales obtuvo un promedio superior a la media nacional. Los resultados en el año 2015 son similares (Figura 2.5.). Estos datos justifican la incorporación en la selección de casos del criterio de tipo de sostenimiento de las UE. De ahí que se seleccionaron dos UE públicas y dos particulares (Tabla 2.3.).

Figura. 2.4. Porcentaje de UE que reprobaron la PSB por tipo de sostenimiento y año



Fuente: Ineval, Resultados PSB 2015 y 2016.

Figura 2.5. Porcentaje de UE que obtuvieron un puntaje superior al promedio nacional por sostenimiento y año



Fuente: Ineval Resultados PSB 2015 y 2016.

Tabla 2.3. UE seleccionadas por tipo de sostenimiento

UE	Tipo de sostenimiento
Páramo	Pública
Surkuna	Pública
Motores	Particular
Toboganes	Particular

Fuente: Ministerio de Educación 2017c.

Puntaje promedio global obtenido en las PSB por la UE: Los resultados diferenciados alcanzados por los/as estudiantes son un indicador importante en el análisis de la segmentación educativa, por lo que el último criterio de selección de los casos es el resultado simple global (RSG)¹⁰ obtenido en las PSB en los años 2015 y 2016 por las UE¹¹. De los cuatro casos seleccionados, dos corresponden a los mejores niveles de desempeño y dos a los peores niveles, tomando en cuenta los criterios de selección anteriores. Es decir, los mejores y peores por regiones, áreas, tipo de sostenimiento e ISE. Se consideró además que no existan variaciones significativas en los resultados entre 2015 y 2016 (Tabla 2.4.).

Tabla 2.4. UE seleccionadas por resultados obtenidos en las PSB 2015 y 2016

UE	Resultados simples globales (RSG)		Quintil y Decil de distribución de RSG				Quintil y Decil de distribución de RSG por regiones				Quintil y Decil de distribución de RSG por tipo de sostenimiento			
	2015	2016	2015		2016		2015		2016		2015		2016	
			Q	D	Q	D	Q	D	Q	D	Q	D	Q	D
Páramo ¹²	960	954	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10
Surkuna	571	563	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Motores	687	656	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1
Toboganes ¹³	962	945	5	10	5	10	5	10	5	10	5	10	5	9

Fuente: Ineval Resultados PSB 2015 y 2016.

3.3. Los casos seleccionados

Al cruzar los distintos criterios de selección se puede caracterizar cada caso seleccionado de acuerdo a los criterios establecidos (Tabla 2.5.).

Tabla 2.5. Características de los casos seleccionados

UE	ISE			Región			Área		Sostenimiento		RSG	
	Alto	Medio	Bajo	Costa	Sierra	Amazonía	Urbano	Rural	Fiscal	Particular	Alto	Bajo
Páramo			X		X			X	X		X	
Surkuna			X			X		X	X			X
Motores		X			X		X			X		X
Toboganes	X			X			X			X	X	
Total	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2

Fuente: Ineval, Resultados PSB 2015 y 2016; Ministerio de Educación 2017c.

¹⁰ El resultado simple global de las PSB corresponde al promedio del puntaje obtenido por todos los estudiantes evaluados en cada una UE en las cuatro pruebas.

¹¹ Los resultados de los estudiantes en las PSB muestran aún más homogeneidad por UE que el ISE, como puede apreciarse en las Figuras 2.12-2.15., del siguiente acápite.

¹² En la PSB de 2015, Páramo fue la UE pública con mejores resultados en la Sierra y la segunda en el país. También fue la UE rural con mejores resultados en la Sierra y la segunda en el país.

¹³ En 2015, esta UE se ubicó como la mejor puntuada entre las UE particulares de la Costa y en el octavo lugar de las unidades particulares a escala nacional.

De los cuatro casos seleccionados Toboganes pertenece al nivel socio económico más alto, Motores al medio; mientras que Páramo y Surkuna pertenecen al nivel socio económico más bajo. Toboganes está ubicada en la Costa, Páramo y Motores en la Sierra y Surkuna en la Amazonía. Páramo y Toboganes presentan altas calificaciones en las PSB 2015 y 2016, mientras que Motores y Surkuna no alcanzan los niveles de suficiencia establecidos.

Páramo y Surkuna son UE públicas ubicadas en áreas rurales de la Sierra y la Amazonía, con altísima pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)¹⁴, cuyos estudiantes se ubican en el decil más bajo del ISE diseñado por el Ineval¹⁵. Las UE particulares, Toboganes y Motores, por su parte se ubican en centros urbanos de la Costa y de la Sierra, sus estudiantes se autodefinen como mestizos y pertenecen a estratos socioeconómicos altos¹⁶ y medios¹⁷ de la población.

Como se vio en la introducción, al realizar una correlación lineal entre el ISE y los RSG en las PSB se observa que a menor ISE, peores resultados y a mayor ISE, mejores resultados (Figura 2.6.). Esta correlación se mantiene también al desagregar los resultados por tipo de sostenimiento (Figura 2.7.), aunque la línea es ligeramente menos pronunciada entre los establecimientos fiscales. Tres de los casos seleccionados corresponden a esta tendencia (Toboganes, Motores y Surkuna), es decir, se trata de casos típicos. Mientras que Páramo es un caso desviante, pues con un ISE bajo logra excelentes resultados.

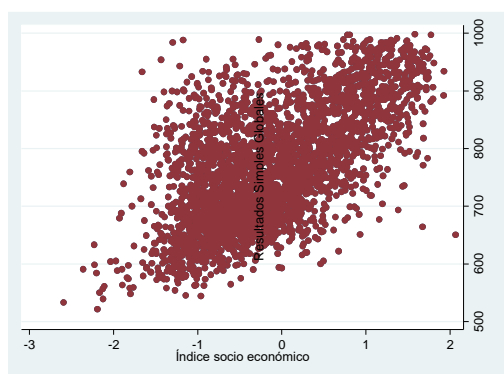
¹⁴ Según los datos del Censo de Población y Vivienda de 2010, la pobreza por NBI en la parroquia de Páramo fue de 98% y en la parroquia de Surkuna fue de 97% (INEC 2017d).

¹⁵ Se trata de los estudiantes más pobres del país, pues si desagregamos los datos en percentiles, los estudiantes de Surkuna que participaron en esta investigación se ubican en el percentil 3 de más bajo ISE y los de Páramo en el percentil 5, lo que indica que pertenecen al 5% más pobre de la población (Ineval 2017).

¹⁶ El grupo de estudiantes de Toboganes que participó en el presente estudio pertenece al decil 10 de distribución del ISE (Ineval 2017).

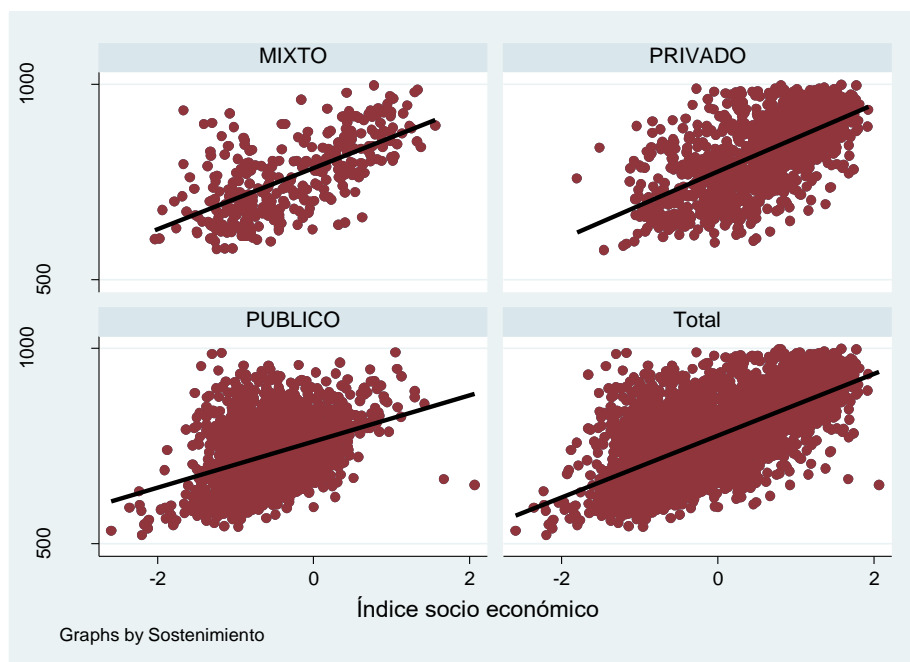
¹⁷ El grupo de estudiantes de Motores que participó en la presente investigación está ubicado en el decil 6 de distribución del ISE (Ineval 2017).

Figura 2.6. Resultados simples globales PSB por ISE



Fuente: Ineval, Resultados PSB 2016.

Figura 2.7. Resultados simples globales PSB en 2016 por ISE y tipo de sostenimiento



Fuente: Ineval, Resultados PSB 2016.

Por otra parte, si se analiza el grado de homogeneidad de los estudiantes de los casos seleccionados respecto al ISE y a los resultados de las pruebas Ser Bachiller, se encuentra que se está hablando de aulas altamente homogéneas, como se puede ver en las figuras 2.8.–2.11¹⁸

¹⁸ Los datos corresponden a la promoción 2016-2017, en la que se incluyen los estudiantes que participaron directamente en esta investigación. No se presentan los datos de Motores puesto que en la base de datos general del Ineval, en esta UE están los teres paralelos de tercer año de bachillerato y no solamente los estudiantes que participaron en la investigación.

Figura 2.8. Distribución normal del ISE de todos los/as estudiantes que rindieron las PSB 2016 - 2017

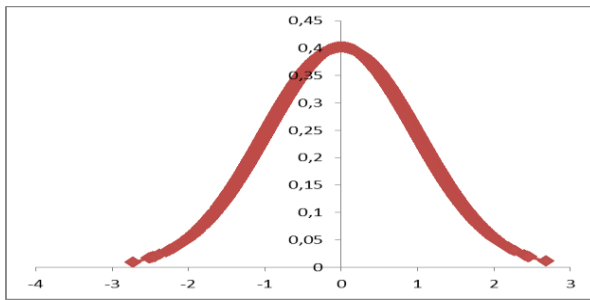
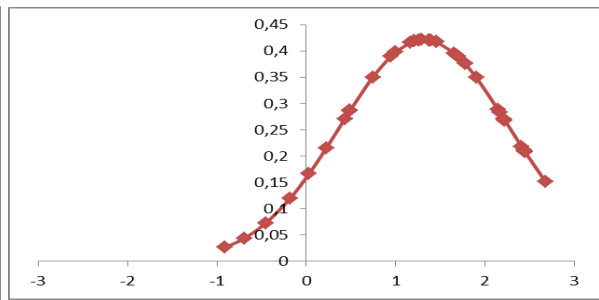


Figura 2.9. Distribución normal del ISE en Toboganes PSB 2017



Fuente: Ineval 2018.

Figura 2.10. Distribución normal del ISE en Páramo PSB 2017

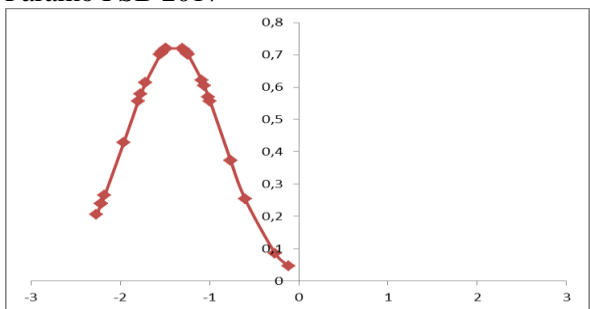
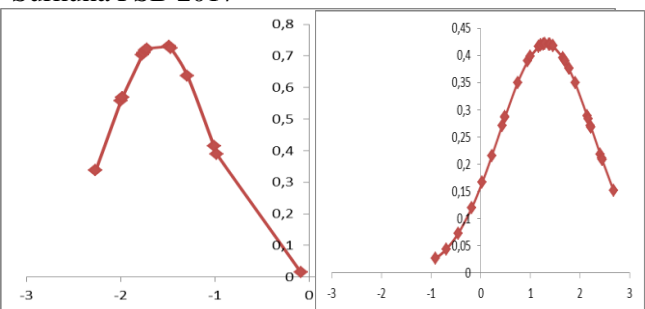


Figura 2.11. Distribución normal del ISE en Surkuna PSB 2017



Fuente: Ineval 2018.

Lo mismo ocurre al analizar la homogeneidad de las aulas estudiadas en relación al puntaje obtenido por los estudiantes en la Prueba Ser Bachiller, como se puede apreciar en las Figuras 2.12.-2.15.

Figura 2.12. Distribución normal del puntaje promedio de todos los/as estudiantes en las PSB 2016 – 2017

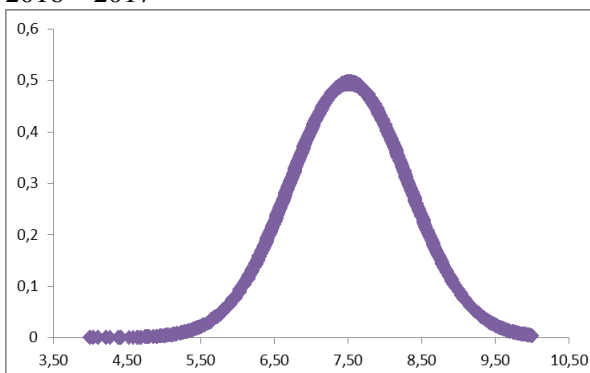
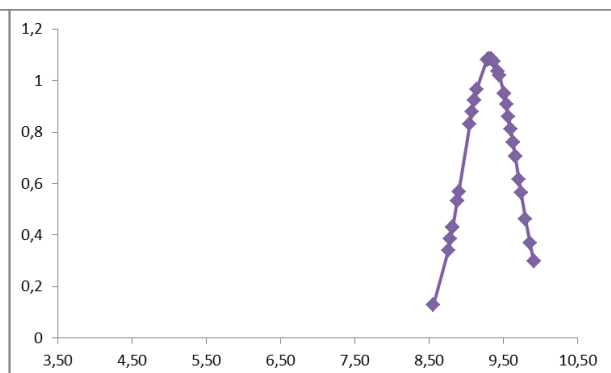


Figura 2.13. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Toboganes



Fuente: Ineval 2018.

Figura 2.14. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Páramo

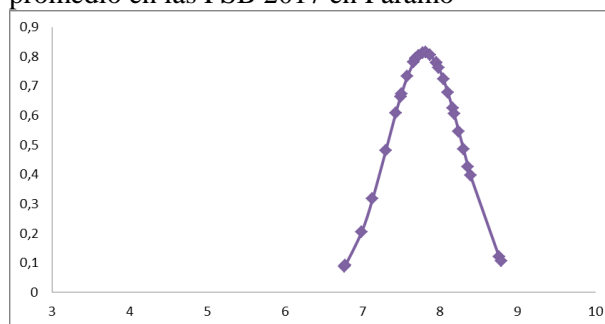
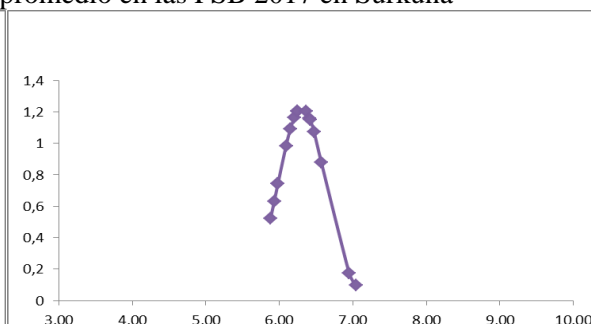


Figura 2.15. Distribución normal del puntaje promedio en las PSB 2017 en Surkuna



Fuente: Ineval 2018.

Al indagar sobre el rol de la escuela en la superación o perpetuación de las desigualdades de contexto, interesa sobre todo la comparación entre escuelas, dado que se trabaja con grupos relativamente homogéneos.

Todas las UE brindan educación regular en horario matutino. Todas las UE cuentan con una oferta educativa completa (tres niveles), mientras que Motores solo cuenta con educación básica superior (de octavo a décimo grado) y Bachillerato. Sin embargo, en Surkuna solamente el nivel inicial y el bachillerato tienen cursos completos, la educación básica (de primero a décimo año) es unidocente y tan solo tiene 22 estudiantes en total. Páramo ofrece bachillerato técnico en informática, Motores bachillerato técnico en mecánica, electrónica y electricidad, mientras que Surkuna y Toboganes ofrecen bachillerato en ciencias. Surkuna pertenece al Sistema Intercultural de Educación Bilingüe y sus estudiantes se autodefinen como indígenas.

En la Tabla 2.6. se presentan las dotaciones humanas de las UE analizadas.

En los siguientes capítulos se presentarán los resultados del trabajo de campo realizado en estas cuatro unidades educativas, con el marco teórico y metodológico discutido en el presente capítulo. Se partirá de una caracterización del contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes de estas UE, para luego presentar las dotaciones con las que cuentan las UE y cómo estas dotaciones permiten o no combatir las desigualdades de contexto. En el quinto capítulo se analizará el proceso de construcción de capacidades a partir de los debates pedagógicos clásicos y finalmente se presentará en el capítulo seis los funcionamientos alcanzados o no por las UE analizadas.

Tabla 2.6. Dotaciones humanas

UE	N° de personas	Formación de los docentes	Años de experiencia docentes	Procedencia de los docentes	Composición del aula observada
Páramo	Directivos: 2 Docentes: 21 Estudiantes: 443 Secundaria: 230 Personal de apoyo: 2	90% título universitario tercer nivel 10% en proceso de graduación	4 – 22 años	96% de la provincia 4% de la Costa 48% de la parroquia	32 estudiantes 20 mujeres 12 hombres 93% mestizos 3% blancos
Surkuna	Directivos: 2 Docentes: 12 Estudiantes: 113 Secundaria: 70 Personal de apoyo: 0	29% título universitario tercer nivel 64% tecnólogos 7% bachiller en proceso de graduación como tecnólogo	6 - 26 años	93% de la provincia 7% de la Sierra 21% de la comunidad / parroquia	17 estudiantes 7 mujeres 10 hombres 100% indígenas
Toboganes	Directivos: 3 Docentes: 20 Estudiantes: 480 Secundaria: 240 Personal de apoyo: 7	100% título universitario de tercer nivel. 10% Maestría.	9 – 40 años	100% de la provincia; 90% de la localidad	38 estudiantes 19 mujeres 19 hombres 94% mestizos 6% blancos
Motores	Directivos: 4 Docentes: 22 Estudiantes: 350 Secundaria: 350 Personal de apoyo: 7	95% título universitario de tercer nivel. 5% Tecnólogo.	3 meses – 33 años.	77% de la localidad 23% extranjeros (4 Venezolanos y 1 Hindú)	29 estudiantes, Todos hombres 88% mestizos 8% blancos 4% indígenas

Fuente: Entrevistas y observación de campo.

Capítulo 3

Contexto social: Las marcas de la exclusión

En el presente capítulo se analizará el contexto social en el que se insertan las UE seleccionadas que, como se vio en el capítulo anterior, afectan las capacidades y las elecciones de los/as estudiantes para alcanzar su bien-estar. Dado que la unidad de análisis de la presente investigación es el establecimiento educativo, el contexto social inmediato de los/as estudiantes es la UE en sí misma. De ahí que el capítulo arranque con la presentación de las trayectorias institucionales de cada una de las UE seleccionadas.

De los factores de contexto establecidos por Sen (1999a), se pondrá especial atención en el clima social de las UE y su entorno, tomando en cuenta los discursos y normas que perpetúan o intentan superar las desigualdades. Las características personales de los/as estudiantes, referidas a sexo y pertenencia étnica, se analizarán transversalmente en todos los capítulos, pues permiten ilustrar las configuraciones de las desigualdades étnicas y de género¹.

El capítulo se organiza en tres secciones. En la primera se describen las trayectorias institucionales de las UE analizadas, en la segunda se realiza una descripción detallada de los principales problemas sociales que enfrentan los estudiantes y en la tercera sección se reflexiona desde una perspectiva comparada sobre los aspectos del contexto social que contribuyen a la superación o perpetuación de las desigualdades.

1. Trayectorias y ethos institucionales

Las cuatro UE analizadas son instituciones con cierta trayectoria. La más joven es Surkuna que fue creada en 2001, mientras que las otras tres superan los 30 años de vida: Motores fue creada en 1972, Toboganes en 1979 y Páramo en 1987. Las dos UE públicas (Páramo y Surkuna) fueron creadas por gestiones realizadas por la población, que donó los terrenos para que funcionen los establecimientos educativos.

¹ En la presente investigación participaron 116 estudiantes de las cuatro UE seleccionadas, de los cuales el 40% fueron mujeres y el 60% hombres; un 16% se autoidentifican como indígenas, un 80% como mestizos y un 4% como blancos. El mayor porcentaje de hombres se debe a que Motores es un colegio técnico con especialidad en mecánica y todos los estudiantes de tercero de bachillerato eran hombres. El 94% de estudiantes autoidentificados como indígenas son de Surkuna y el 6% restante de Motores.

Sin embargo, en Surkuna el involucramiento de la comunidad en la vida del colegio es mayor, pues la UE nació de una iniciativa familiar vinculada a la iglesia evangélica. Hasta la actualidad, la familia del donante del terreno juega un rol importante en la administración de la UE, pues la hija del dueño del terreno es la Rectora de la institución: “Como mi padre era el donante [...] del terreno, en una de las actas fue escrita que algún puesto que necesiten aquí, debía ser de alguno de los hijos que debía venir a trabajar de esa manera. De esa manera escogieron para que uno esté aquí” (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017). Es importante anotar además que la comunidad también fue creada por la misma familia, a partir de su incorporación a la iglesia evangélica.

La comunidad es solo de la familia. Mi papá es el dueño de las 37 hectáreas. Mi papá vivía con la comunidad de abajo. No quiso un día vivir sometido a esa comunidad. Él era de una familia que mucho tomaba trago. Participó en una iglesia evangélica, aceptó a Cristo, entonces mi papá decide salir de la comunidad [...] bajamos acá, hicimos una directiva en la familia, pensamos crear una comunidad [...] y comenzamos a crear una escuelita, [...] y hemos logrado tener la UE con bachillerato (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

El protagonismo de la familia del donante del terreno en la vida institucional, la vinculación de la comunidad educativa con la iglesia evangélica, la relación con una comunidad creada por una familia a partir de los vínculos con la iglesia y la relación con el sistema de educación intercultural bilingüe confieren a Surkuna unas características particulares, pues no se puede hablar en sentido estricto de una institución educativa pública, aunque formalmente así está clasificada en el sistema educativo nacional. En el Ecuador, la educación pública es laica por mandato constitucional, sin embargo, en Surkuna hay una presencia fuerte de la iglesia evangélica: muchos de los docentes pertenecen a la iglesia, las autoridades invitan a los pastores evangélicos a dar charlas durante los minutos cívicos, o los recreos, cuando además se puede escuchar música religiosa a través de los alto parlantes, constantemente se apela a la religión en el proceso educativo. Por otra parte, las fronteras entre lo público, lo familiar y lo comunitario son extremadamente difusas, pues si bien la UE es financiada por el Estado, el manejo de la misma se asemeja en mucho a la de una institución particular, con la diferencia de que la comunidad interviene permanentemente en los asuntos educativos y a la vez, el Estado demanda una serie de actividades e informes, a la institución. De ahí que se pueda caracterizar a Surkuna como una UE con una configuración institucional difusa, cuyo ethos está muy vinculado a creencias religiosas, relaciones familiares / comunitarias y prácticas

ancestrales propias del mundo indígena kichwa amazónico. Se trata de un ethos comunitario / colonializado por la iglesia evangélica, en el que las identidades son permanentemente resignificadas.

En contraste, Páramo presenta una configuración institucional más característica de una UE pública, con una ética laica y un claro discurso de servicio hacia poblaciones rurales con altos niveles de pobreza, por parte de docentes y autoridades.

Los colegios particulares, por su parte, difieren en su ámbito de acción y servicio. Motores durante sus primeros 40 años de vida funcionó como un colegio artesanal que brindaba educación popular -aquella dirigida a todos los grupos de edad-; trabajaba en tres jornadas: matutina, vespertina y nocturna. Los colegios artesanales no eran regulados por el Ministerio de Educación, sino por la Junta Nacional de Defensa del Artesano, una organización gremial patrocinada por el Estado. En su momento de mayor auge, el colegio llegó a tener cuatro mil estudiantes en un año (Entrevista Rectora, Colegio Motores, 2017). En 2012, como parte de la política de reorganización de la oferta educativa, descrita en el capítulo uno, el colegio es incorporado al sistema educativo nacional y pasa a brindar educación regular técnica, es decir, atiende a estudiantes en edad escolar. La especialización se da a partir del primer año de bachillerato en tres áreas: electrónica, mecánica y electricidad. En 2016, luego de una profunda crisis, el dueño del colegio encarga la administración del mismo a una Fundación privada.

Antes recibíamos estudiantes de cualquier edad, no importaba la edad y ellos venían, y es más, las materias no nos sujetábamos a lo que da el ministerio sino a lo que nosotros considerábamos [...] Nosotros hacíamos la propuesta y ahora el currículo es del Ministerio de Educación, es bastante distinto, especialmente en las materias técnicas. Para serle sincero, los cambios sí fueron de alguna manera molestos para la planta docente, pero nosotros dábamos más materias técnicas, ahora se ha reducido las materias técnicas [...] De las 40 horas semanales que trabajábamos, 30 dábamos materias técnicas y 10 para las otras materias, en cambio ahora es al revés (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

En este caso, se trata de una institución que se vio obligada a generar una serie de cambios internos debido al paso de políticas no regulatorias hacia fuertes procesos de regulación por parte del Estado. Su configuración institucional está dada por ser un colegio particular que,

durante casi toda su existencia, estuvo vinculado al gremio de los artesanos. A partir de 2012, esta configuración entra en crisis debido al cambio de la política pública y el colegio empieza a construir una nueva configuración, como colegio particular. Este proceso aún no ha concluido. De ahí que se pueda hablar de una configuración institucional en transición, que busca adaptarse a las políticas regulatorias implementadas en el país durante la década 2007 – 2017.

Toboganes nace como un emprendimiento familiar de un matrimonio de docentes en 1979. La iniciativa surge de la constatación de que en la ciudad no existía jardín de infantes. El colegio inicia con 50 estudiantes en este nivel educativo. Su configuración institucional es claramente la de un colegio particular, cuyas relaciones con su entorno están mediadas por el mercado y el control que ejerce el Estado sobre la educación particular.

Páramo y Toboganes, las dos UE que mejores resultados obtuvieron en la PSB, han vivido un proceso de crecimiento continuo; mientras que Surkuna y Motores, que tuvieron malos resultados en las PSB, sufren un proceso de pérdida paulatina de estudiantes, lo que reflejaría la búsqueda de las familias de los/as estudiantes de una educación socialmente concebida como “de calidad”.

Las relaciones entre las UE y el Ministerio de Educación difieren notablemente al tratarse de establecimientos fiscales o particulares, pues con estos últimos la principal relación está dada en el ámbito de la regulación y control que ejerce la autoridad educativa. El Ministerio otorga los permisos de funcionamiento a los establecimientos educativos particulares, regula los montos que pueden cobrar por concepto de matrículas, pensiones y otros rubros, etc. Ambos establecimientos particulares señalan el rol de regulación y control que ha jugado el Ministerio en los últimos años. Los temas de regulación, sobre todo aquellos referidos a los montos máximos que los colegios particulares pueden cobrar a sus estudiantes, generan ciertas tensiones y molestias por parte de los establecimientos particulares hacia el Ministerio. Desde las UE se cuestiona que la evaluación se centre solamente en la valoración de la infraestructura existente y que no se tome en cuenta aspectos relacionados con los logros educativos y el proceso pedagógico (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017).

Las UE fiscales analizadas en el presente trabajo expresan los múltiples experimentos que la política pública educativa realizó en las áreas rurales más pobres, a partir de los años 90. Así,

la UE Páramo en un momento fue colegio, luego fue Centro Educativo Matriz (CEM), luego pasó a ser parte de una Red Escolar y finalmente, hace diez años se convirtió en UE, al unirse a la escuela pública de la localidad.

La valoración sobre las políticas educativas del período 2007 - 2017 también difiere entre UE. En Páramo y Toboganes priman las visiones positivas sobre los cambios vividos durante los últimos diez años; en Surkuna, la valoración es negativa y está relacionada con el abandono por parte del Estado a la EIB; mientras que en Motores es neutra.

Una vez que se ha hecho un recuento de los contextos institucionales en los que los/as estudiantes se desenvuelven, cabe preguntarse, ¿qué ocurre en el mundo de los y las adolescentes? En la siguiente sección se presentarán las problemáticas del contexto social de los/as estudiantes que inciden en su proceso de generación de capacidades y en los mundos que les son ofrecidos para alcanzar aquellos funcionamientos que elijan.

2. Los/as estudiantes y sus mundos

La vida de los/as estudiantes que participaron en esta investigación se ve afectada por dos grandes problemáticas: la primera, vinculada a los factores relacionadas con la pobreza², tales como la desnutrición, el abandono y la necesidad de trabajar a más de estudiar, ya sea ayudando a los padres en tareas no remuneradas o vinculándose al mercado laboral; y la segunda, aquellos aspectos derivados de la violencia social, que conllevan un menosprecio del sujeto afectado. Es importante resaltar que estos dos ámbitos de problemas responden a perspectivas filosóficas divergentes, pues la primera está ligada a la reflexión sobre justicia distributiva desarrollada en el capítulo anterior; mientras que el debate sobre el reconocimiento es de origen Hegeliano y está relacionado con la fenomenología de la conciencia. Hace referencia a la relación entre sujetos que se ven como iguales y separados entre sí. El sujeto, solamente pasa a ser tal en la medida en que reconoce al otro y es reconocido por él (Fraser 2008, 85).

En contextos violentos, la posibilidad de reconocer al otro pelagra constantemente. La falta de reconocimiento, por su parte, genera conductas de rechazo, que han sido categorizadas por Honneth (1997) como “desprecio”. Situaciones que dan cuenta de estos contextos violentos,

² Se entiende por pobreza a una situación de vulneración al pleno ejercicio de derechos (Senplades y Setep 2014, 22).

como el maltrato familiar y escolar; el consumo de alcohol y drogas; la violencia sexual, la discriminación étnica y el embarazo adolescente están presentes en todos los colegios estudiados en esta investigación, aunque en Toboganes se presentan con menor intensidad.

2.1. Estudiar es heroico

Las condiciones socio económicas disímiles entre los colegios estudiados constituyen uno de los factores más importantes de contexto por su influencia en el ámbito educativo y en la construcción de desigualdades. En las UE rurales, los/as estudiantes sufren por la falta de ingresos, por inadecuadas condiciones nutricionales y por el abandono. La falta de ingresos económicos hace que en algunas ocasiones las familias se vean obligadas a retirar a sus hijos del colegio:

Somos dos hermanos. Yo soy la mayor. Mi hermano no estudia por falta de dinero. Él tiene 16 años. La falta de dinero sí nos ha afectado porque no alcanza el dinero, no ha podido avanzar para los dos, solo para mí, cuando yo termine, él va a volver al colegio. Estuvo estudiando hasta cuarto curso y se retiró (Entrevista a estudiante con discapacidad física -m³-, UE Surkuna, 2017).

Por otra parte, los limitados ingresos inciden en las condiciones nutricionales de los/as estudiantes, pues muchos no pueden desayunar en sus hogares y tampoco reciben el desayuno escolar, que está destinado solamente a los/as estudiantes de la EGB: “Muchos de los estudiantes son de lejos, a veces no vienen desayunando. No desayunan, no tienen dinero, tampoco comen en el bar. Bueno, gracias ahora están con su lechecita y sus galletas. A los estudiantes que vienen de lejos toca apoyarles más” (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017).

Estas condiciones difíciles, se agravan aún más en Páramo, debido a los problemas derivados de la situación geográfica, pues se trata de un poblado ubicado a casi tres mil metros sobre el nivel del mar, por lo que las condiciones climáticas son hostiles. Con el fin de preservar la salud de los/as estudiantes, en algunas ocasiones, las autoridades han tenido que suspender las clases y enviar a los/as estudiantes de regreso a sus hogares debido a que, en días lluviosos, los/as estudiantes llegan empapados/as y tiritan de frío.

³ En las entrevistas a docentes y estudiantes se señala con una -m- cuando la entrevistada es una mujer o una -h- cuando es un hombre.

Las dificultades de acceso a la parroquia de Páramo promueven un sentimiento de aislamiento, de vivir en un enclave, lo que provoca también una alta endogamia en las familias y visiones estereotipadas sobre las personas que vienen de otras regiones del país. En contrapartida al sentimiento de aislamiento y abandono, está la idea de que solamente saliendo de la parroquia es posible superar la pobreza y alcanzar un desarrollo personal: “Aquí se ha formado gente muy valiosa, que ha salido a las grandes ciudades, porque aquí no hay fuentes de vida” (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Muchos de los/as estudiantes viven en las comunidades de la parroquia y hacen grandes esfuerzos para poder llegar a tiempo al colegio.

A los estudiantes los caracterizaría como héroes, luchadores, que quieren superarse para ser alguien en el futuro. Porque viendo esta situación económica y geográfica donde están ellos hacen un logro importante para aprender, algunos hacen dos horas de subida y una hora de bajada. Viendo la situación climática, con la lluvia, él es un héroe que quiere superarse (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Hay alumnos que vienen caminando desde las 5 de la mañana. Ahora se incrementaron dos carritos que vienen desde la loma, así vienen los chicos, se están esforzando, están siendo puntuales. A veces no vienen desayunando. La mayoría de los alumnos se levantan a las 4 a las 5 de la mañana porque ellos ya vienen ayudando a los padres. Mire que aquí hace frío, por qué no les dejan traer una chompa. Yo en eso sí me enoja, porque son niños y sienten frío. No les dejan traer chompa, no les dejan traer abrigo y eso no es justo (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

El inicio de clases a las 7h00, sumado a las condiciones climáticas en Páramo con temperaturas muy bajas, hace que para los/as estudiantes salir a las 4h00 o 5h00 sea un verdadero sacrificio, de ahí que en el cuestionario aplicado a los estudiantes, entre las tres cosas que les gustaría que cambien en su colegio, un 30% de los/as estudiantes señaló la necesidad de cambiar los horarios, ocupando el segundo lugar en mayor número de respuestas.

En Surkuna, ningún estudiante señaló esta necesidad debido a las condiciones climáticas distintas, aunque quienes viven en las comunidades también sufren por las dificultades de acceso hacia la UE: “Antes no había cómo venir para acá, ahora ya hay transporte. Son 45

Km. Antes, tocaba venir a la una de la mañana. Ahora ya hay transporte, salgo a las 5 de la mañana. Durante dos años salía a la una de la mañana” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017). Otros/as estudiantes deben iniciar sus labores en la madrugada debido a que colaboran con su familia en las tareas domésticas: “Vivo en una comunidad que queda cerca. Yo me levanto a las 3, cocino mi comida, mi almuerzo y para mis hermanos, vengo para aquí, cuando no tengo dinero vengo caminando, hago una hora. Cuando cojo el bus hago media hora” (Entrevista a estudiante -m-, UE Surkuna, 2017).

La problemática de la distancia no es exclusiva de las áreas rurales, en Motores, UE urbana, los/as estudiantes también enfrentan este problema, debido a que la UE atiende a estudiantes de toda la ciudad y de sus parroquias rurales. Sin embargo, los/as estudiantes que vienen de zonas alejadas cuentan con servicio de transporte público y dadas las mejores condiciones económicas de las familias, en algunos casos, los padres conducen a los/as estudiantes a su colegio, en transporte privado.

Contrasta con esta realidad, las condiciones que tienen los/as estudiantes en Toboganes, pues la UE cuenta con servicio de transporte y aquellas personas que no lo usan, son trasladados al colegio por su familia en transporte privado. Además, al tratarse de una ciudad intermedia, las distancias son más cortas. Los estudiantes no pasan hambre y no tienen necesidad de trabajar o ayudar a sus padres en las tareas domésticas.

Por su parte en Motores, muchos estudiantes combinan el estudio con el trabajo, lo que implica un gran esfuerzo, sobre todo para mantenerse al día con las tareas escolares: “[...] a veces llego así atrasado y a veces falto por el trabajo y así, saliendo del colegio me voy a trabajar, desde las 2:30 de ahí salgo a las ocho, y de ahí llego a mi casa y me pongo a hacer deberes unas dos horas, hasta las diez u once. En el trabajo gano 50 semanales” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

En algunos casos, los estudiantes de Motores enfrentan el problema de no poder pagar a tiempo las pensiones del colegio: “De ahí lo que no me gusta mucho es que a veces no me alcanza para pagar las pensiones. La pensión está en 55” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017). Cuando los estudiantes se atrasan en las pensiones se les castiga: deben quedarse después de clases realizando actividades extracurriculares, el número de días que sea necesario hasta que cancelen las pensiones. Tampoco se entrega el reporte de notas a sus

representantes, mientras no hayan pagado las pensiones. Todos los días, al final de la última hora de clase se nombra a quienes están atrasados en sus haberes para que permanezcan en el colegio, provocando un efecto vergonzante hacia el resto de sus compañeros.

Por otra parte, los estudiantes de todas las UE analizadas, excepto Toboganes, deben enfrentar los problemas derivados del abandono, ya sea porque sus padres salen a trabajar en las fincas durante toda la semana en Surkuna, por la migración de los padres y/o madres al exterior en Motores, o porque algunas familias han optado por arrendar cuartos en el centro poblado para evitar que los muchachos deban caminar largas distancias, en Páramo:

Ellos vienen desde lejos ... Ahora ya les arriendan sus cuartitos en el centro para poder llegar. Ellos viven solos. En cambio, cuando venían de allá regresaban a su casita a comer, a pasar con su familia. En cambio, acá sufren de la mala alimentación porque están solos. Ellos caminaban de 2 horas a 2 horas y media, o sea 5 horas por día (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

En el caso de Motores, los docentes y directivos del colegio señalan que el abandono repercute en la deserción escolar:

En algunos años sí hemos tenido la deserción de algunos jóvenes [...] En este caso se había enamorado, había tenido ya un hijito y le tocó trabajar, son los casos más frecuentes. En otros casos es porque en casa no hay quien les controle, muchos papacitos se han ido a España o a otra ciudad y les dejan a los hijos botados o a cargo de la abuelita, la abuelita no le puede controlar, de pronto las malas amistades, y se retiran. Esa ha sido la tónica de muchos jóvenes. Sí hay una cantidad considerable de jóvenes que se retiran a mitad de año; si hablamos de porcentaje, por lo menos el 15% que se retira cada año, pero ya indagando y a veces por versión de ellos mismos, es por la falta de control, falta de apoyo en los hogares (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

Los datos nacionales dan cuenta de la gravedad del problema de rezago escolar en el Ecuador, así según los datos del Censo Nacional de 2010, el 35% de los estudiantes de 18 años que asisten a un centro educativo sufrían de rezago escolar severo, definido como aquel superior a 3 años. El porcentaje es mayor en las personas de 18 años que no asisten a un centro educativo, ubicándose en el 44% (Senplades 2013, 162-3; Senplades y Setep 2014, 58). En el período 2007-2016, los porcentajes de rezago escolar se han reducido del 17,1% en 2007 al

9,5% (INEC 2017b), es decir, en un 44% (Figura 3.1.). Sin embargo, las brechas por edades han aumentado, en perjuicio de los grupos de edad entre 12 y 17 años. Así, la reducción del rezago escolar de niñas y niños de 5 a 11 años superan la reducción total. Mientras que la reducción del rezago escolar en las edades en las que éste es más pronunciado, se reduce en porcentajes menores que el total, como puede apreciarse en la Figura 3.2.

Figura 3.1. Rezago escolar por grupos de edad 2007-2016

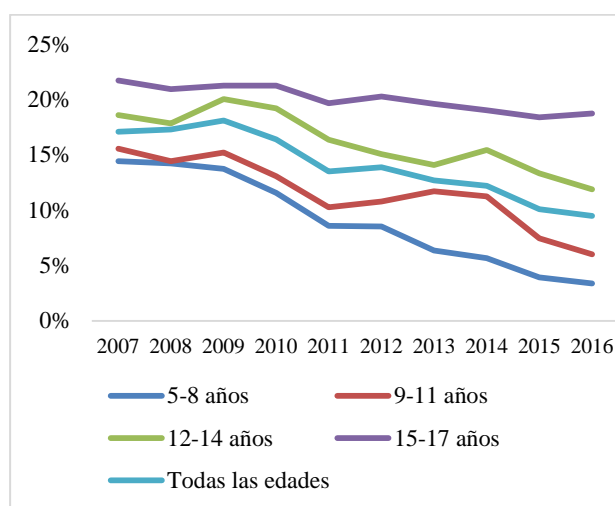
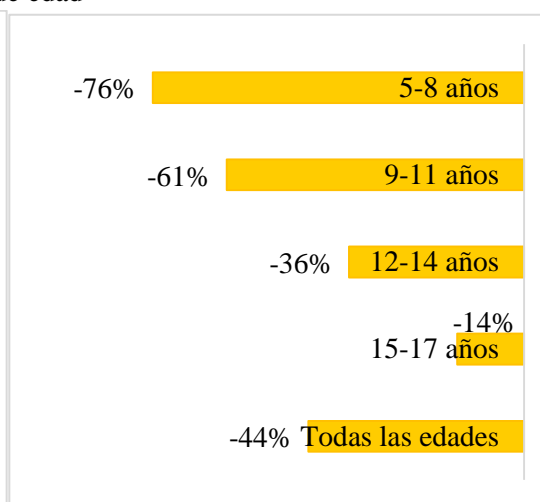


Figura 3.2. Porcentaje de variación en el rezago escolar entre 2007 y 2016 por grupos de edad



Fuente: INEC 2017a, Enemdur.

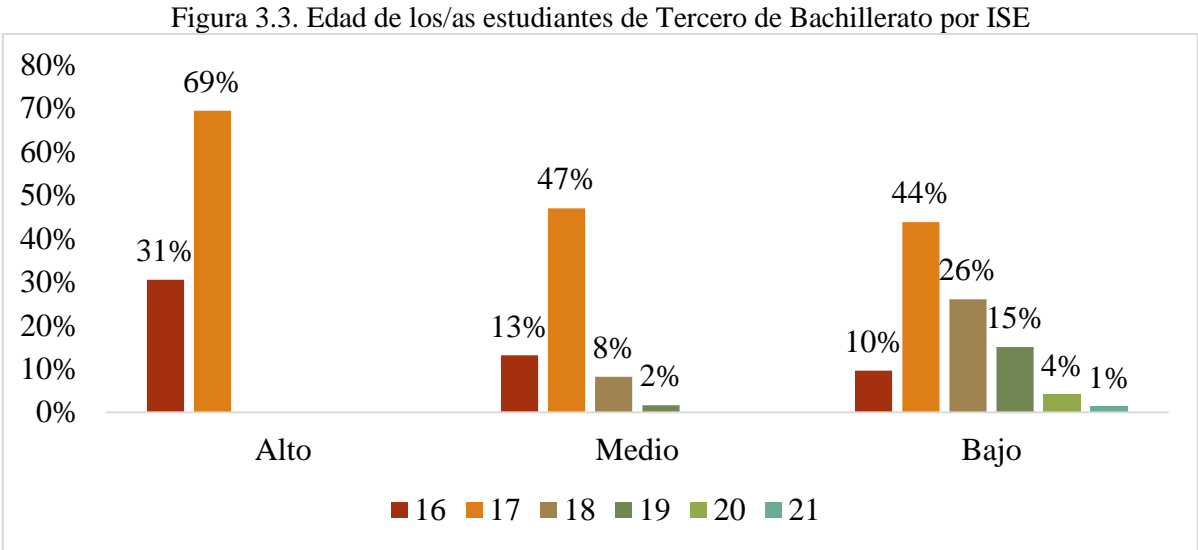
El rezago escolar está asociado a la alta deserción que se observa en octavo año de EGB y en primer año de Bachillerato. Así, en el año lectivo 2015-2016, la tasa de deserción se ubicó en 2,44%⁴, sin embargo, a partir de octavo año de EGB éstas se ubican alrededor del 4% y en primer año de bachillerato aumenta a 7,1%. (Ministerio de Educación 2017e).

Al analizar la deserción por el tipo de sostenimiento de la institución educativa se evidencia que ésta es más alta en los establecimientos fiscales, donde la deserción se duplica, así en el año lectivo 2015-2016, la deserción en bachillerato en instituciones fiscales fue del 5,18%, mientras que en los establecimientos particulares fue del 2,8% (Ministerio de Educación 2017e). Además, dado que el mayor número de estudiantes asisten a los establecimientos fiscales, el impacto de la deserción en términos absolutos es significativamente mayor sobre la población estudiantil total.

⁴ La tasa de deserción escolar nacional muestra una importante reducción, pues pasa del 4,13% en el año lectivo 2009-2010 al 2,44% en el año escolar 2015-2016 (Ministerio de Educación 2017e).

En tercero de bachillerato se acumula el proceso de rezago escolar que se vive durante toda la educación general. Los/as estudiantes de tercero de bachillerato de las UE analizadas tienen entre 16 y 21 años de edad. El 88% de los/as estudiantes están en un rango de edad que corresponde a su año escolar (16 y 18 años) y un 12% sufre rezago (19 - 21 años). Al desagregar los datos por sexo, se observa que el porcentaje de rezago es mayor en los varones, ya que el 16% de los hombres sufre rezago, frente al 9% de las mujeres. Por área geográfica el rezago es significativamente mayor en el área rural (20%) frente al área urbana (6%). Las diferencias de edad son mayores al considerar la autoidentificación étnica, pues el 24% de los/as estudiantes autoidentificados como indígenas sufren rezago, frente al 9% de los/as autoidentificados/as como mestizos/as y ningún estudiante autoidentificado/a como blanco/a.

Existe una correlación entre el ISE y el rezago escolar: a mayor ISE, menor rezago, como se puede apreciar en la Figura 3.3.



Fuente: Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

La única UE que no presenta rezago es Toboganés; mientras que Surkuna es la UE con mayor rezago (30%). Se trata de UEs con características opuestas: pues Toboganés es una institución particular, urbana, que no tiene estudiantes indígenas, de alto ISE y con altos puntajes en las PSB; mientras que Surkuna es un establecimiento público, intercultural bilingüe, rural, con la totalidad de sus estudiantes autoidentificados como indígenas, de bajo ISE y bajos puntajes en las PSB.

2.2. Violencia y menosprecio

Un segundo ámbito de problemas que enfrentan los estudiantes de las UE estudiadas está relacionado con la violencia, cuyas expresiones asumen características diferenciadas de acuerdo a los contextos de cada UE. Sin embargo, en todas sus formas, la violencia que sufren los estudiantes conlleva una desvalorización de sus capacidades ya sea individuales o de su grupo cultural. Se trata de formas de menosprecio en el sentido dado por Honneth (1997, 160-1), como privación de reconocimiento que puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad.

Para Honneth existen 3 formas de menosprecio. La primera, la tortura o la violencia física implica apoderarse del cuerpo de la otra persona en contra de su voluntad, provocando lesiones físicas y destruyendo la autoconfianza de la persona. Constituye la forma más profunda de menosprecio por el sentimiento de indefensión que genera (Honneth 1997, 161-2).

La segunda forma de menosprecio es la humillación que se produce por la exclusión de derechos de una persona dentro de su sociedad, de modo que no se le considera como a los demás miembros de la sociedad. Genera el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto moralmente igual que los otros y plenamente valioso, lo que lesiona la capacidad de interacción del sujeto con su sociedad en igualdad de condiciones (Honneth 1997, 162-3).

La tercera forma de menosprecio es la degradación evaluativa, mediante la cual se desvaloriza modos de vida individuales o colectivos por no responder a los valores socialmente establecidos como válidos y resta valor social a las capacidades de los sujetos que los practican. Trae como consecuencia que los sujetos subvalorados no puedan referirse a sus modos de vida con una significación positiva y que sientan rebajada su autoestima por cuanto no son valorados en sus capacidades y cualidades características (Honneth 1997, 163-4).

En los casos analizados se pudo observar las tres formas de menosprecio, como expresiones de violencia. La violencia física hacia la niñez y adolescencia en el Ecuador es un serio problema. Según datos de la Encuesta de Niñez y Adolescencia en el Marco de la

Intergeneracionalidad (ENAI)⁵, en 2015, en el Ecuador, el 38% de niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años reportó haber recibido maltrato extremo violento⁶. Un 33% reporta recibir golpes de parte de sus padres y madres cuando no obedecen o cometen una falta. La violencia es mayor hacia los niños y niñas entre 5 y 11 años (42%) que en los adolescentes entre 12 y 17 años (19%) (Observatorio Social del Ecuador 2016). Por otra parte, en la escuela el 26% de los niños, niñas y adolescentes reciben trato violento (golpes, insultos, burlas y restricciones en el tiempo del recreo) por parte de sus maestros. Un 7% reporta recibir golpes de sus profesores, sin embargo, al igual que el maltrato en el hogar este porcentaje baja al 2% en adolescentes entre 12 y 17 años. La violencia hacia la niñez y adolescencia es mayor en las áreas rurales (10%) que en las urbanas (5%) (Observatorio Social del Ecuador 2016, 95, 100-2).

La situación en las UE estudiadas en la presente investigación no difiere de la realidad reportada en la ENAI. En todas las UE visitadas se registraron casos de la violencia doméstica y en Motores, el golpear a los estudiantes se considera una práctica “formativa” válida. Paradójicamente, los principales espacios de protección de los adolescentes que son el hogar y la escuela, en muchos casos se convierten en los lugares en los que son violentados, es decir, espacios inseguros en los que sus derechos son vulnerados.

Las/os estudiantes comentan abiertamente de las situaciones de violencia familiar en las que viven, y sostienen que la violencia hacia la mujer es la principal causa de divorcios en sus entornos. También reportan cómo la violencia hacia sus madres afecta a sus actividades escolares:

Mis padres se saben enojar casi sin tener motivo, entre ellos, conmigo no se enojan. Sí me afecta cuando ellos están enojados, a mí, ni ánimo de hacer los deberes me sabía dar. Es bien triste cuando ellos están enojados. O sea, en cambio cuando están de buen humor hasta vienen a preguntar si mandó los deberes o no, en cambio cuando están enojados no dicen nada. Sí se peleaban bien fuerte, antes hasta le pegaba mi papá, ahora solo palabras, así discuten, pero ya no mucho ya (Entrevista estudiante -m- UE Páramo, 2017).

⁵ La ENAI fue diseñada y aplicada por el Observatorio Social del Ecuador, Care, Plan Internacional, Save the Children, Visión Mundial y UNICEF en 2015, por tercera vez durante los últimos 15 años.

⁶ Maltrato extremo violento corresponde a las siguientes respuestas de la encuesta: “te pegan, te encierran o te bañan en agua fría, te insultan y se burlan de ti, te sacan de la casa y te dejan sin comer” (Observatorio Social del Ecuador 2016, 92).

La violencia física hacia los/as estudiantes registra niveles más altos en Motores, pues los estudiantes son agredidos físicamente tanto por sus padres y madres, cuanto por docentes y directivos del colegio:

La violencia a veces también se traslada acá, a forma de represión. A veces el joven por A o B no cumple, viene el papacito o la mamacita con la correa o con el palo, aquí mismo. Bueno, son métodos tradicionales, de una u otra manera en su momento funcionaron, pero hoy por hoy ya no funciona eso. En este caso lo que se trata es de concientizar tanto al estudiante y al padre de familia, que [...] no se lo vuelva a hacer. Personalmente sí he tenido y nos sentamos a conversar, adquirimos un compromiso, a veces hasta firmamos el compromiso y problema solucionado aquí, allá no sé (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

Muchísimos casos. Es más, ahorita estoy en un conflicto porque hay un estudiante que incluso la madre le ha incapacitado por un día, [...] y se supone que el Dece puede denunciar este tipo de actos siempre y cuando haya evidencias, pero no hay evidencias porque el muchacho dice: no, ya me arreglé con mi mamá [...] No puedo hacer nada, yo lo que trato es de que los estudiantes hagan consciencia. Pero aquí hubo un caso de violencia que el violentador es el estudiante a la madre, entonces hablé con la madre [...] para que le ponga la denuncia al hijo, pero no hace nada, porque es el hijo. Pero ella está vulnerada, el muchacho es un grosero, le violenta a la señora pero ya se acostumbrió ella, dice: es mi hijo, algún momento se ha de graduar y se ha de ir, para qué le voy a desgraciar la vida (Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores, 2017).

El inspector del colegio justifica la necesidad de usar la violencia física, para “educar” a los estudiantes:

Si con ellos no se tiene un poquito de mano dura, créame que yo no voy a lograr nada con el tipo de estudiantes que tenemos. Yo si me veo en la necesidad de alzar la voz y muchas veces hasta el padre de familia me ha solicitado que le hale la oreja porque ni en la casa le respetan. Entonces yo sí les halo la oreja a los estudiantes y sí, los padres me han pedido, entonces no para que el estudiante se sienta mal dentro del curso, más bien vea que yo tengo el apoyo del padre de familia para yo halarle la oreja, y decirle esto está mal. [...] Mis docentes actuales ellos si les piden de favor las cosas [...] pero ellos se ríen en la cara del docente [...] Entonces sí me ha tocado tomar otras medidas, si manejo un palito por ahí y les doy, sí les doy. Entonces al momento que ya me ven por ahí que bajo, todo el mundo desfila, salen corriendo. Entonces yo mismo les he dicho a ustedes les encanta que les traten así [...] y hay otra cosa

que dicen que el respeto no se gana ni gritando ni golpeando ni nada, y en cierta parte tienen razón, pero usted ve que aquí es diferente, yo tengo que usar una varita para que vayan al curso, y de alguna otra manera, yo cuando ingreso al curso [...] todos los estudiantes se ponen de pie, pero no sé si al resto de docentes cuando entran se pongan de pie (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017).

En ambas instituciones particulares se han dado denuncias en el Distrito Educativo. En Motores se registró un caso de acoso sexual y en Toboganes un caso de maltrato⁷. En ambas situaciones, el docente salió del plantel. Sin embargo, en Motores piensan que la estudiante mintió y que su denuncia no tenía fundamento:

Un caso de acoso sexual escolar que todavía está en proceso de verificación de información. [...] La muchacha había sentido esta parte de acoso de parte de la persona que ya no está, era un docente, y cuando yo tuve la información ya fue tarde porque la muchacha ya lo acusó como tal [...] La estudiante está mintiendo, yo ya tengo las evidencias de que ha mentado. [...] ¿Qué le tocó al profesor? Ser sancionado, porque uno no puede establecer, yo con una perspectiva común y corriente de un adulto, yo puedo decir: es clarito que miente [...] Para mí fue muy difícil porque el profesor me preguntaba, me decía: pero ayúdame, haz algo. Yo le decía: no, es que yo no estaba al tanto del caso, yo recién le conozco a la muchacha, ¿cómo puedo ayudar? Sería meter manos al fuego porque había muchos factores en contra de él, por el mismo hecho de que él pedía favores, que le dé comprando, que le dé poniendo las notas y la muchacha repetía eso, entonces desde ahí ya el profesor actuó mal y eso yo no supe. De eso se cogía la mamá para decir: ¿entonces por qué le pedía a mi hija? Porque estaba atrás de ella. ¿Quién podía determinar que no era así? Nadie (Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores, 2017).

La violencia que viven los estudiantes de Motores se reproduce entre pares. Se han dado casos de riñas tan violentas entre estudiantes que los infractores han ido a prisión: “Incluso hubo un caso que fue expulsado directamente de la institución y estuvo privado de la libertad porque no supo manejar su ira y explotó, incapacitó más de tres días al otro estudiante, entonces fue privado de la libertad inmediatamente” (Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores,

⁷ “Una vez nos denunciaron al Distrito por un alumno que no estuvo contento con las notas y no estuvo contento con el profesor. El profesor la había alzado la voz, el profesor tenía una regla, había cogido la regla y le había dado un golpe en una banca y así es que le denuncia. Como directivos no habíamos hecho nada malo, el profesor actuó mal. Fuimos allá, explicamos, se pidió disculpas y no pasó nada. El profesor se jubiló en seguida, ya tenía tiempo para jubilarse, se jubiló y se fue. No me gustó nada, esa experiencia mala tuvimos” (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017).

2017). Los estudiantes subrayan el poco compañerismo que se vive en el recinto escolar y las relaciones conflictivas que deben vivir cotidianamente con sus pares.

Docentes y directivos de Motores caracterizan a las familias de los estudiantes como “disfuncionales” y piensan que es muy poco lo que el colegio puede hacer con los jóvenes, pues atribuyen los problemas a la falta de atención en el hogar: “Yo le veo que la raíz del problema es el hogar. Se les puede tratar hasta con palos aquí, pero los muchachos salen y vuelven a su mundo, a sus barrios, a su familia disfuncional y no hay manera de que el colegio alcance hasta estos niveles” (Entrevista a Docente de Matemáticas –h-, Colegio Motores, 2017).

La violencia intrafamiliar está presente en todas las UE visitadas: “[...] hogares disueltos, con problemas, hogares disfuncionales, eso es lo que más afecta aquí. Veo unas familias que vienen niñitos tristes: el papá le pegó a la mamá, el papá se fue, la mamá se fue, le pegaron a ella, eso es lo que más afecta la educación aquí” (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017); “Hay niños que lamentablemente viven violencia de los papás, ellos vienen a conversar y lloran: ‘yo no duermo pensando que mi papito le pega a mi mamá’” (Entrevista Inspectora, UE Toboganes, 2017).

Violencia en el colegio, no hay. Cuando yo he visto que los padres flagelan a los hijos, el padre de la niña [apellido de la estudiante de tercero de Bachillerato] ayer lo hice venir porque ese padre no se puede poner queja de nada de las hijas porque en seguida las flagela. Una vez vino flagelada la cara, yo le tomé una foto y le llamé a la madre, le dije: otra pegada de esta niña y yo la denuncio, me da pena por usted, pero usted está dejando que el padre abuse de sus hijas [...] Hace años denunciamos a un padre de familia en la Policía, [...] le pegó tan fuerte que el muchacho vino mal acá, yo no le mandé a la casa, fuimos a denunciarlo a él y lo escondimos, me vino a hacer escándalo acá y me dijo que me iba a mandar a mí presa por secuestrar al hijo, le dije que lo hiciera, no importa, yo no tenía miedo, pero como ya estaba la Policía, parece que actuaron directamente y el muchacho ya no regresó con el padre, se regresó con un familiar, se hizo policía él también. Sufrió bastante él (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017).

En los casos analizados, la segunda forma de menosprecio caracterizada por Honneth (1997, 162-3) como la humillación que se produce por la exclusión de derechos de una persona

dentro de su sociedad, se expresa en las situaciones de embarazo precoz y en los casos de consumo de alcohol y drogas.

El embarazo precoz puede llegar a convertirse en una doble forma de menosprecio, pues cuando es producto de una violación sexual implica la forma más grave de menosprecio al apoderarse y lesionar el cuerpo de la otra persona en contra de su voluntad, y puede estar acompañado del menosprecio que produce la exclusión de derechos de las jóvenes, ya sea al coartar su derecho a continuar con sus estudios o al provocar humillación hacia las jóvenes por su condición de embarazo llegando incluso a ser apartadas del grupo, lesionando la capacidad de las estudiantes de interactuar con sus pares en igualdad de condiciones.

El embarazo precoz obstaculiza el pleno desarrollo de las capacidades de las jóvenes por las consecuencias que genera al limitar las posibilidades de las adolescentes de concluir su educación, con las subsiguientes consecuencias en la esfera laboral. En Ecuador, el 44% de las mujeres entre 15 y 24 años que se embarazaron abandonaron sus estudios y no volvieron a estudiar. Sin educación las niñas no se preparan para el trabajo, no mejoran su autoestima ni su posición en el hogar y su capacidad de elección se ve restringida (González 2010, 5; MSP 2017, 34).

Los datos de la CEPAL (2017) muestran que el Ecuador es el país de América Latina que mayor incremento de embarazo adolescente ha tenido (25%) en el período 1990 – 2010. Es el país con más alto porcentaje de embarazo adolescente en América del Sur con un 17% de mujeres entre 15 y 19 años que son madres, y el cuarto país en América Latina, superado tan solo por los países centroamericanos: Nicaragua, República Dominicana y Honduras. Los datos nacionales más recientes, muestran cifras aún más alarmantes: según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición realizada en 2012, un 18,3% de mujeres entre 15 y 19 años, ya son madres. El incremento de casos entre 2004 y 2012 registrados en esta encuesta es del 38% (MSP 2017, 21).

Es importante anotar que estas cifras no contemplan los casos de embarazo de las niñas entre 10 y 14 años que, de acuerdo con el Fondo de Población de Naciones Unidas (Unfpa 2013, ii), son las más vulnerables y las que tienen mayor riesgo de morir o sufrir complicaciones por el embarazo y el parto. Según datos del Ministerio de Salud Pública (MSP), el embarazo de 8

de cada 10 niñas menores de 14 años se debe a casos de violación de personas adultas que, en el 90% corresponden a miembros de su propia familia (MSP 2017, 34).

La tasa de nacimientos de madres adolescentes de 15 a 19 años en el período 2006-2016 ha fluctuado entre 77 y 70 nacimientos por cada mil mujeres de este grupo etario como se puede apreciar en la Figura 3.4. La caída más importante se da en el año 2013, sin embargo, vuelve a subir en 2015. Mientras que la tasa de nacimientos en madres niñas y adolescentes de 10 a 14 años, en el mismo período, se ubica entre el 2 y el 3 por mil mujeres de esta edad. El indicador tiene un comportamiento similar que el del grupo de adolescentes de 15 a 19 años, con una caída importante en 2013 y un nuevo incremento en 2014 y 2015, como se puede apreciar en la Figura 3.5 (INEC 2017c, Estadísticas Vitales).

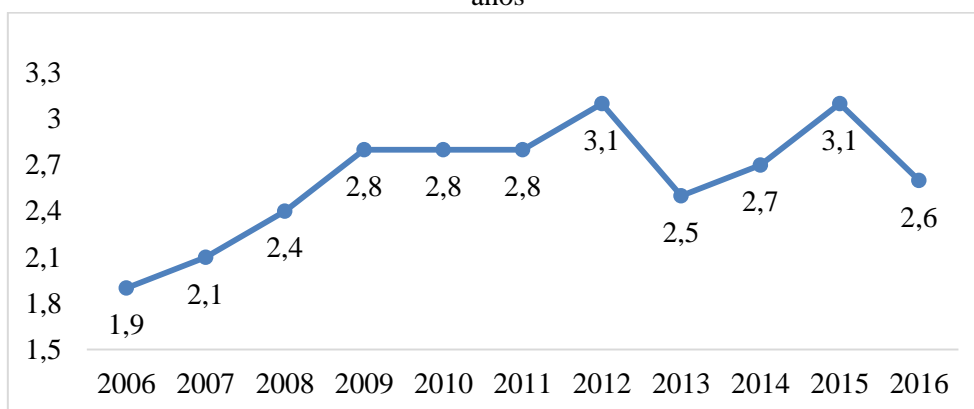
Figura 3.4. Tasa de nacimientos de madres de 15 a 19 años 2006-2016 por cada mil adolescentes de 15 a 19 años



Fuente: INEC 2017c, Estadísticas Vitales.

Es importante notar que entre el año 2013 y 2016, el número de consultas relacionadas con la anticoncepción en el sistema público de salud disminuye en niñas, adolescentes y jóvenes. Así, los registros administrativos del MSP muestran una reducción de atenciones del 27% en niñas de 9 a 14 años; del 39% en adolescentes de 15 a 19 años y del 32% en jóvenes de 20 a 30 años, como se puede apreciar en el Anexo 2 (MSP 2017b).

Figura 3.5. Tasa de nacimientos de madres de 10 a 14 años 2006-2016 por cada mil niñas de 10 a 14 años



Fuente: INEC 2017c, Estadísticas Vitales.

En 2012, se inicia la implementación de la Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar (Enipla), coordinada por el MCDS y ejecutada por los Ministerios de Salud, Educación, Inclusión Económica y Social y el Instituto de la Niñez y la Familia, cuyo objetivo general fue

Mejorar el acceso permanente y efectivo de los ciudadanos y ciudadanas del país a información, educación, consejería, inclusión, protección y servicios de salud para la toma de decisiones libres y responsables sobre sexualidad y reproducción, y el ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos, a través de sinergias sectoriales (MCDS 2011, 38).

La iniciativa se organizó en cuatro componentes: a) fortalecimiento de capacidades de los servidores públicos y generación de información; b) difusión de información; c) servicios integrales de salud sexual y reproductiva de calidad; y d) participación social (MCDS 2011, 50-1).

Los resultados de la implementación de la Enipla claramente se reflejan en las Figuras 3.4 y 3.5, pues en 2013 se evidencia la mayor caída en la tasa de nacimientos de niños y niñas de madres adolescentes y en un importante número de atenciones en el sistema público de salud para asesoría y uso de métodos anticonceptivos (Anexo 2).

A fines de 2014, mediante Decreto Ejecutivo 491, del 26 de noviembre de 2014, se sustituye a la Enipla por el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia (PNFF), se transfiere a la Presidencia de la República la rectoría, ejecución, competencias, funciones, representaciones

y delegaciones que hasta entonces ejercían el MCDS y los Ministerios Sectoriales de Salud Pública, Educación e Inclusión Económica y Social, en lo relativo a la Enipla (Presidencia de la República del Ecuador 2014, Art. 1).

El PNFF tuvo como objetivo general “Prevenir el embarazo adolescente, fortaleciendo el rol protagónico de la familia y empoderando a los y las adolescentes de manera que puedan tomar decisiones libres, informadas y responsables” (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 33). Es importante anotar que el proyecto en sus metas no se propone reducir el embarazo adolescente, sino estabilizar el indicador a 2017. El enfoque del proyecto, a diferencia de la Enipla, no prevé el fortalecimiento de los servicios de salud sexual y reproductiva, ni la generación de capacidades e información pública sobre derechos sexuales y reproductivos, sino que plantea el fortalecimiento de la familia como unidad básica en la generación de valores y afectividad hacia las y los adolescentes. El proyecto tuvo dos componentes: a) Educación y asesoría en afectividad y sexualidad para adolescentes y jóvenes, tomando como punto de partida a la familia y el desarrollo de todas las dimensiones de la persona; b) Incrementar el conocimiento y posicionamiento del PNFF (Presidencia de la República del Ecuador 2015, 33-40).

Los cambios en la política pública, no solo recibieron las críticas y protestas de muchas organizaciones de la sociedad civil, sino que además se operó un proceso de “resistencia” a las disposiciones presidenciales desde algunos organismos públicos, como el MSP y el MCDS. A más de los testimonios⁸ recogidos por Larrea and Herrera (2020), que corroboran que el MSP no dejó de brindar los servicios de salud sexual y reproductiva a adolescentes, el propio informe final del PNFF reconoce haber encontrado resistencias institucionales para la implementación de la estrategia:

... [debido a] los obstáculos y frontal oposición inicial, por prejuicios ideológicos de varias de las principales autoridades de los ministerios ejecutores [...] no se logró tener un trabajo fluido, proactivo y colaborativo en respuesta a este mandato presidencial, para lograr obtener con la debida oportunidad, los mejores productos y resultados, siendo la tónica inicial de los tres ministerios la dilatación y el envío y regreso de documentos, lo que retrasó eventualmente

⁸ “El Ministerio no cedió, no cambió el carácter de los servicios que se ofrece, no cambió normativa [...] hubo un ambiente regresivo en derechos que fue impulsado por el presidente Correa [...] pero el Ministerio resistió con su política (Entrevista a Cecilia Falconí, Asesora del MSP)”, (Larrea and Herrera 2020, 14).

la incorporación del enfoque de familia (Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia 2017, 37).

Quizá este hecho pueda explicar la variación en los indicadores presentados en las figuras 3.4 y 3.5, pues el embarazo adolescente sube al iniciarse la implementación del PNFF en 2015 y luego, en 2016 vuelve a disminuir.

Según el estudio de investigación sobre los costos de omisión en acceso a servicios de salud sexual y reproductiva en Ecuador, en 2015 al país le costó 472,9 millones de dólares el no invertir en servicios de salud sexual y reproductiva, esta cifra supera en 17 veces al costo de prevención que para ese año fue de 27,67 millones de dólares (MSP y Otros 2017, 9).

Según el Fondo de Población de Naciones Unidas (Unfpa 2013, 13), los embarazos en adolescentes son más probables entre niñas de hogares de ingresos más bajos, con bajos niveles de educación y que viven en zonas rurales; el riesgo de embarazo precoz aumenta para las niñas que pertenecen a una minoría étnica o a un grupo marginalizado. De ahí que sea un factor importante en la reproducción de las desigualdades sociales.

La información levantada en campo, corrobora las conclusiones del UNFPA, pues Toboganes, la única UE cuyos estudiantes pertenecen a los grupos de mayores ingresos de la población, es también la única UE que no registra casos de embarazo precoz. En todas las demás UE analizadas en esta investigación la problemática del embarazo adolescente está presente, encontrándose incluso casos de embarazos por violación. La incidencia de esta problemática es de tal magnitud, que hasta en Motores, UE cuya población es mayoritariamente masculina (98%), existen casos de embarazo en las pocas estudiantes mujeres de la institución. Sin embargo, en todas las UE el problema es subestimado, la mayor parte de docentes y directivos prefieren no hablar del tema. De todos los/as entrevistados/as, solamente un estudiante varón considera que la incidencia del embarazo adolescente en el colegio es alta, el resto de personas consideran que son pocos casos. Sin embargo, todos/as hablan de entre 2 y 5 casos por año.

Ahorita casi no, poco. En sexto curso está una dada a luz, en cuarto está embarazada una, en noveno a una le violaron. Dos o tres, es poco, antes había más, siete, ocho. Ya se les da a los adolescentes lo que hay que hacer, los del centro de salud venían a dar charlas, nosotros

también dábamos charlas, [...] y ellos también si tienen relaciones, ya se cuidan bastante, porque saben que su vida se trunca. Por eso son poquísimas las que se quedan embarazadas, sí se cuidan (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

En los años anteriores, uno, dos, tres chicas, sucedió así. Esta vez tuvimos un caso especial, no con deseo de la chica, sino con abuso sexual. Entonces eso hemos conversado con padres de familia, todo eso, pero ya le solucionaron internamente en la familia. Supuestamente, dijeron que ella estaba embarazada, pero no sé cómo le hicieron este tratamiento, después la chica se presentó normalmente acá. El abuso fue en la familia. Por eso, ellos no querían. Tampoco nosotros podíamos hacer una denuncia pública, porque los familiares entre ellos, fue en la propia familia, entonces no querían. Entonces habían conversado, bueno sanción familiar, que el chico que está ahí debía separarse del lugar, debía estar en otro lugar, entonces así se solucionó (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

No tanto como para decir así que hay bastantes, bastantes, no. Unas 5 o 6 estudiantes ... Mi compañera se embarazó estando en quinto curso. De ahí mi otra compañera, si no se hubiera embarazado ya se hubiera graduado, pero ella perdió el año por irse para cuidar al bebé y no siguió estudiando. Ahora este año ya ingresó de nuevo para terminar el colegio (Entrevista estudiante -m- UE Páramo, 2017).

En Páramo, pese a que no le dan mayor importancia al tema en las entrevistas, en su código de convivencia, los docentes se comprometen a “formar una comisión para buscar a las entidades idóneas que impartan charlas sobre sexualidad integral frente a la prevención del embarazo en adolescentes”, sin embargo, la comisión no existe.

Dada la alta composición masculina en Motores se hace más evidente la carga diferenciada que implica un embarazo para las mujeres, pues en el colegio existen varios estudiantes que son padres, sin embargo, la responsabilidad del cuidado de los hijos no recae sobre ellos:

[...] aquí tenemos jóvenes que son padres de familia, entre ellos tres jóvenes de tercero de bachillerato, pero igual no viven con ellas, simplemente son papás, o bueno a que asuman el rol de papás todavía no, están a cargo de los papás, entonces el objetivo de ellos es graduarse igual porque eso sí tienen un buen pensar, un buen punto de vista, graduarse, seguir preparándose y a la vez estudiar con su hijo, porque ya sabe que es su responsabilidad (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017).

A más de la subestimación de la magnitud y gravedad de la situación, durante el trabajo de campo se encontró que en autoridades y docentes no existe una adecuada comprensión de la problemática y no cuentan con herramientas o formación para enfrentarla. La mayor parte piensa que las causas del embarazo adolescente están en las familias y no considera que el colegio tenga un rol al respecto, pese a que según datos del MSP, la principal fuente de información en temas de salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes es la escuela o colegio (MSP 2017, 34). Respuestas como: “Es culpa de los padres” (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017). “Es un problema social. Ya no es problema del colegio” (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017), son muy frecuentes en las entrevistas.

Docentes y directivos atribuyen la problemática a una serie de causas que culpabilizan a las mujeres de la situación, entre ellas podemos mencionar: la falta de cariño en la familia, hace que las chicas lo busquen con sus enamorados (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017); o por la necesidad de las jóvenes de dinero, “entregan su cuerpo” pues piensan que “los chicos les van a ayudar económicamente” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017). Pocos/as son los/as entrevistados/as que señalan como causa del embarazo adolescente, la falta de información de los/as estudiantes:

Falta de información. Yo tuve una clase, fuera del horario de clases con chicos de octavo, noveno y décimo. No tienen idea de lo que es una relación sexual, no tienen idea de los mitos y las verdades, no tienen idea de cómo usar un preservativo, no tienen idea de por qué y por qué no se embaraza la mujer, y peor aún de las consecuencias, o sea, tener relaciones es rico, es divertido y si se embaraza, ni modo, es parte de la estadística y no es así (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

A más de no conocer adecuadamente la problemática, los/as docentes y directivos tienen dificultades para hablar sobre el tema y expresan muchos prejuicios sociales al respecto: “Yo como tutora he conversado con ellos, pero a modo de ... de un poquito de broma, porque es un tema muy delicado. O sea, por mí yo les hablaría como tutora, también como profesora podría hablar, pero digo capaz que salgo mal parada. Mejor no” (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017); “Todavía sí es bastante receloso hablar de las formas de protección que deben tener” (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

Es muy difícil que se pueda enfrentar la problemática del embarazo adolescente cuando docentes y directivos no comprenden la problemática, no han logrado romper los prejuicios sobre la sexualidad y difícilmente pueden guiar a los jóvenes en materia de educación sexual y reproductiva. Si el MSP institucionalmente se resistió a dejar de brindar servicios de salud sexual y reproductiva, pese a la implementación de una política regresiva en términos de derechos sexuales y reproductivos, no ocurrió lo mismo con el Ministerio de Educación, institución que trabajó muy de cerca con el PNFF, tal y como lo expresa el informe final del programa (Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia 2017, 40). En efecto, el Ministerio de Educación, en el marco del PNFF, eliminó la materia de educación sexual del currículum de la educación general básica. Esta asignatura no ha sido reincorporada hasta la fecha. La eliminación de la materia, ha sido interpretada por algunos docentes, como una prohibición, por parte de las autoridades educativas nacionales, a los docentes de hablar sobre sexualidad con los/as estudiantes:

Ahorita lo único que se hace mensualmente es lo de los temblores, por disposición. Lo que yo he dado es sobre el proceso electoral. Sobre educación sexual no, yo daba esa materia, pero nos quitaron esa materia. El año pasado hubo dos chicas embarazadas, a otra chica el padre le violó, se dan casos horribles aquí. Yo sí doy valores, en una horita de mi clase, yo sí me enfoco a eso. Aunque ya no es permitido, pero yo sí. No es permitido dar educación sexual. Los maestros aquí son como cohibidos, hablar directamente, frente a frente, no lo hacen. Ahorita desde los 13 años, ya tienen relaciones. Eso sí les he dicho a los chicos, cuando tienen un rato libre (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

Los/as estudiantes por su parte recuerdan la materia de educación sexual como positiva:

Más antes había la materia de educación sexual, ahí sí se hablaba del tema. Ahora ya quitaron. Esa materia sí era buena, porque ahí nos enseñaban a prevenir los embarazos, nos enseñaban muchas cosas que no debemos hacer. A prevenir los embarazos no deseados porque dese cuenta un embarazo de una muchacha de 15 años es complicado. Debería volver a existir esa materia porque comprenden los chicos lo que deben hacer, no hacer las cosas sin pensar. Tienen que pensar antes de hacer las cosas, no hacer por hacer (Entrevista estudiante -h- UE Páramo, 2017).

Las UE organizaban esporádicamente charlas con el MSP para tratar temas de educación sexual y reproductiva con los/as estudiantes. Sin embargo, estas charlas eran esporádicas. Los

Rectores de Páramo, Surkuna y Motores reconocen que en la actualidad no se organizan estas charlas. En algunos casos, se justifica el no hacerlo porque “despiertan la curiosidad de los/as estudiantes”, sacralizando de este modo la “bendita ignorancia” del oscurantismo y sin tener en cuenta el enorme acceso que tienen los/as jóvenes a diversas fuentes de información:

Pero se ha visto que mientras más charlas se da a los estudiantes, más se despierta la curiosidad y eso se ha vivido en otras instituciones que cuando han recibido charlas, se ha realizado estudios, que cuando han recibido charlas ha habido un 20, un 30% de incremento en los embarazos y en prácticas sexuales prácticamente. Cuando no hay el conocimiento, no ha pasado nada (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017).

Como se mencionó, la única UE que no presenta casos de embarazos adolescentes es Toboganes, según sus docentes y directivos debido a los cuidados que los/as estudiantes reciben por parte de sus familias, por la preocupación que el colegio pone en el tema y por la educación sexual que reciben los/as estudiantes a lo largo de todo su proceso formativo:

Dentro de la parte de educación sexual, yo soy del área de Ciencias y cuando trato temas, en seguida yo les voy diciendo, les voy dando charlas para que ellos sepan [...] Yo en la parte educativa les enseño muchísimo que ya se les va a venir la menstruación, que tienen que estar preparadas, y todos los compañeros también ayudan en esa parte porque debe ser todos los docentes, no puede ser solamente le toca al área de Ciencias, sino que aquí todos ayudamos a los estudiantes en esa parte (Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017).

Los/as estudiantes corroboran esta información:

Sí nos han hablado de ese tipo de cosas. Los licenciados nos dan clases de cómo prevenir los embarazos, de que debemos cuidarnos porque estamos muy chiquitos para tener una responsabilidad muy grande, entonces pienso que sí nos han ayudado. Nuestros papás también dicen que debemos cuidarnos (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Como se mencionó anteriormente, otra forma de menosprecio que genera exclusión de derechos es el tratamiento que se da en las UE a los jóvenes que consumen alcohol o drogas, a quienes se busca apartarlos del grupo para evitar que más estudiantes sigan su ejemplo. En lugar de apoyarlos considerando su consumo como un tema de salud, los estudiantes son

castigados y apartados del grupo. En estos casos también se lesiona la capacidad de interacción de los/as estudiantes con sus pares en igualdad de condiciones.

En Motores a más del consumo de alcohol, existe un alto consumo de drogas. Todos los entrevistados hablan de ello: “Sí hay muchos casos de drogas aquí, se consume lo que le dicen la marihuana y la creepy, creo que es. Aquí en el colegio creo que sí hay distribuidores, el colegio trata de encontrar a los que venden [...] más es gente de afuera que venden drogas” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017). “El 99% de los chicos de sexto han probado por lo menos algún tipo de droga. Me atrevería a decir que el 70% de los chicos de diversificado han probado algún tipo de droga” (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017). En sus conversaciones, los estudiantes hablan abiertamente de sus experiencias con hongos alucinógenos, ácido, creepy y marihuana.

Estamos hablando de 25 estudiantes en todo el año, que han presentado situaciones de consumo dentro de la institución educativa y he tenido la desagradable situación de no apoyo de los padres, o sea el padre dice: yo sé que consume desde hace dos años, pero yo no sé qué más hacer, ya he hablado de buenas, de malas, le he castigado, pero no quiere entender, entonces yo le digo: si usted como papito no asume esa responsabilidad, ¿cómo le ayudamos? Sí, dice, pero en notas no está mal, yo no sé por qué ustedes se hacen problema, si en notas no está mal. No mezclemos las cosas, la parte académica es una y la parte de la salud es otra (Entrevista Rectora, Colegio Motores, 2017).

Frente a esta situación, el colegio trabaja con la Unidad de Antinarcóticos de la Policía Nacional, entidad que ofrece charlas preventivas. En el ámbito correctivo, cuando existe el consentimiento de padres y de los afectados, los muchachos son referidos a un centro de rehabilitación. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el colegio trata de evitar problemas y de persuadir a los estudiantes a través de amenazas: “Por eso de las drogas, que ya me cacharon aquí, me dejaron pasar así, pero me dijeron que la próxima vez que me encuentren me van a llevar a la Dinapen y algo así, la primera vez me dejaron pasar” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017). Para tratar de disminuir la incidencia del consumo de drogas, docentes, padres y madres de familia han formado brigadas para “vigilar” a los estudiantes en las mañanas, mientras que durante el recreo son los profesores quienes se encargan de realizar esta tarea, pues el consumo dentro del colegio está muy propagado (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017).

El Ministerio de Educación organiza eventos de capacitación dirigidos a toda la comunidad educativa sobre el consumo de drogas, a cargo de la Secretaría Técnica de Drogas (Seted), institución adscrita a la Presidencia de la República, que tiene como misión “la prevención del tráfico y consumo de drogas con un enfoque centrado en los sujetos y su buen vivir” (Seted 2017) o de la Dirección Nacional de Policía Especializada para niños, niñas y adolescentes (Dinapen), encargada de velar por los derechos de los menores de edad en situación de riesgo. En los eventos realizados durante el trabajo de campo se pudo observar que el núcleo discursivo de ambas instituciones está dirigido a generar temor en los/as estudiantes frente al castigo, en caso de portar estupefacientes, utilizando la amenaza de que serán llevados a prisión, como una de las estrategias fundamentales de capacitación. La información que se da a los estudiantes es incompleta o falsa, pues el Código Integral Penal en el Ecuador sanciona como delito el tráfico de estupefacientes, mas no el consumo, ya que éste es considerado un tema de salud pública. De ahí que no sea delito portar las cantidades establecidas para el consumo.

Finalmente, el tercer tipo de menosprecio que consiste en desvalorizar las capacidades de los sujetos debido a considerar que sus modos de vida no son válidos, se expresa nítidamente en Páramo, donde adquiere las características de discriminación étnica por parte de los/as estudiantes residentes en el centro urbano hacia aquellos estudiantes que provienen de las comunidades. El trato discriminatorio se refuerza por el desnivel educativo con el que llegan los/as estudiantes de las comunidades al colegio, pues por lo general, ellos/as han realizado sus estudios de primaria en las UE de sus comunidades, que no cuentan con los docentes necesarios: tres de las cinco escuelas bilingües de las comunidades en la localidad de Páramo apenas tienen 2 profesores para diez grados, ninguna tiene su planta docente completa (Ministerio de Educación 2017b) y adolecen de serios problemas en el campo educativo. Los/as estudiantes que llegan a octavo de básica, tienen menores condiciones de desempeñarse adecuadamente en el nuevo entorno y sus pares los consideran menos inteligentes, operándose de esta manera la generación de ausencias señalada por Santos, como la monocultura del saber y del rigor, que consiste en desconocer otros tipos de conocimiento y catalogar a quienes los portan como “ignorantes” y la monocultura de la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías, que tiene como consecuencia la inferiorización del otro (Santos 2006, 23-4):

Nuestras compañeras, las que son del centro urbano se creen un poquito más, estudian más y nosotros nos quedamos. En muchas de las veces se da la discriminación. Los que somos de las comunidades tenemos como metido en la cabeza que seguramente ellos han de estar bien y nosotros no. Hay algunos que sí son conscientes, que sí se dan cuentan de lo que están diciendo, pero hay algunos que hablan por hablar, no se dan cuentan que con esas palabras pueden herir a los demás, más los hombres critican a los otros hombres de las comunidades, a veces por la forma de hablar, la forma de vestir. Les dicen que son unos longos, que son unos runos, que vos vienes de esas montañas, vos vienes de esos páramos o de esas bajadas, critican por la forma de vivir. Casi nunca me he metido en eso, porque a veces por defender, peormente nos critican, o sea, salimos más perjudicados. Muchas de las veces, yo he preferido callar, porque en los años que uno se ha pasado con los compañeros, ya poco a poco se les va conociendo, por ejemplo, si se quiere defender a alguien, peormente uno sale más perjudicado y preferimos callar (Entrevista estudiante -m- UE Páramo, 2017).

Cuando estaba en noveno, tenía conflictos con todas mis compañeras [...] Ellas me veían la cara, buscaban la manera de molestarte. Yo nunca conversé ni a mis padres, ni a los licenciados, ni a nadie porque tenía miedo, todavía tenía 12 años. Antes nosotros éramos como dicen tontitos, teníamos vergüenza, no hablábamos, al menos con los que somos de las comunidades, tenemos un poquito más de vergüenza [...] Me empezaron a hablar, me decían que soy una longa, que vengo de esas bajadas, decían a mi tierra, decían que de esas peñas, me decían muchas cosas muy feas, o por el apellido que mi mami lleva, decían que soy una longa (Entrevista estudiante -m- UE Páramo, 2017).

La ausencia provocada por la monocultura del saber y el rigor, de acuerdo a Santos, provoca epistemicidios. En el caso de Páramo, los/as estudiantes de las comunidades no se autoidentifican como indígenas, ni hablan Kichwa, un signo de pérdida de su identidad cultural, marcado por la vergüenza que sienten frente a sus compañeros/as y para evitar reforzar las actitudes discriminatorias de las que son víctimas. En tercero de bachillerato, el 94% se autodefinen como mestizos, 3% como blancos y 3% no responde la pregunta. Ninguno se autodefine como indígena. Sin embargo, 3% habla Kichwa y un 7% declara que sus padres hablan Kichwa.

Indígenas, indígenas no hay, de las comunidades no es que son tan indígenas, pero a veces un poco, por la forma de hablar, no pronuncian bien las palabras. No hablan Kichwa. La mayoría hablamos poco, poco, algunas palabras que nos sale, por ejemplo, al perro en Kichwa se le

dice ashcu, entonces aquí le decimos ashcu rabudo, o sea, así palabritas, no es que se hable bien el Kichwa (Entrevista estudiante -m- UE Páramo, 2017).

Los docentes señalan que incluso aquellos/as estudiantes que vienen de escuelas bilingües, no hablan Kichwa: “Aquí no hay estudiantes que hablan Kichwa, son mestizos, pese a que vienen de UE bilingües” (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

En Surkuna, por su parte, también se viven formas de epistemicidio, pero desde otra perspectiva, que está relacionada con la falta de apoyo al sistema de EIB por parte del Estado y el no reconocimiento al mismo con su propia identidad:

Yo nací como educación intercultural bilingüe, con principios ideológicos de nuestra propia identidad cultural [...] fuimos llevando los 25 años de proceso, de cambio, utilizando nuestro propio sistema, nuestra metodología, pero lamentablemente en este gobierno se agrupó [...] como intercultural, [...] esto nos interfiere a nosotros [...] Muchos estudiantes con esta libertad que pueda escoger la institución que ellos quieran, ya se pierde nuestra propia identidad, ya no hablan su propio idioma, ya no alimentan nuestros alimentos, nuestras vestimentas, se van perdiendo los conocimientos ancestrales (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Los docentes destacan la importancia de que sus estudiantes sean Kichwa hablantes y de fomentar el aprendizaje del idioma. Sin embargo, también existen comunidades donde el idioma se está perdiendo: “Hay dos o tres comunidades que hablan bastante español, pero aquí como damos clase de Kichwa y aquí aprenden, entonces vienen sin Kichwa y de aquí salen con Kichwa” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

[...] nuestros estudiantes están en la vía, ya llegan los comerciantes, ya tienen televisión, ya tienen radio, entonces escuchando eso, ellos hablan solamente castellano. Los abuelos ya no están. En pocas casas, hay abuelos que hablan Kichwa, los padres ya son jóvenes, ya no hablan Kichwa, los jóvenes salen hablando castellano. Nosotros hemos dicho 50% Kichwa, 50% castellano. Por eso nosotros hemos dicho desde chiquitos a los niños, las maestras tienen que darles 100% en Kichwa, pero lo malo, no están aplicando. Esa es la debilidad que nosotros tenemos, estamos perdiendo el Kichwa. Hemos dicho, compañera maestra, depende de ti. Canto, adivinanzas, todo debe ser en Kichwa. Pero pasamos, escuchando, están hablando castellano. Nosotros estamos perdiendo el Kichwa, estamos perdiendo nuestra habla, nuestro idioma (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017).

Al igual que en Páramo, en Surkuna se reporta el problema de nivelar a los/as estudiantes que vienen de las comunidades, sin embargo, al tratarse de una población más homogénea étnicamente, no se observan problemas de discriminación entre estudiantes que vienen de otras UE y estudiantes que han realizado su educación básica en el mismo centro educativo (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017). Sin embargo, sí se observan procesos de discriminación entre el subsistema de educación bilingüe y el subsistema de educación intercultural, antes conocido como “hispano”:

Por ejemplo una vez cuando tuvimos un poquito de problema cuando un estudiante de aquí se iba a otro colegio, que habían bajado de nivel diciendo que como está yendo de la educación bilingüe, es por eso que tiene que bajar un nivel, entonces yo presenté una carta de denuncia porque nosotros somos un sistema, no somos una educación así, así no más, somos un sistema, entonces tenemos el mismo derecho que otro sistema, entonces nosotros tenemos que integrarnos a otro sistema y ellos también deben integrarse [...] Entonces, solicité una prueba, que tomen prueba de conocimiento, y nuestro estudiante rindieron mejor que ellos, es por eso que después se reguló y tranquilamente podían pasar de este colegio a otro colegio y así se solucionó (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

La falta de apoyo a la EIB, desarrollada en el capítulo uno, ha traído como consecuencia una desvalorización de la misma, tanto por las propias comunidades, cuanto por el resto del sistema educativo, que no se concibe de manera integral y plural, lo que trae consigo procesos de discriminación hacia las UE bilingües.

En Páramo a más de los procesos de discriminación interétnica, se viven relaciones violentas entre estudiantes hombres y mujeres. Es común escuchar frases agresivas y altamente violentas de los hombres hacia sus compañeras, quienes también responden a los insultos agresivamente. Además, se dan situaciones de violencia física, en una de esas ocasiones una estudiante le dijo a su agresor: “¿Acaso eres mi marido para que me pegues?”, dando cuenta de lo generalizada y naturalizada que está la violencia de género en la localidad. Las estudiantes mujeres, en las entrevistas, enfatizaron la violencia tanto física como psicológica de la que son objeto.

En todas las UE, excepto en Toboganés, se refuerzan los roles tradicionales de género, que subordinan a las mujeres. Es común escuchar a los docentes en clases hablar de las

actividades que pueden realizar las “mujercitas” y las actividades que son solamente para los varones, así como un mayor control hacia las mujeres sobre la manera de comportarse, en la que incluso se censura su forma de sentarse: “Les he llamado la atención, que tienen que comportarse como tal, como toda una señorita, hasta inclusive la forma de sentarse, les he llamado la atención adelante” (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017). En Surkuna, las autoridades y docentes se refieren a las jóvenes como “las mujercitas” o “mamita” y en ocasiones las chicas son objeto de burla, así, el profesor de cultura física al constatar que las mujeres no hacían los ejercicios como él lo había indicado, les dice: “Los hombres trabajaron muy bien, pero las mujercitas solo dicen ¡Ay, ay, no puedo!, como si fueran vírgenes” (Observación del aula, UE Surkuna, 2017). Pese a que, en los discursos de los actos oficiales, se señala la necesidad de construir relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Estas contradicciones, entre lo que se dice, se hace y se experimenta en las relaciones cotidianas, provocan confusión a los estudiantes en su proceso educativo. En Motores, el trato diferenciado a “las mujercitas” es más evidente debido al bajo número de estudiantes mujeres que tiene el colegio y a que se concibe que las áreas de especialidad son masculinas. De ahí que, en los talleres de práctica, muchas de las actividades sean vetadas para las mujeres:

Sí creo que hay un trato distinto por el hecho mismo que son mujeres. Hay un trato distinto póngase en mecánica ellas no pueden levantar herramientas así muy pesadas, en un carro que está sin un elevador ellas no pueden alzar una llanta, así [...] No sé cómo aprenden. Es que ahí ya es por ella misma que tiene que aprender (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

Solamente en Motores se observó que los temas sexuales tienen un peso importante en las conversaciones entre estudiantes. En estas conversaciones se reproducen patrones machistas de comportamiento, según los cuales, los hombres son más hombres mientras más relaciones sexuales hayan tenido con diferentes mujeres. También se pudo observar frecuentes burlas y chistes discriminatorios hacia los homosexuales, así como estudiantes mujeres que, al interactuar con los varones, se les ofrecían sexualmente.

Las vivencias cotidianas de violencia en los distintos aspectos relatados contrastan profundamente con el ambiente que se vive en Toboganes, donde hay un fuerte espíritu colaborativo entre estudiantes y en donde permanentemente se imparten clases en las que se

trabaja temas como la igualdad de género y la no violencia, a partir de investigaciones llevadas adelante por los propios estudiantes.

3. Desigualdades del contexto

La violencia social que genera desprecio es un elemento común del contexto de todas las UE analizadas, aunque sus formas de expresión y sus intensidades varían entre UE. Desde la perspectiva de generación de capacidades, este tipo de violencia constriñe de manera implacable las posibilidades que tienen los/as estudiantes de desarrollarse en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo y social para alcanzar su bien-estar. Es decir, es un poderoso limitante para el ejercicio de la libertad, entendida tanto desde una perspectiva individual como social y desde esta perspectiva constituiría un factor importante para la perpetuación de las desigualdades. Dado que la intensidad de la violencia y sus formas de expresión difieren entre UE, es necesario caracterizarlas y analizarlas con más detalle; más aún cuando, como se ha visto, estas formas de violencia adquieren características de desconocimiento del otro, generando procesos de “desprecio” hacia los sujetos no valorados.

Las diferencias más grandes en términos de intensidad se dan entre las UE particulares, pues Motores es la UE que mayores niveles de violencia social registra, ya que alcanza niveles de apoderamiento de los cuerpos por la violencia física dentro de la UE; mientras que Toboganes se encuentra al otro extremo, con niveles de violencia más bajos. Las UE públicas, si bien registran diferencias de intensidad entre sí, se ubican entre los dos polos establecidos por las UE particulares. Así, Páramo expresa un nivel de violencia medio alto debido a los altos niveles de discriminación interétnica y Surkuna un nivel medio bajo, como puede apreciarse en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Caracterización del contexto en las UE analizadas

UE	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Intensidad de la Violencia	Alta	Media baja	Media alta	Baja
Características de la Violencia	Maltrato físico escolar cotidiano	No registra maltrato físico escolar	No registra maltrato físico escolar	No registra maltrato físico escolar
	Maltrato verbal escolar cotidiano	Maltrato verbal escolar eventual	Maltrato verbal escolar cotidiano	No registra maltrato verbal
	Maltrato físico familiar extendido	Maltrato físico familiar intermedio	Maltrato físico familiar intermedio	Maltrato físico familiar intermedio
	Alta violencia entre estudiantes	Violencia eventual entre estudiantes	Alta violencia entre estudiantes	Violencia eventual entre estudiantes
	Familias apoyan y autorizan el maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar	Familias denuncian maltrato escolar
	Denuncia de acoso sexual	Embarazos por violaciones familiares	Embarazos por violaciones familiares	No registra violencia sexual
	Alta presencia de embarazo adolescente	Alta presencia de embarazo adolescente	Alta presencia de embarazo adolescente	No registra embarazo adolescente
	Alto consumo de drogas	No registra consumo de drogas	No registra consumo de drogas	No registra consumo de drogas
	Alto consumo de alcohol	No registra consumo de alcohol	Consumo de alcohol medio	No registra consumo de alcohol
	No registra discriminación interétnica entre estudiantes	No registra discriminación interétnica entre estudiantes	Alta discriminación interétnica entre estudiantes	No registra discriminación interétnica entre estudiantes
	Alta discriminación de género	Media discriminación de género	Alta discriminación de género	Baja discriminación de género
	Rezago escolar medio	Rezago escolar alto	Rezago escolar medio	No registra rezago escolar
Pobreza	Media	Alta	Alta	Nula
Dificultades de acceso	Media	Alta	Alta	Nula
Abandono de los padres	Media	Alta	Alta	Nula

Fuente: Trabajo de campo e instrumentos de investigación.

En la tabla 3.2 se presenta un resumen analítico sobre los distintos aspectos que definen los contextos sociales de las UE estudiadas, a los que se les ha asignado un valor del uno al

cuatro, en el que uno representa las peores situaciones y cuatro las mejores. La Tabla muestra la línea de desigualdades entre las cuatro UE observadas. Las UE particulares se ubican en los dos extremos de la línea de desigualdades. Motores presenta los aspectos más adversos del contexto, mientras Toboganes los aspectos más óptimos. En el medio se ubican las dos UE públicas: Páramo y Surkuna, en ese orden.

Tabla 3.2. Valoración de las condiciones de contexto en las UE analizadas

UE / Aspecto	Motores	Páramo	Surkuna	Toboganes	Total
Sin maltrato físico escolar	1	3	3	3	10
Buen trato verbal escolar	1,5	1,5	3	4	10
Sin maltrato físico familiar	1	3	3	3	10
Buen trato entre estudiantes	1,5	1,5	3,5	3,5	10
Actitud de las familias frente al maltrato escolar	1	3	3	3	10
Sin violencia sexual	1	2,5	2,5	4	10
Sin embarazo adolescente	2	2	2	4	10
Sin consumo de drogas	1	3	3	3	10
Sin consumo de alcohol	1	2	3,5	3,5	10
Sin discriminación interétnica entre estudiantes	3	3	1	3	10
Sin discriminación de género	1,5	3	1,5	4	10
Sin rezago escolar	2,5	2,5	1	4	10
Sin pobreza	3	1,5	1,5	4	10
Fácil acceso	3	1,5	1,5	4	10
Sin abandono de los padres	3	1,5	1,5	4	10
Total	27	34,5	34,5	54	150

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

El desprecio que viven los/as estudiantes se expresa en altos niveles de maltrato escolar, que fluctúan entre el maltrato físico cotidiano en Motores, justificado por docentes y directivos, permitido y autorizado por las propias familias de los/as estudiantes; hasta niveles más bajos de maltrato verbal (gritos, insultos y humillaciones en el aula) observados en Motores y Páramo y en menor medida en Surkuna⁹. Por otra parte, en todas las UE estudiadas se presentan casos de maltrato físico familiar, sin embargo, éste es más extendido en Motores. Las condiciones de maltrato que viven los/as estudiantes en sus familias y en sus colegios provocan también niveles de violencia entre compañeros/as, que son más pronunciados en Motores y en Páramo. En Motores estos problemas han sido tan graves que incluso han tenido repercusiones de carácter penal en el sistema judicial ecuatoriano, llevando a los infractores a

⁹ Este tema se desarrollará con mayor profundidad en el capítulo 5 sobre generación de capacidades.

prisión. En Páramo, las formas de maltrato verbal entre estudiantes están marcadas por las relaciones interétnicas y el profundo proceso de discriminación de los/as estudiantes del centro poblado hacia sus pares de las comunidades. En Surkuna y en Toboganes no se registran tales niveles de violencia entre estudiantes.

Los temas relacionados con la diversidad cultural son tan hondamente dejados de lado en Páramo, que los/as estudiantes de las comunidades viven un proceso de aculturación muy profundo, que les ha conducido incluso a dejar de reconocerse como indígenas y a perder su idioma. Es el alto costo que pagan las comunidades por acceder a una educación socialmente catalogada como “de calidad”, que se caracteriza por procesos de homogeneización que no toman en cuenta las diferencias culturales y que tienen como efecto no deseado el patrocinar serios problemas de discriminación al interior de la UE.

Por otra parte, los enormes esfuerzos en Surkuna por mantener el idioma y reforzar los temas relacionados con la identidad indígena de los pueblos Kichwas de la Amazonia, no están acompañados de políticas públicas que los potencien, lo que perpetúa las desigualdades históricas que en el ámbito educativo han vivido las poblaciones indígenas del país. La violencia sexual es otra de las dimensiones de la violencia hacia las mujeres que está presente en todas las UE, excepto en Toboganes. Pese a que Motores cuenta con muy pocas estudiantes mujeres, registra una denuncia de acoso sexual escolar hacia uno de los docentes de la institución. En Páramo y en Surkuna, por su parte se registran casos de violación intrafamiliar.

En el ámbito de las desigualdades presentes al interior de las UE, el refuerzo a los roles tradicionales de género está presente en todas las UE analizadas, excepto en Toboganes. Sin embargo, en Páramo se observa una mayor violencia de género entre estudiantes, que no es contrarrestada activamente por parte de la UE. Hay una política de dejar hacer, dejar pasar y también en muchas ocasiones de naturalizar el comportamiento de los/as estudiantes.

En todas las UE, excepto en Toboganes se registran casos de embarazo adolescente. Lamentablemente, es poco lo que las UE estudiadas hacen al respecto. La problemática ha sido naturalizada como un tema cotidiano que no merece mayor atención de docentes y directivos. Este problema se ha agravado aún más por los giros de la política pública de salud sexual y reproductiva en el país, que han tenido como efecto que se suprima la materia de

educación sexual dentro del pensum escolar, generando mayores problemas de desinformación en los/as estudiantes y que se reduzcan las atenciones del MSP para asesorar a las/os jóvenes sobre la utilización de métodos anticonceptivos. Desde la perspectiva de capacidades, el embarazo adolescente constituye una seria restricción en las posibilidades de elegir de las estudiantes y se ha convertido en un factor importante para la reproducción intergeneracional de la pobreza.

El problema de adicción a drogas solamente está presente en Motores, y el consumo de alcohol se registra en Motores y en Páramo. Surkuna y Toboganes no presentan estos problemas. Se evidencia un inadecuado tratamiento al problema del consumo de alcohol y drogas por parte de los/as estudiantes, pues los personeros públicos encargados de la problemática basan la estrategia de prevención en el miedo y el castigo; mientras que las autoridades y docentes de los centros educativos al detectar algún caso, hacen todo lo posible porque el estudiante salga del colegio, desde una perspectiva de evitar la contaminación del grupo, generando procesos de exclusión y sin brindar una adecuada asesoría a los/as estudiantes y sus familias, lo que trae como consecuencia la restricción del mundo de elecciones disponibles para la persona afectada. En Motores, donde estos problemas son más pronunciados, el colegio traslada toda la responsabilidad a las familias de los estudiantes y justifica su inacción frente a la problemática en las normas emitidas por el Ministerio de Educación respecto al derecho a la educación y a la necesidad de contar con evidencias para sancionar a un estudiante. No existe una comprensión de la problemática como un tema de salud pública, por lo que las soluciones están dadas por la vía punitiva, más que por la vía del tratamiento médico y la rehabilitación. De hecho, cuando se encuentra a algún estudiante consumiendo drogas, se lo amenaza con enviarle a la Dinapen.

Aunque el rezago escolar, no constituye en sí mismo un factor de violencia, ha sido incluido en la Tabla 3.1., porque en algunos casos es una consecuencia de la violencia social, pues los/as estudiantes en muchos casos se ven obligados a interrumpir sus estudios por problemas de consumo de drogas o alcohol, por casos de embarazo adolescente o por casos de maltrato.

Las diferencias de grado y expresión de la violencia social en las UE analizadas, llevan a preguntarnos sobre su incidencia en la vida escolar y en la perpetuación de las desigualdades. Sin duda, es un factor que incide, sin embargo, no es posible interpretar las desigualdades que viven los/as estudiantes tan solo por la violencia o los factores de contexto. De ahí, la

necesidad, establecida en el marco teórico de esta investigación, de completar el análisis con las dotaciones y el proceso escolar de generación de capacidades, ámbitos que serán el objeto de análisis de los próximos capítulos.

En los casos de las UE rurales, además de los temas de violencia ya señalados, los principales aspectos del contexto social que limitan el proceso de generación de capacidades son la alta pobreza, la dispersión poblacional que genera dificultades de acceso de los/as estudiantes a los centros escolares y el abandono de sus padres.

Algunas de estas situaciones son totalmente externas a la vida escolar y es poco lo que el sistema educativo puede hacer para solucionarlas, sin embargo, las instituciones educativas sí pueden jugar un rol importante para contrarrestar ciertos factores adversos del contexto y promover la ampliación de capacidades de sus estudiantes. La problemática del embarazo adolescente, la violencia sexual, el maltrato físico y verbal a los/as estudiantes y el consumo de drogas y alcohol, claramente son factores en los que las UE pueden jugar un rol proactivo, pero lamentablemente, las instituciones educativas no juegan este rol, por el contrario, se evidencia una actitud pasiva o indiferente frente a estos problemas.

Capítulo 4

Dotaciones: Creando oportunidades

En el capítulo anterior se han analizado los constreñimientos al proceso de generación de capacidades que viven los estudiantes, dados por el entorno de violencia social, menosprecio y desigualdad socio económica en el que se insertan. Se ha visto que existiría una línea de desigualdades referidas a la violencia social y al menosprecio, en la que en los dos extremos del bien-estar se ubican las UE particulares y en los lugares intermedios las UE públicas analizadas. Se ha concluido que las desigualdades de contexto no son suficientes para comprender a profundidad el hondo proceso de segmentación educativa que se refleja en las cuatro UE estudiadas.

Una vez que se han revisado las distintas desigualdades dadas por el contexto social que viven los/as estudiantes, en este capítulo se pasará a analizar las dotaciones de las UE, entendidas como los bienes o recursos que contribuyen a las oportunidades de vida, pero que en sí mismos no son oportunidades (DeJaeghere and Baxter 2014, 70). Como se señaló en el marco teórico, las dotaciones se clasificarán en físicas, financieras, humanas y sociales (Chambers and Conway 1992).

En las dotaciones físicas y financieras se presentan las condiciones de infraestructura de las UE y el financiamiento para su funcionamiento. Dentro de las dotaciones sociales se presentan los aspectos relacionados con el entorno familiar y comunitario de los/as estudiantes. El análisis de las dotaciones humanas será abordado tomando en cuenta a los actores escolares y sus relaciones: el cuerpo directivo, docente y los/as estudiantes de las UE.

El capítulo se organiza en cuatro secciones: en la primera se abordan las dotaciones físicas y financieras; en la segunda, las dotaciones sociales; en la tercera, las dotaciones humanas; y finalmente, en la cuarta sección se realiza una reflexión a modo de conclusiones sobre los principales hallazgos encontrados que contribuyen a la perpetuación de las desigualdades en las UE analizadas.

1. Dotaciones físicas y financieras

Las diferencias en términos de dotación de infraestructura entre las UE públicas y las particulares aquí analizadas son notorias. En las UE públicas existen mejores condiciones

físicas, sobre todo en lo que se refiere a espacios de recreación (canchas y áreas verdes). Mientras que en las UE particulares estos espacios son mínimos y no permiten siquiera que sus estudiantes puedan practicar deportes. Sin embargo, Surkuna es la única UE que no cuenta con servicio permanente de agua potable, lo que genera problemas de higiene y salud.

Pese a contar con mejores condiciones de infraestructura que en sus pares urbanas, en ambas UE rurales existe un sentimiento de abandono por considerar que no se cuenta con infraestructura adecuada y una constante comparación con las ciudades en las que suponen sí se tiene todas las dotaciones físicas para estudiar adecuadamente: “Los colegios de las ciudades tienen laboratorios de física, de química, de computación, entonces ellos aprenden más. Aquí como no hay, es bajo el aprendizaje” (Entrevista Estudiante -h-, UE Páramo, 2017).

En las UE fiscales, financiadas por el Estado, los estudiantes reciben desayuno escolar, textos escolares publicados por el Ministerio de Educación, que en el año lectivo 2016-2017 llegaron con 5 meses de retraso, y un uniforme escolar por parte del Estado. Las familias financian los demás útiles escolares, los uniformes para los campeonatos internos y externos de deportes, los uniformes escolares de parada y deportivo, el transporte y aportan cotidianamente para materiales y proyectos escolares. Estos gastos son significativos para familias que viven en condiciones de pobreza por ingresos, como en Páramo y Surkuna: “Lo malo es el presupuesto que no alcanza para el estudio, toca sacrificar todo. Me toca gastar mucho, por ejemplo, para herramientas ... Toca aportar a las familias, productos de medicinas, los instrumentos para hacer el jabón, todas esas cosas” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017).

En las UE particulares, los estudiantes pagan una pensión mensual, que en Toboganes es de USD 80 y en Motores de USD 55. La pensión es regulada por el Ministerio de Educación con base a una evaluación sobre las condiciones físicas de los establecimientos. Todos los gastos relacionados con el proceso educativo están a cargo de las familias de los/as estudiantes.

2. Dotaciones sociales: Comunidades y familias

Las distintas trayectorias de creación de las UE y su ubicación urbana o rural, generan relaciones distintas con las comunidades en donde se desarrollan. En el caso de las UE urbanas, los estudiantes provienen de distintos sectores de las ciudades, por lo que sus familias no comparten una vida comunitaria. El punto de encuentro de estas familias es la UE,

sin contar con lazos tejidos previamente, por lo que su involucramiento en la vida escolar es individual y menos intenso, mientras que, en las áreas rurales, las comunidades toman una serie de decisiones relacionadas con la vida institucional de las UE. En Páramo, por ejemplo, fue la comunidad la que decidió la especialidad técnica del colegio, en informática:

Nosotros queríamos que sea colegio agrícola porque hicimos estudios de la zona, pero los padres de familia dijeron que no, que ya para trabajar, ellos mismo trabajan y que los hijos no deben trabajar en lo mismo, entonces salió en informática en las encuestas, consultamos a los padres de familia y a los estudiantes, para hacer el proyecto (Entrevista Inspectora, UE Páramo, 2017).

En el caso de Surkuna, la participación de la comunidad en la vida escolar es mucho más notoria, llegando incluso a influir en el nombramiento y la remoción de autoridades:

Cuando yo era Rector, de igual manera tuve bastante participación y acogida de los padres de familia. Pero ahí llegamos a tener un poquito de problemas por situación de que mi esposa estaba trabajando aquí, y como dijeron que necesitan a una maestra que pueda nivelar o equilibrar en otra UE, entonces le cogieron del Ministerio y le llevaron cuando yo estaba de Rector. Entonces los padres de familia dijeron que yo he estado gestionando para sacar a mi esposa de la comunidad, y sacan a la buena maestra, dejan sin maestra, en vez de mejorar esta institución, que yo estoy haciendo mal, y de eso era punto débil que me cogieron a mí, entonces para evitar problemas entonces yo dejo esta función, no quiero tener más problema con ustedes, yo dejo esta función. Nombraron a otro rector (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

La comunidad es la que ha querido que este centro educativo esté inmerso en la comunidad. Al inicio, han puesto todo, han hecho mingas, se han ido a las gestiones, de lo que ellos están apoyando así en las mingas, también pusieron como una vigilancia del trabajo de los docentes, tienen un poquito más de control que el profesor no falte, que no lleguen borrachos, que estén sanos. Hemos mejorado desde que yo ingresé acá, así en estado etílico que antes venían, ya no hay eso (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

Dadas las condiciones socioeconómicas de los estudiantes de las UE públicas analizadas, una gran parte de sus familias son beneficiarias del BDH¹. Para los docentes de Páramo, la condicionalidad del BDH de mantener a los hijos en los centros educativos es una de las causas del aumento progresivo del número de estudiantes en la UE:

Para los padres lo importante es ganar el bono. Porque por eso están los chicos aquí. Porque por el bono se incrementaron, cuando dijeron que si no venían a la escuela, no les daban el bono, ahí empezaron a venir los chicos acá. Este colegio cuando empezó con mi esposo eran 35 alumnos. De ahí aquí en las comunidades, usted ve en una casa que hay 12, 8, 15, 6 hijos, entonces qué hacían, les hacían trabajar a los chicos. Después empezó con el gobierno con esto de dar el bono y que si no estudiaban los chicos, no les daban, ahí recién empezó a incrementarse el alumnado. Entonces una vez que empezó con el gobierno, sí hubo revolución en esa época, empezaron a aumentar los alumnos (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

En Páramo y en Motores, docentes y directivos esperan un mayor involucramiento de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos: “Más que nada ellos nos ayudan en mingas. Pero lo que queremos que nos apoyen más en el control que los estudiantes asistan puntuales a la hora de entrada [...] en el aspecto educativo, [...] que nos ayuden a controlar las consultas en internet, eso sería bueno” (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Aquí no les interesa a los padres de familia. Aquí la mayoría de los padres de familia lo que dicen es no sé leer, no se escribir, licenciadito dé viendo, usted mismo dé haciendo las cosas. A veces hay muchos padres de familia que dejan al comienzo del año y ni siquiera se acuerdan al final. No, no hay apoyo de la comunidad (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017).

En este colegio es bajo, sumamente bajo. Los padres de familia no vienen. Piensan que aquí es un internado. Venir, dejarles y se acabó y les veo a fin de año. Y no es así. Por eso es que se presentan bajos rendimientos académicos, problemas por faltas, atrasos, uniformes, no ayudan a controlar en las casas. Los estudiantes les tienen dominados a los padres aquí [...] No sentimos el apoyo de los padres de familia aquí. Serán unos 5, 6 padres de familia que se

¹ El BDH es un programa de transferencias monetarias del Estado ecuatoriano dirigido a los hogares que viven en condiciones de pobreza. Estas familias reciben una transferencia de USD 50 mensuales. En 2016, 433.313 hogares recibieron el subsidio, con una inversión de USD 250,8 millones (Senplades SiCES 2017).

preocupan de los estudiantes, pero los otros 23, no (Entrevista docente de Motores -h-, Colegio Motores, 2017).

Los estudiantes de Motores también revelan la falta de apoyo que reciben de su familia:

Con mis papás [...] no me llevo mucho con ellos, o sea, es porque nunca me controlaron, yo hago lo que quiero, y se acabó [...] no me apoyan, el que me apoya más es mi hermano. La falta de apoyo de mis papás me ha afectado en el colegio, porque todos los padres vienen a hablar por las notas, pero yo no tengo a nadie que venga a velar por mis notas, [...] ellos no se preocupan por mí, el que se preocupa más por mí es mi hermano, el viene aquí, es como mi segundo papá. Porque mi papá trabaja casi las 24 horas y a mi mamá no le importa (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

Los docentes corroboran esta información, señalando la falta de cariño en los hogares de los estudiantes:

Se nota que a los estudiantes les falta mucho amor en la casa. Les falta amor y apoyo de los padres y autoridad. No tienen el sentido de autoridad. Ellos se mandan, ellos se ordenan, ellos hacen lo que ellos quieren, ellos deciden qué hacer y qué no hacer. Y eso tiene que ver con la casa, no hay otra cosa (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

Docentes y directivos de estas dos UE, también anotan que algunos padres de familia no saben qué hacer con sus hijos y piensan que es el colegio el que debe solucionar los problemas de mal comportamiento:

Se nota que los padres no están pendientes de los hijos. Que los hijos manipulan a los padres de una forma increíble. Hay padres que no saben qué hacer con los hijos. Llega a ser indignante la cuestión de los padres: “Ya no sé qué hacer”. ¡Cómo puede decir un padre: “ya no sé qué hacer”, con el hijo! Usan a la institución como guardería (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

Ellos lo que hacen es enviarles a estudiar, pero casi no se interesan. A los padres no más les interesa es la feria. Los padres no vienen mucho, cuando se les llama, ahí vienen. Hemos tenido casos excepcionales, una chica que era una plaga, se emborrachaba aquí. Incluso los padres cuando les hemos llamado nos dicen es que ya no puedo, pero por eso mismo les mando donde ustedes, ustedes vean qué hacen ... O sea, de los padres no tenemos que esperar

mucho que nos ayuden, porque ellos nos mandan a los maestros que vean qué hacemos con los chicos porque ellos no tienen rienda (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

En contraste, en Toboganes existe una valoración positiva del aporte de los padres y madres de familia al proceso educativo de sus hijos y los estudiantes también expresan el apoyo que reciben de su familia: “Mis papás siempre han sido unas personas que a mis hermanos y a mí nos han dado la atención y todo lo que nosotros les hemos pedido” (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Excelente porque hay muchos padres de familia que, si su niño no comprende algo, tiene maestros particulares, los chicos reciben maestros en casa o los chicos van, o sea hay mucha comunicación. No todos, pero una mayor parte están pendientes de su hijo, de su cuaderno al día, de su lección, que si la dio, si está atrasado. Hay mucha comunicación (Entrevista Inspectora, UE Toboganes, 2017).

[...] al menos la mayor parte de los chicos aquí son de hogares bien formados: sus papás son abogados, son doctores, son ingenieros, entonces son personas con un criterio muy bien formado, entonces en esa parte ningún inconveniente (Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017).

El 93% de los estudiantes de tercero de bachillerato de las UE estudiadas reportan que reciben apoyo de su grupo familiar para las actividades educativas, de ellos, el 70% caracterizan este apoyo como económico, un 47% reporta recibir apoyo para las tareas y las actividades educativas, un 32% en permisos para actividades sociales y/o educativas extracurriculares y un 1% dice que recibe apoyo moral.

A mayor puntaje promedio global de la UE, mayor apoyo por parte de los padres a los estudiantes (Figura 4.1). El mayor porcentaje de los estudiantes que dice no recibir apoyo se registra en Motores (19%), corroborando la información levantada en las entrevistas, mientras en las otras tres UE, este porcentaje se sitúa alrededor del 6%.

Figura 4.1. Tipo de apoyo del grupo familiar por puntaje promedio global de la UE

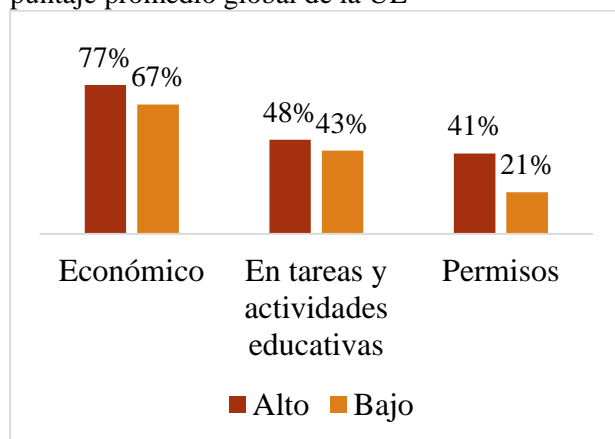
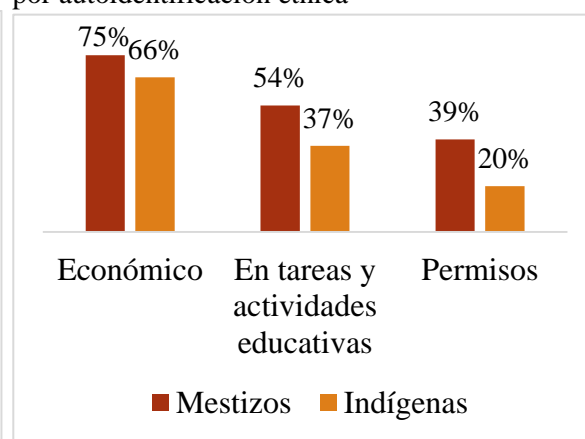


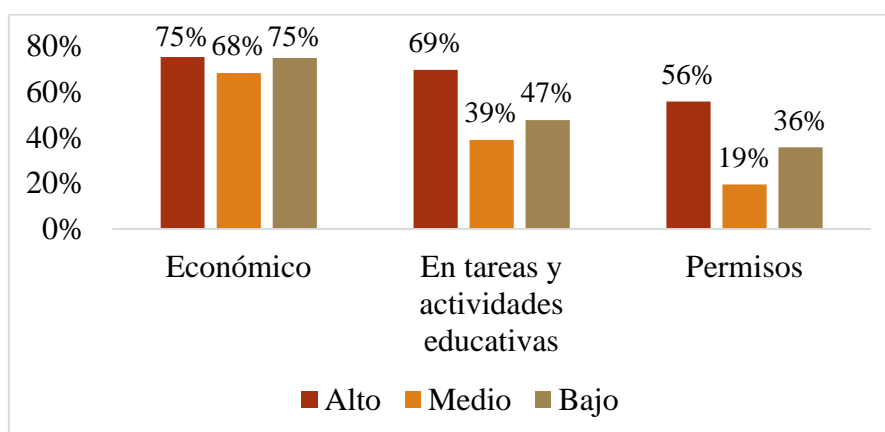
Figura 4.2. Tipo de apoyo del grupo familiar por autoidentificación étnica



Fuente: Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

Los hombres reciben mayor apoyo en tareas y actividades educativas (9 puntos de diferencia) y las mujeres mayor apoyo en permisos para actividades sociales y/o educativas (11 puntos de diferencia). Los indígenas y estudiantes rurales registran menor apoyo de su grupo familiar que los mestizos (Figura 4.2.). En los grupos socio económicos altos, el apoyo en tareas y actividades educativas es pronunciadamente mayor que en los sectores medios y bajos, como puede apreciarse en la Figura 4.3. Esta diferencia responde al mayor nivel de instrucción de la familia en los estratos más altos. Nuevamente, en este gráfico se evidencia el apoyo más bajo que reciben los estudiantes de Motores, que pertenecen a un ISE medio y que presentan diferencias significativas en todos los ítems.

Figura 4.3. Tipo de apoyo del grupo familiar por ISE de la UE



Fuente: Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

Pese a la valoración positiva sobre el apoyo que los estudiantes reciben de sus familias, en Toboganes evitan que los padres y madres de familia se involucren en la gestión escolar, pues

consideran que el involucramiento de las familias es una amenaza, sobre todo cuando se organizan para realizar acciones en contra de algún docente:

Ellos cuando quieren hacer daño al maestro, quieren reunirse, nada más; de colaborar con el colegio, nunca [...] La relación con los padres de familia es buena pero tampoco es íntima, yo les he dicho a los profesores eso, el padre de familia es de doble acción, una negativa y otra positiva, así que ustedes deberían cuidarse de eso, no aceptar invitaciones de ir a comer, de ir a la casa, ni de paseo, ni nada. De lejitos no más, me llevo bien con usted, pero con todo respeto, ahí quedamos. Ese comité es arma de doble filo, han salido con esa de que quiero botar a un maestro, entonces yo no les voy a consentir eso. Yo a mis maestros los valoro, los sanciono yo e incluso cuando viene un padre de familia y quiere acceder a un maestro, yo no llamo al maestro, conmigo se entienden. Yo llamo al maestro, investigo y después, si es necesario, llamo al padre de familia. No me gusta que haya confrontación porque se pierde el respeto (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017).

Aquí nosotros en la institución casi no permitimos que mucho trabaje el comité de padres de familia porque se forman muchos conflictos, se forman muchos comentarios a veces negativos. Aquí nosotros elegimos la directiva, pero casi no permitimos el funcionamiento de los padres de familia [...] Ellos se reúnen de un x curso o grado, pero personalmente, no tomando en cuenta la institución, se reúnen como padres de familia, pero ellos mismos se organizan, nada tiene que ver la institución (Entrevista Inspector, UE Toboganes, 2017).

En Motores, no existe Comité, solamente un representante por cada nivel educativo (Básica Superior y Bachillerato): “Estos dos representantes se juntan y con ellos organizamos juegos internos, casas abiertas, en lo que ellos puedan nos colaboran y trabajamos, pero en sí comité, que ellos propongan hacer alguna actividad, no” (Entrevista Rectora, Colegio Motores, 2017).

Frente a esta situación en las UE particulares, en las fiscales el rol de los Comités de Padres de Familia es más activo y se involucran en varios aspectos de la gestión escolar. En Surkuna, a más de la directiva convencional, en el Comité existe un cargo denominado “capitán” encargado de la animación del trabajo en las mingas: “[...] capitán es una persona que tiene voz de autoridad, para hacer cumplir en las mingas, que traigan chicha, que traigan platanito, la alimentación, para poder brindar la chicha, que también ordena a las mujeres para hacer la chicha, entonces, mueve el momento del trabajo, de la organización” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

3. Dotaciones humanas

3.1. Directivos

En el país existe un déficit pronunciado de nombramientos para los distintos cargos directivos establecidos en la LOEI. De acuerdo a los datos procesados por Chiriboga (2018, 23) a noviembre de 2017, un 62,7% de establecimientos que cumplían los requisitos de la LOEI contaban con Consejero Estudiantil, apenas un 7,2% con Rector, un 0,05% con Vicerrector, un 8,9% con inspector, un 3% con asesor educativo y un 15% con auditor educativo.

La normativa establece que solamente aquellas instituciones que tienen más de 500 estudiantes, pueden contar con Vicerrectorado, Secretaría y Departamento de Consejería Estudiantil (Dece). Y aquellas que tienen más de 120 estudiantes pueden contar con planta directiva. Sin embargo, ni siquiera las instituciones que cumplen con estos requisitos han logrado llenar su planta directiva por falta de presupuesto público.

Dentro de los estándares del Ministerio de Educación², Motores es una institución grande, Páramo y Toboganes son medianas y Surkuna es un establecimiento pequeño.

De las dos UE públicas analizadas, ninguna cumple con el requisito de tener más de 500 estudiantes. Páramo cuenta con 443 estudiantes y Surkuna con 113, por lo que tampoco cumple con el requisito para poder tener Rectorado (Asamblea Nacional 2011, LOEI Art. 43), por eso, en esta UE, los cargos directivos son asumidos por ciertos docentes, como encargo.

En ambas UE públicas se registran conflictos por la nominación de autoridades. El Ministerio de Educación promovió una política de reubicación de los docentes en lugares más cercanos a su lugar de residencia, los rectores de ambas UE aplicaron a la reubicación y fueron reasignados. Hubo varios nombramientos a diferentes personas, que por distintas circunstancias no se mantuvieron en el cargo. Esta situación provocó muchas dificultades en la gestión de las UE y una serie de conflictos entre docentes y autoridades. Páramo tuvo siete distributivos de clases distintos durante el primer quimestre del año por los constantes cambios de funciones entre docentes.

² Las instituciones grandes son aquellas en las que en cada curso existen más de 100 estudiantes (divididos en paralelos); las medianas tienen entre 30 y 99 estudiantes en cada curso y las pequeñas, menos de 30.

En el lapso de este año lectivo, tuvimos 5 rectores. Cada rector nos ponían, cada uno estaba 15 días, una semana. Tuvimos dos semanas sin rector, incluso. A este rector le pusieron por palancas. Tuvimos 7 distributivos, nos dejaban una semana, nos cambiaban, entonces uno cómo podía subir las planificaciones, nos daban curso, nos quitaban, nos hacían a gusto y sazón, nos decían que veían el perfil y era mentira, nos ponían en jaque, no se podía trabajar, era durísimo (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

Al inicio habían conflictos con las autoridades. Había un Rector encargado, pidió sectorización y con eso salió a [la capital de la provincia] y quedó vacío aquí, me encargaron el rectorado. Yo tenía 30 horas de trabajo y no me alcanzó el tiempo, pedí que alguien más asuma el rectorado. Ahí tuvimos problemas, había ternas para el rector, ahí un compañero no quiso, hubo cruce de palabras [...] Nadie quería ser Rector, no hubo interesados [...] Del distrito pidieron que asuma algún compañero que conozca el trabajo administrativo y la compañera de Biología había trabajado aquí como secretaria, toda la vida ha estado ella, ella conoce todo, el sistema mismo, las carpetas, los documentos, todo. Entonces del distrito dijeron la compañera de Biología (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017).

En Motores, en los últimos años, también ha habido cambios constantes de autoridades, hasta que finalmente, el dueño del Colegio decidió rentarlo a una Fundación que es la que actualmente administra el Colegio.

Mientras que, en Toboganes la Rectora es la dueña del colegio y ha permanecido en este cargo durante los 37 años de vida de la institución. En esta UE prácticamente no existen conflictos con las autoridades, ni entre docentes y se evidencia mayor estabilidad.

En Páramo se registran relaciones conflictivas entre autoridades y docentes, en parte fruto de los continuos cambios de autoridades que vivió la institución en el último año. Según el Rector, los problemas se deben a que ha impuesto un régimen de trabajo “más exigente”, que ha generado el malestar de algunos docentes: “me habían denunciado por exigirles. [...] No estaban acostumbrados a ser puntuales, a pasar trabajando [...] empecé a exigirles puntualidad, que cumplan las horas clase como es, que estén dentro del aula, que por qué están afuera y así” (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017). Mientras que en Surkuna y Motores se registran conflictos entre maestros/as, que denotan actitudes discriminatorias, en el primer caso hacia los maestros/as que no tienen título universitario y en el segundo, hacia los maestros/as venezolanos que laboran en la UE.

[...] me dijeron que no estoy al nivel de ellos, me decían que no tengo la misma profesionalización, que soy un simple bachiller. Entonces dije ya no quiero estar más aquí. Entonces vino un supervisor bilingüe mismo, me dijo no escuches, lucha y algún rato serás visto en la sociedad y eso pasó (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

Sí con los venezolanos, con ellos sí he tenido un poco de conflicto porque yo soy demasiado nacionalista. Entonces yo digo que [...] no enseñas por lo que tú ganas, no lo ves como un trabajo, sino es donde que tú das algo, los estudiantes aprenden de ti alguna cosa. Ellos lo ven como un trabajo [...] Ellos dicen vengo de un país que está un poquito conflictivo y lo que necesito es sacar dinero, tengo que sacar dinero y estoy aquí para sacar dinero (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017).

3.2. Docentes

En todas las UE analizadas, excepto Surkuna, casi la totalidad de docentes cuentan con título universitario. En Surkuna, la mayor parte de docentes son tecnólogos que estudiaron en Institutos Tecnológicos que han cerrado en los últimos años, debido a la reforma impulsada por la Sistema de Educación Superior del Ecuador³. Todos señalan el enorme esfuerzo económico que tuvieron que realizar para tener un título académico, en muchos casos, tuvieron que retirarse por falta de recurso económicos para posteriormente volver a inscribirse en otra carrera tecnológica, o en institutos a distancia: “Saqué título de profesor primario, quería especializarme en química, pero no me alcanzó el recurso, no pude seguir. Ahora estoy viendo si estudio. Estudié en la Amazonía, en un instituto tecnológico, ya cerraron, ya no hay” (Entrevista a docente de Química -h-, UE Surkuna, 2017).

Constantemente expresan las dificultades que tienen para dar las materias a su cargo, debido a que no son profesionales y no cuentan con todos los conocimientos necesarios. El 18% de los estudiantes enumeran entre las tres cosas que les gustaría que cambien en su colegio, el poder tener docentes especializados.

³ La Disposición Transitoria Vigésima de la Constitución de la República aprobada en 2008, estableció un plazo de cinco años para realizar una evaluación y acreditación de todas las instituciones de educación superior, sus carreras, programas y posgrados, los que, en caso de no superar la evaluación y acreditación, quedarán fuera del sistema de educación superior (Asamblea Nacional Constituyente 2008). Fruto del proceso de evaluación llevado a cabo por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), se procedió al cierre de 17 universidades (13 particulares y 4 públicas), 125 institutos técnicos y tecnológicos que no funcionaban regularmente y 44 extensiones por falta de calidad (Senplades 2017b, 155).

Una debilidad que ha habido aquí es que no podemos cubrir con profesionales de especialidad todos los conocimientos de acuerdo al perfil académico, a la malla curricular, entonces, la parte científica falta, nosotros alcanzamos solo la parte formal, la formación de conocimiento teórico, pero falta más conocimiento práctico para experimentar esos conocimientos teóricos (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Mientras que, en Motores, las autoridades identifican que una debilidad del colegio es que los maestros, si bien son profesionales, no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia:

Las fortalezas principales, se puede decir que todos los docentes técnicos son preparados, ellos realizan las prácticas con los estudiantes y logran resultados inmediatos. Las debilidades, obviamente que no tienen una capacitación docente apropiada entonces a ellos les ha tocado aprender en la marcha. La predisposición que ellos tienen para aprender es muy buena, pero ellos están acostumbrados a dirigirse solamente en el ámbito de ellos, entonces ellos no abarcan más, no ven las diferencias individuales, no ven posibles problemas de aprendizaje, no utilizan estrategias didácticas, no utilizan en el aula, no hacen buenas planificaciones porque ellos se enfocan en decir: yo necesito que prepares un motor, que repares esto, en eso enfócate (Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores, 2017).

En Páramo y Toboganes, las dos UE con óptimos resultados en las PSB, en cambio, docentes y directivos se encuentran orgullosos y satisfechos por el desempeño de sus docentes.

Los docentes de las UE públicas cuentan con un sistema de formación virtual que ofrece permanentemente cursos de actualización para elevar la calidad docente. En Páramo, solamente una persona no ha tomado los cursos de formación que ofrece el Ministerio de Educación; mientras que, en Surkuna la mayor parte de docentes no han tomado los cursos de capacitación. Todos dicen que los cursos les han sido muy útiles para su trabajo, sin embargo, señalan las dificultades de la formación en línea:

Recién nos acaban de entregar el certificado de 100 horas. Bueno, pero para obtener ese certificado, fue algo tenaz, porque, primero, la disponibilidad del internet. Y eso fue algo caótico. Cosa que a mí, por lo general me encanta vivir aquí, pero por cumplir ese curso, me tocaba salir cada fin de semana [a la capital de la provincia] [...] Y bueno, ahí completamos el curso, saliendo, porque realmente aquí se abría la plataforma, nos íbamos al internet y era

demasiado lento [...] Los cursos del Ministerio son muy buenos, a mí me ha servido de mucho. El único inconveniente es que a veces colapsan, colapsan, colapsan, se saturan demasiado. Nos ponen tiempos y uno está cumpliendo de acuerdo al cronograma que nos plantean, y otros me imagino que no cumplen y ya solo al momento de dar la prueba, abren toditos, y la plataforma colapsa. Pero los cursos son buenos. Y a lo menos que a nosotros el factor distancia no nos permite asistir, y esa forma on line, nos ayuda mucho (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017).

El Estado ecuatoriano en el período 2007 – 2017 impulsó un importante programa de becas para estudios universitarios en el exterior. Dentro de este programa se ofrecieron 10 mil becas de maestría y especializaciones en el exterior para docentes en modalidad semipresencial (Fabara, 2017, 61-2). El inspector de Surkuna se vinculó a la maestría en educación ofrecida por el Ministerio de Educación con la Universidad Nacional de Río de La Plata en Argentina. Es el único docente de esa UE que aspira a tener un título de cuarto nivel.

Sí me ha sido útil la maestría, muchas cosas que yo no sabía como docente, mucho análisis, mucha reflexión, la parte de la igualdad, la igualdad de género, la educación inclusiva y también de los comportamientos de los chicos, [...] por poner un ejemplo, a nosotros no nos gusta que los chicos pongan arete, que los chicos estén con pelos rapados, que pintan los pelos, las ropas que usan, los zapatos que usan, los tatuajes, que no es nuestro, sino que está culturizado eso, si nosotros queremos oponer a eso como padres, pero la educación lo que yo estaba preparando me dijo que ese paso es la libertad de cada uno, que nosotros tenemos que orientar que ellos aprendan a vivir respetando todo lo que es una persona, me puso un poquito duro, ahora que soy inspector peormente, ¿cómo voy en contra de la libertad que tienen ellos?, si le quito el arete, si voy a castigarlos, o le mando a la casa, entonces ahí me dieron un consejo, en mi foro yo pregunté a mi maestra, a mi tutora, ¿qué debo hacer?, que me dé alguna sugerencia, ella me contestó nosotros somos encargados de educar, siempre educar, educar, si un estudiante viene con esas cosas, llamarle, explicarle decirle que eso está mal, está en contra de las normas de comportamiento, de la familia, de nuestra cultura, así tenemos que ir educando, el estudiante por sí solo va a sacar y se va a ir adaptando a su propia cultura, siempre educando, educando, sin poner una barrera [...] entonces me explicó, me ha ido abriendo mucho los campos en el conocimiento para poder educar (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Las UE particulares reciben capacitación por parte del Ministerio de Educación sobre los temas administrativos (formularios que se deben enviar al Ministerio); actualización

curricular y planificación. En estas UE no se organizan procesos de capacitación sistemáticos a docentes, éstos son más bien esporádicos.

Para acceder a la docencia, los procesos de selección son más exigentes en el sistema público; pues en los establecimientos particulares la decisión de contratación depende exclusivamente de las autoridades de los colegios. En el sistema público, el Ministerio de Educación creó el Programa “Quiero ser maestro”, para el acceso a la docencia, en dos etapas, la primera, de “elegibilidad” en la que los/as aspirantes se presentan a dos pruebas, una psicométrica que califica la idoneidad del postulante, quienes pasan esta prueba pueden rendir un examen de conocimientos, en el que deben alcanzar un mínimo del 70% de la calificación. La segunda etapa es el concurso de merecimientos propiamente dicho, en el que la prueba equivale al 40% del puntaje total, la experiencia docente, los títulos académicos y los cursos de capacitación al 35% y los aspirantes deben además presentar una clase demostrativa que equivale al 25% del puntaje total. Existe un 5% del puntaje adicional que se otorga con criterios de acción afirmativa como discapacidad, migrante retornado al país, haber estado contratado en el magisterio por cuatro años, haber sido educador comunitario o estar optando por una plaza en lugares lejanos (Fabara, 2017, 60-1).

Yo salí en el 2006 con el título de ingeniero en sistemas. Justo estaban cogiendo como contrato. El actual gobierno de Rafael Correa, hizo las pruebas de Ser Maestro, yo hice las pruebas y salí ganador en tres instituciones para dar clases de Matemáticas, por el título me dijeron que no. Luego me llamaron para la especialidad de Matemáticas y obtuve el puntaje como ganador en esta institución. En [el cantón vecino] quedé sexto por no tener cursos, por la distancia. Ahora ya tengo cursos porque ya hacemos mediante internet, ya tengo unas 200 horas [...] En el 2014 resulté ganador y ya me dieron el nombramiento definitivo (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Es un cambio abismal que ha vivido la educación y espero y aspiro que sigamos así porque obviamente entraban a trabajar inclusive profesores por medio de palancas, y eso es conocido por todo el mundo. Y ahora para entrar a trabajar necesitamos cumplir procesos, sacar buenas puntuaciones, un proceso de evaluación para que recién ahí nos ubiquen y eso pienso que es algo loable ganarse un puesto por méritos propios (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017).

En las UE públicas, se observan además diferencias en los procesos de selección de acuerdo a la época en la que se vincularon al magisterio, así la docente más antigua de Páramo ingresó a

través de concurso hace 22 años e inmediatamente obtuvo su nombramiento definitivo; mientras que los docentes que se vincularon al magisterio en los últimos años han debido pasar un proceso más largo y cumplir con mayores requisitos para obtener su nombramiento definitivo. Otros docentes, pese a haber participado en los concursos, no han logrado obtener el puntaje requerido y permanecen laborando bajo la modalidad de contratos: “Nosotros hemos entrado para el curso de recategorización, era una prueba, no alcancé. Porque nosotros pensamos que estamos en la parte rural es un poquito distinto. [...] En eso yo alcancé un puntaje de 438 y la base era 600” (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

Antes que entre en vigencia la LOEI, el sistema de contratación en las UE interculturales bilingües también era discrecional y se asentaba sobre todo en las relaciones del establecimiento educativo con las comunidades indígenas y la Conaie, que regía el sistema:

Yo no he estado metido para ser maestro, simplemente me vino esta oportunidad. Yo ciegamente presenté documentos, antes era la dirección bilingüe, presenté, dije quiero ser maestro, si hay oportunidad, igualmente agradezco. Si usted desea trabajar, aquí hay un centro educativo para que trabaje. Dije bueno. No conocía la comunidad. Me fui sin conocer. Cuando llegué al centro educativo, aprendí qué era ser docente (Entrevista a docente de Química -h-, UE Surkuna, 2017).

Varios docentes se vincularon a la UE Surkuna durante el período 2007-2017, como consecuencia de la política de reorganización de la oferta educativa pública, ya que en las unidades donde trabajaban disminuyó la matrícula y había exceso de docentes:

Yo estuve antes trabajando en otra comunidad. Ahí trabajábamos casi 15 maestros, los estudiantes se fueron a la escuela central, ya no querían la escuela de la comunidad, que era una escuela hispana. Los estudiantes se fueron, la escuela se fue terminando poco a poco, quedamos con 60 estudiantes, de 130 que eran [...] entonces me cambiaron a mí y me pidieron que venga a esta comunidad. Del distrito me enviaron acá (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017).

Mientras en las UE particulares no existe un proceso de selección normado y las modalidades de reclutamiento dependen de las autoridades de los planteles educativos:

Yo entré a esta UE porque un amigo me avisó que necesitaban profesor [...] Llegué aquí y me abrieron las puertas sin conocerme [...] me dieron la oportunidad de entrar a trabajar sin tener muchos años dentro de la docencia, recién apenas dos años [...] Me dieron Manualidades, en mi vida había dado esa área, pero le cuento que me gustó (Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017).

El 80% de docentes entrevistados tomó la decisión de ser maestro por necesidad, por no contar con otras alternativas de trabajo; el 20% restante decidió ser docente por vocación o por tradición familiar. Es importante señalar, sin embargo, que en los colegios particulares, todos los/as entrevistados/as señalaron que se vincularon al magisterio por necesidad; mientras que en las UE públicas el 60% decidió ser maestro/a por necesidad y el 40% por vocación.

Mi idea no era ser maestro. Yo aprendí a ser maestro en el campo de trabajo. Y ahí me sentí en mi corazón, mi pensamiento que es bueno ser maestro [...] y aunque gano poco, aunque gano nada, yo con tal de estar con los estudiantes, eso me gusta [...] Más antes yo quería ser policía o militar. Pero no hubo esa oportunidad ... Por ahí tenía un trabajo, me dicen están recibiendo carpetas para ser maestro, fui de mala gana, presenté la carpeta de repente, si me dan bien y si no, nada. Presenté, me llamaron, bueno, voy a ver cómo es ser maestro. Llegué no sabía ni por dónde empezar, ni por donde terminar. Ahí los compañeros me apoyaron: así es la vida de ser maestro, me dieron instrucciones, después dos meses, tres meses, cuatro meses, ya me fui un poquito cachando cómo era ser maestro y después ya me gustó y sigo siendo maestro (Entrevista a docente de Química -h-, UE Surkuna, 2017).

En el sistema público, la reforma se direccionó al mejoramiento de la calidad docente, con rigurosos procesos de selección, aunque en el sistema de EIB, la discrecionalidad sigue siendo la norma. Por otro lado, las condiciones de trabajo de los/as docentes son mejores en el sistema público, pues cuentan con programas de actualización de conocimientos, con mejores salarios⁴, carga horaria regulada⁵, y hay una mayor vocación de servicio. Sin embargo, el

⁴ Los salarios docentes en las UE particulares estudiadas se encuentran entre USD 400 y 500, mientras que en las UE públicas los maestros reciben un salario que oscila entre USD 817 y USD 1.676 (Foros Ecuador 2015), dependiendo del escalafón. Sin embargo, la escala salarial se refiere a los docentes que cuentan con título de tercer nivel. Aquellos maestros que no cumplen este requisito o aquellos cuya vinculación al sistema educativo público se da por contrato, ganan US\$ 675. En 2017, 8.684 docentes se encontraban en esta situación. La cifra representó el 6% del total de docentes (Ministerio de Educación 2017a; 2017c).

⁵ Mientras en las otras tres UE estudiadas, la carga docente es de 30 horas de clases a la semana, de acuerdo con la normativa emitida por el Ministerio de Educación para los establecimientos fiscales (Ministerio de Educación 2015, Art. 5a), en Motores la carga horaria es de 40 horas de clase por semana.

pronunciado déficit de docentes y directivos en el sistema público es un factor que lo coloca en desventaja frente al sistema particular. Se calcula que cada año se requieren dos mil nuevos docentes en el sistema público para suplir las vacantes. Dada la disminución de la matrícula en las carreras pedagógicas y el cierre de los Institutos Superiores Pedagógicos de los que se habló en el primer capítulo, no se logra cubrir con esta demanda, por lo que gran parte de las plazas vacantes han sido ocupadas por profesionales sin formación pedagógica (Fabara, 2017, 60-1).

La alta carga de trabajo burocrático hacia los docentes de las UE públicas hace que descuiden lo más importante de su trabajo y limita fuertemente su creatividad. La relación con el Ministerio de Educación en todas las UE analizadas se ha convertido en una relación mediada por papeles, envíos cotidianos de documentos en respuesta a constantes pedidos de información, sin un verdadero sistema de acompañamiento pedagógico para el mejoramiento de la profesión docente. La innovadora figura de asesores y monitores educativos planteada en la LOEI se ha quedado en el papel, pues estas figuras no existen. El resultado es que cada UE pública hace lo que puede en relación a los aspectos pedagógicos, sustanciales en el proceso educativo.

Nos hemos vuelto docente más de papeles. Porque ahora tenemos muchos documentos que realizar en lo que se respecta a los lineamientos curriculares [...] Ahora hasta las planificaciones se suben a plataformas, las notas se están subiendo a un sistema. Y aquí es un poquito complicado porque aquí no contamos con la línea suficiente del internet. Nosotros los docentes tenemos que trasladarnos a [la capital de la provincia] para poder ingresar correctamente lo que nos pide el ministerio, sea el circuito, el distrito. A veces el Ministerio nos pide documentos de un día para otro y no sabemos qué hacer (Entrevista a docente de matemáticas -h-, UE Surkuna, 2017).

Por otra parte, los cambios permanentes en las regulaciones del Ministerio de Educación hacia las UE generan desconcierto en docentes y autoridades, quienes no siempre reciben una asesoría adecuada para implementarlos. El cambio curricular de 2016 es un ejemplo de ello, pues se lo impulsó sin un proceso paralelo de preparación a los docentes en los nuevos contenidos curriculares, problema agravado por el retraso en la entrega de los textos escolares, que llegaron a las UE del régimen sierra con cinco meses de retraso, en un año escolar que

tiene 10 meses de duración. Estos cambios y retrasos ocasionaron varios problemas para los docentes:

Tremendo obstáculo, el cambio de materias. Nos cambiaron libros, pedagogía, entonces, no sabíamos qué dar, este año cambió, estábamos con los libros anteriores, nos dijeron que no debemos dar de esos libros que debemos ver del internet. Y en esos días, ni aparecía el internet. Entonces lo que hacíamos con los chicos es hablar de valores, viendo ciertos parámetros de los libros. Qué desesperante no sabíamos cómo trabajar ... Fue lo peor allí. Qué desesperante. No sabíamos qué dar (Entrevista a Docente de Ciencias Sociales -m-, UE Páramo, 2017).

3.3. Estudiantes

En relación a las dotaciones de los estudiantes en todos los establecimientos analizados, excepto Toboganes, se da una suerte de desvalorización de las capacidades de los estudiantes que llegan a las UE. Esta desvalorización no siempre decanta en el menosprecio en el sentido dado por Honneth (1997) y descrito en el capítulo anterior de los docentes hacia los estudiantes. En las UE rurales docentes y directivos destacan las deficiencias que presentan los estudiantes que vienen de las comunidades:

Tenemos alumnos de diferentes comunidades. En las comunidades hay escuelas unidocentes. Las escuelitas tienen sus vacíos, vacíos en lectura, en escritura, en matemáticas. Veíamos las falencias de que venían niños [...] Nos tocaba ayudarles para que sepan leer y escribir. Eso es un impedimento tan fuerte que me ha tocado a mí en esta situación. [...] Damos refuerzo en las actividades extracurriculares [...] Debemos permanecer aquí 8 horas, nos turnamos y lo realizamos (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

En Motores, por su parte, la desvalorización de las capacidades de los estudiantes adquiere características de menosprecio. Docentes y directivos creen que los estudiantes no tienen capacidades: “Ellos [...] tratan de interpretar literal lo que les dijo el profesor, no tienen capacidad para razonar o pensar, o interpretar” (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017). Atribuyen los problemas de los estudiantes al entorno familiar: “La negligencia paterna se evidencia dentro del aula porque son estudiantes desorganizados, desaseados, no acatan órdenes y eso obviamente dificulta la labor de cualquier docente” (Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores, 2017).

A diferencia de Páramo, en que los docentes ayudan a los/as estudiantes a superar las deficiencias de formación con las que llegan, en Motores, la desvalorización hacia los estudiantes genera un círculo vicioso que exime a los docentes de responsabilidades y profundiza los problemas de violencia, desadaptación y bajo aprendizaje de los estudiantes.

En contraste, en Toboganes existe una valoración altamente positiva de las dotaciones de sus estudiantes:

Tenemos unos buenos alumnos, tenemos alumnos con bastante potencial y da gusto saber que se está sembrando una semillita de que el alumno trate de investigar, de experimentar por medio de la experiencia. Me he dado cuenta en el momento que uno da la clase, que tenemos alumnos reflexivos (Entrevista docente de Matemáticas -h-, UE Toboganes, 2017).

En las dos UE particulares, nuevamente se evidencian los dos extremos frente a la valoración de las dotaciones de los estudiantes por parte de docentes y directivos, mientras en Toboganes la valoración de los/as estudiantes hace que se potencie sus conocimientos y se los motive a aprender, en Motores la desvalorización de las dotaciones de los muchachos a más del maltrato cotidiano que no genera un clima adecuado para el aprendizaje, provoca que la UE se desentienda de las posibles dificultades de aprendizaje de los estudiantes y que no juegue un rol activo en tratar de superarlos. Por su parte, en las dos UE públicas existe un reconocimiento de las debilidades de formación de los/as estudiantes; en Páramo se hace un esfuerzo por contrarrestarlas, mientras que en Surkuna, las debilidades de la propia planta docente hacen muy difícil que los déficits de formación de los/as estudiantes puedan ser enfrentados.

Las diversas configuraciones institucionales de las UE analizadas generan distintas modalidades de relación y apoyo psicológico a los estudiantes. En Surkuna con un ethos institucional vinculado a creencias religiosas, relaciones familiares / comunitarias y prácticas ancestrales propias del mundo indígena kichwa amazónico, el apoyo psicológico a los estudiantes responde a estos valores: “En la parte psicológica también apoyo a los estudiantes cuando tienen problemas [...] Entonces como también soy un líder cristiano, evangélico, también oriento con la palabra de Dios” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Últimamente que una chica tuvo problemas ... Yo no sabía, pensé que tal vez esté embarazada. Entonces yo llamé a mi despacho, señorita por qué está sufriendo [...] le veo su cara bien pálida, no conversa con los compañeros [...] Entonces ella me comenzó a narrar que está viendo tipo visión, que a mí me persiguen, que a mí me quieren matar [...] Entonces yo [...] le llamé al papá [...] el papá ni siquiera había sabido lo que estaba pasando. Recién conoció acá, se fue, preguntó a la hija, si era vivo o era algún espíritu malo que estaba molestando, [...] ella estaba traumándose. Entonces le llevaron donde el shaman a hacerse una limpia. El shaman ha dicho que había un diablo que está persiguiendo a ella quería adueñarse de ella, enamorarse, apoderarse de ella. Como ella vive alado de la orilla, del estero de un río, entonces él está molestando. Entonces, el shaman había dicho que desde hoy en adelante ya no iba a molestar más. También había limpiado a ella. Entonces la chica al día siguiente ya vino feliz. Dice profe muchas gracias por haber informado a mi papá porque yo no pude decir nada a mi papá, porque cuando digo cualquier cosa dice usted de gana miente, que yo ando con hombres, que los hombres han de ver hecho así. Cuando está borracho siempre sabe pegar. Entonces por eso no he podido avisar ni al papá, ni a la mamá. Entonces vino a agradecer y ahora anda bien (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Mientras que, en las UE urbanas el apoyo psicológico a los estudiantes está profesionalizado, en el caso de Motores, mediante el Dece, y en el caso de Toboganes, con el asesoramiento que brinda la Rectora que es también Psicóloga.

Las relaciones entre estudiantes son bastante armónicas en Surkuna y en Toboganes. Mientras que, en Páramo y en Motores las relaciones entre estudiantes están marcadas por la violencia.

Al 60% de los/as estudiantes les gusta mucho su colegio y al 40% poco. Nadie afirma que no le gusta su colegio. De quienes afirman que les gusta poco su colegio un 57% son mujeres, un 85% son mestizos, un 67% urbanos, un 74% pertenecen a UE con puntaje promedio global alto. El colegio que presenta más alto porcentaje de estudiantes a quienes les gusta poco su colegio es Toboganes (58%), donde los/as estudiantes se quejan por los altos niveles de exigencia de la UE. Los/as estudiantes de mayor ISE, al tener más opciones entre las cuales elegir, muestran en mayor grado su descontento, mientras que aquellos que no tienen opciones de elección, se muestran más a gusto en el único colegio disponible para ellos/as. Como se puede apreciar en la Figura 4.4., existe una correlación entre el ISE y el gusto por el colegio: a mayor ISE, menor gusto por el colegio. Del mismo modo, al 68% de los/as

estudiantes de las UE públicas les gusta mucho su colegio, frente a un 48% de las UE particulares (Figura 4.5.).

Figura 4.4. Gusto por el colegio por ISE

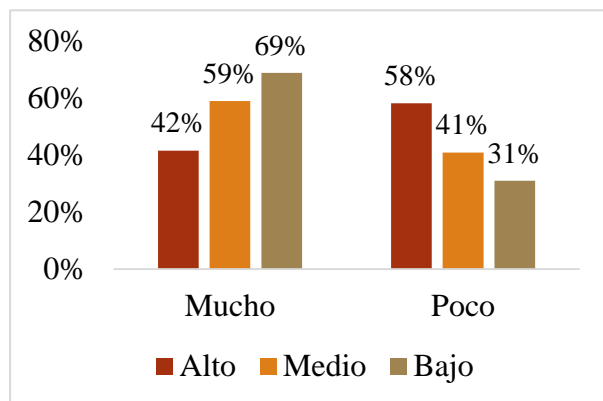
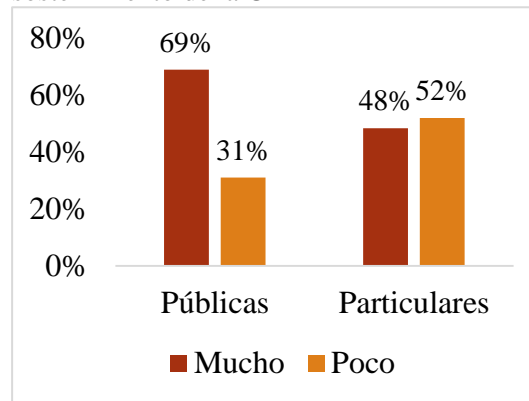


Figura 4.5. Gusto por el colegio por sostenimiento de la UE



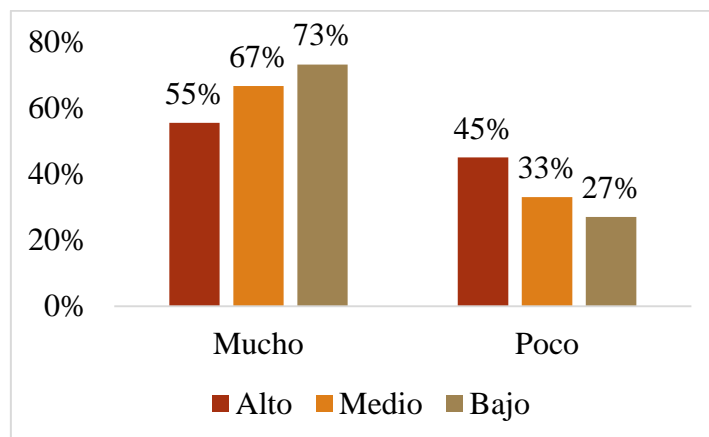
Fuente: Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

Los porcentajes más altos de quienes les gusta poco su colegio se ubican en las dos UE con mejores resultados en las PSB: Toboganes (58%) y Páramo (47%); concomitantemente, los porcentajes más altos de quienes les gusta mucho su colegio se presentan en las UE con peores resultados en las PSB: Motores (58%) y Surkuna (65%). Es posible que estas opiniones estén relacionadas con el nivel de exigencia y presión que viven los/as estudiantes de las UE con mejores resultados en las PSB.

La información sobre el sentimiento de integración de los/as estudiantes a su curso, corrobora los datos sobre el gusto por el colegio. Así, un 62% de los/as estudiantes encuestados/as se siente muy integrado a su curso y un 38% poco integrado. Entre los que se sienten poco integrados, un 57% son mujeres y un 60% pertenecen a áreas urbanas. Sin embargo, los datos respecto al ISE difieren, pues el sentimiento de integración es mayor en los/as estudiantes de ISE alto: tan solo un 14% de los/as estudiantes de ISE alto se sienten poco integrados a su curso, frente al 46% de estudiantes de ISE medio y al 40% de ISE bajo. Por otra parte, como puede apreciarse en la Figura 4.6., existe una correlación entre el sentimiento de integración al curso y el puntaje promedio global de la UE en las PSB: A mayor puntaje promedio global de la UE, menor sentimiento de integración al curso. El colegio que mayor porcentaje de integración de los/as estudiantes a su curso es Surkuna, con un 87%. Mientras que Páramo presenta el menor porcentaje de integración con un 50%, sin duda, debido al alto grado de discriminación interétnica y de género que se vive en Páramo y a la cohesión comunitaria,

propia de los pueblos indígenas, que caracteriza a Surkuna, aspectos recogidos en el capítulo anterior.

Figura 4.6. Sentimiento de integración al curso por puntaje promedio global de la UE



Fuente: Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

La caracterización que hacen los/as entrevistados/as sobre lo que significa ser un buen/a docente y un buen/a estudiante de cuenta de las distintas realidades de las UE analizadas y de los valores socialmente construidos en cada UE y se relaciona estrechamente con los ethos institucionales que configuran a las diversas UE.

Así en Páramo y Toboganes, las dos UE cuyos estudiantes logran buenos resultados en las PSB y que han alcanzado una configuración institucional claramente establecida, los énfasis sobre el significado de ser buen/a docente se centran en los aspectos académicos (conocimiento de la materia, saber enseñar, tener conocimientos pedagógicos, tener vocación, capacidad de innovación y de motivación).

En Surkuna, UE con una configuración institucional marcada por las relaciones comunitarias y las creencias religiosas y míticas, los énfasis se ponen en las relaciones interpersonales y la transmisión de valores; lo que da cuenta del peso que tiene en esta UE su inserción en la vida de la comunidad y en la cultura de los pueblos indígenas. Es interesante anotar que los entrevistados subrayan que un docente no debe faltar a clases, quizá por el alto número de inasistencias por parte de los docentes a clases en esta UE.

En Motores, UE institucionalmente difusa, en proceso de transición y en la que la violencia cotidiana que viven los estudiantes es la norma, a más de los aspectos académicos, los

entrevistados ponen énfasis en la necesidad de controlar adecuadamente a los/as estudiantes. En esta UE los temas disciplinarios pasan a tener centralidad en los discursos de docentes y directivos, se pone mucho énfasis en que el docente debe hacerse respetar dentro del aula, sin ser amigo de los estudiantes.

Mientras que, en la caracterización de un buen estudiante, solamente en Toboganes, los docentes ponen énfasis en la creatividad, la iniciativa para la investigación autónoma y la autoeducación:

El alumno que busca. No puedo decir que un buen estudiante es el alumno que siempre cumple, pero tal vez busca aprender más, un buen estudiante es el alumno que trata de aprender, que trata de avanzar [...] Un alumno que sea un buen estudiante debe ser un alumno que se autoeduque también, que no solo se conforme con la explicación del docente (Entrevista docente de Matemáticas -h-, UE Toboganes, 2017).

En las otras tres UE, los énfasis en los discursos están en el cumplimiento de las tareas, las notas y en los aspectos relacionados con la disciplina (buen comportamiento en el aula, puntualidad, uso del uniforme): “Que cumpla con el horario de entrada, que cumpla con el uniforme, que cumpla cabalmente con los deberes, que no deje todo para mañana cuando puede hacer hoy, pocos lo hacen” (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017). Los/as estudiantes, en todas las UE, reproducen este discurso. Para ellos un buen estudiante es el que saca buenas notas, escucha a sus padres, es respetuoso y colaborador. Estas concepciones inciden en la relación docente – estudiante, que serán analizadas en el siguiente capítulo.

4. Desigualdades en las dotaciones

La política educativa del período 2007 – 2017, puso un énfasis importante en las dotaciones tanto físicas, como humanas, como un medio para superar las desigualdades. En términos de dotaciones físicas es evidente el esfuerzo realizado por el Estado de generar adecuadas condiciones de trabajo en las UE públicas. De ahí que, pese a que las UE públicas seleccionadas para esta investigación se encuentran ubicadas en áreas rurales, cuentan con una mejor infraestructura que ambas unidades particulares ubicadas en centros urbanos. No obstante, en las UE rurales prima un discurso de abandono y exclusión por parte del Estado hacia las zonas rurales, alejadas y pobres, que incide en la autoestima de los/as estudiantes y promueve un sentimiento de inferioridad en relación a las condiciones que supuestamente se

vive en las UE urbanas. La referencia a que los centros educativos en las ciudades reciben mayor atención por parte del Estado, es una constante.

En cuanto a las dotaciones humanas y sociales, la política pública del período puso énfasis en la eliminación de barreras económicas para incrementar la matrícula en los centros escolares. De este modo, se generaron subsidios destinados a la provisión de uniformes y textos escolares y se reforzó el programa ya existente de desayuno escolar. Sin embargo, la evaluación de impacto realizada por Hidalgo y otros (2013) demuestra que la entrega de uniformes escolares no incide en el aumento de matrícula, lo que no es sorprendente debido a que el subsidio de los uniformes solamente se destina a uno de tres uniformes necesarios para asistir a las UE públicas. Es decir, el mayor gasto en este rubro sigue estando a cargo de las familias de los/as estudiantes y no ha significado un ahorro mayor, pues antes de implementar el subsidio, los/as estudiantes debían comprar el mismo número de uniformes. El uniforme del Estado es adicional y solamente se usa un día a la semana, lo que lleva a reflexionar sobre la pertinencia de una política de esta naturaleza⁶.

Por otra parte, el subsidio destinado a la alimentación escolar⁷ está focalizado solamente para los/as estudiantes de educación básica de las UE más pobres, lo que genera procesos de exclusión dentro de las UE, pues unos estudiantes reciben alimentación, mientras que los mayores ya no la reciben. De ahí la necesidad de repensar el diseño de cada uno de estos subsidios para alcanzar el cumplimiento del objetivo para el cual fueron propuestos: la eliminación de las barreras de acceso al sistema educativo. Se podría analizar la eliminación del subsidio de los uniformes y que esa inversión fortalezca el programa de alimentación escolar expandiendo la atención hacia los estudiantes de bachillerato de las UE más pobres.

La participación de los padres y madres de familia es notoriamente diferenciada entre áreas rurales y urbanas, en las primeras la participación se da en relación a los vínculos comunitarios y al tejido social y organizativo existente en las localidades; mientras que, en las urbes, la participación toma características de relación individual entre la familia del / la

⁶ Se estima que el programa “Hilando el Desarrollo” tuvo un costo de US\$ 89’829.072 en 2017, considerando que cada kit de uniformes tiene un costo promedio de USD 24 (Hidalgo et al. 2013) y que el programa atiende a todos los estudiantes de instituciones fiscales y fiscomisionales del país.

⁷ El programa de alimentación escolar presupuestó un monto de USD 295’123.857 para 2017, de acuerdo al documento del proyecto elaborado por el Instituto de Provisión de Alimentos (ProAlimentos) (ProAlimentos 2014, 8).

estudiante y la UE. Mientras en los establecimientos públicos hay mayor apertura a la participación de padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, en las UE particulares analizadas la participación es vista con recelo y expresamente bloqueada por el temor a ser sometidos a mecanismos de vigilancia y control social. En Motores, este bloqueo tiene como contrapartida el desinterés de las familias de los estudiantes respecto al proceso educativo de los jóvenes.

El acompañamiento académico de los padres y madres de familia a sus hijos se correlaciona con el ISE de las familias, así es mayor en los hogares de ISE alto, pues las familias cuentan con mayor formación, están más capacitadas para brindar este apoyo a sus hijos y si no lo pueden hacer directamente, es usual que contraten clases particulares para llenar los vacíos académicos de los/as estudiantes. Mientras que los/as estudiantes más pobres no cuentan con ninguna de las dos opciones, lo que repercute en la perpetuación de las desigualdades educativas.

Mientras que las UE con altos puntajes en las PSB (Toboganes y Páramos) muestran un proceso continuo de crecimiento en número de estudiantes, Motores y Surkuna, UE con bajos puntajes en las PSB, muestran una pérdida constante de estudiantes. Esta situación podría explicarse por la búsqueda de las familias de los/as estudiantes de ofertas educativas catalogadas socialmente como “de calidad” o por la desvalorización hacia las ofertas tradicionales de educación técnica y la crisis del subsistema de EIB, que ha conducido al cierre de varias instituciones educativas por falta de estudiantes. Esta crisis desemboca en un círculo vicioso, en el que los temas de calidad, repercuten en la valoración social de las escuelas, disminuyen los/as estudiantes que optan por otras ofertas educativas, se cierran las escuelas, se reubican los docentes, pero no generan políticas públicas que mejoren la calidad del subsistema. No se producen materiales pedagógicos específicos para este tipo de educación, no existen procesos de formación docente dirigidos a las UE interculturales bilingües y se invierte muy poco en este ámbito, con lo cual, se está llevando al subsistema a desaparecer por omisión de la política pública.

En relación a las dotaciones de los docentes, en las dos UE de menores puntajes en las PSB (Surkuna y Motores) es donde mayores deficiencias en la formación de los docentes se encuentra, en la primera, por falta de conocimientos de los docentes en las materias dictadas y en la segunda, por falta de conocimientos pedagógicos. Surkuna, es la única UE en la que la

mayor parte de sus docentes (71%) no poseen título universitario y se formaron como tecnólogos en Institutos que fueron cerrados por “estafa académica” tras un proceso de evaluación llevado adelante por el CEAACES. Constantemente los docentes expresan que no tienen la formación necesaria para impartir sus clases y hacen lo que pueden en la medida de sus capacidades, los/as estudiantes también perciben estas deficiencias. En este sentido, los docentes en Surkuna no juegan el rol de ser un referente a seguir para sus estudiantes. Por otra parte, la autoestima de los/as estudiantes también se ve afectada al sentir que no cuentan con lo necesario para su proceso educativo. La formación de los docentes es un aspecto fundamental en la perpetuación de las desigualdades, pues son justamente los estudiantes indígenas y más pobres, quienes no cuentan con docentes capacitados/as para el ejercicio de su profesión. Es muy difícil que un/a docente que no cuenta con las destrezas necesarias para impartir su materia pueda formar adecuadamente a sus estudiantes. Pese a que en Surkuna se reconocen claramente las limitaciones de los docentes debido a su falta de formación, casi ninguno de ellos ha participado en el sistema de formación continua ofrecido por el Ministerio de Educación. Los docentes hacen muy poco por llenar sus vacíos de formación.

A la falta de formación profesional de los/as docentes en Surkuna, se suma su alta desmotivación para cumplir sus tareas, lo que se evidencia en la gran cantidad de clases a las que no asisten; en que ningún docente quiso asumir el cargo de Rector y en el alto deterioro de las instalaciones de la UE.

Por otra parte, el énfasis dado en que los docentes cuenten con título universitario no ha estado acompañado de exigencias de la misma naturaleza respecto al área pedagógica. Este tema se expresa nítidamente en Motores, donde a pesar de que la mayor parte de docentes son profesionales, no cuentan con las destrezas pedagógicas mínimas que conlleva la docencia, y que probablemente estas carencias inciden en el rol que juega en esta UE el castigo como práctica pedagógica y la alta violencia con la que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Estos problemas se agudizan aún más por el hecho de que las UE particulares no cuentan con sistemas de formación continua para sus docentes.

Los requisitos para acceder a la carrera docente también difieren entre UE. Nuevamente, las diferencias más profundas se dan con el sistema de EIB, en el que la vinculación al magisterio estaba dada básicamente por pertenecer a una nacionalidad o pueblo indígena, de ahí que los docentes de Surkuna no participaron en concursos de méritos para acceder al magisterio,

simplemente debían expresar su voluntad de trabajar en la institución bilingüe. El privilegiar la adscripción comunitaria en el proceso de selección de los/as docentes bilingües es importante, sin embargo, el proceso de vinculación a la cátedra debe ser parte de un sistema de acompañamiento y formación de los maestros bilingües entre pares, de modo que no se afecte la calidad de la enseñanza. En contraste, en Páramo históricamente los docentes han tenido que presentar una serie de requisitos para ingresar al magisterio, y en el período 2007 – 2017 éstos fueron más exigentes. En las UE particulares por su parte, si bien existe una alta discrecionalidad por parte de las autoridades de los colegios para la selección de docentes, se evidencia un esfuerzo por contratar profesionales, más aún cuando en estas UE no existe un proceso permanente de formación continua hacia los docentes, que podría llenar los vacíos existentes, como en las UE públicas.

Uno de los problemas comunes respecto a las dotaciones humanas de las UE analizadas es la falta de vocación docente. Aunque en las UE públicas se registra un mayor porcentaje de profesores que se han vinculado al magisterio por vocación, la mayor parte decidieron dedicarse a esta tarea por necesidades económicas y por no encontrar otra opción laboral. La desvalorización de la profesión docente está también asociada con este fenómeno. De ahí la importancia de las políticas públicas encaminadas a revalorizar la profesión docente y los distintos incentivos que se ha dado a los maestros durante el gobierno del Presidente Correa, que fueron analizados en el capítulo uno.

La política de reubicación de los docentes de las UE públicas a lugares más cercanos a su residencia ha traído como efecto no deseado la falta de docentes en las UE más alejadas. Es el caso de una política adecuada, en la que no se toman las previsiones necesarias para asegurar el bien-estar de los/as estudiantes de las zonas más deprimidas. No se puede reubicar a un docente, sin antes tener su reemplazo, pues el efecto es el agrupamiento de los mejores profesores en las UE más cercanas a los centros de mayor densidad poblacional del país. La pérdida de docentes y autoridades ha generado crisis institucionales muy profundas en ambas UE públicas, que se vieron agravadas por la falta de operativización oportuna de los cambios en las políticas educativas, por ejemplo, el cambio de malla curricular junto a los fuertes retrasos en la entrega de textos escolares y la falta de capacitación a los docentes sobre los contenidos de la nueva malla provocaron muchos desajustes en la implementación del currículum.

Las relaciones entre docentes y estudiantes difieren notablemente entre UE rurales y urbanas. Mientras en las primeras, la relación es más cercana e incluye una serie de aspectos de acompañamiento psicológico y social; en las UE urbanas la relación está más marcada por los aspectos académicos y el acompañamiento psicológico es institucionalizado y profesionalizado. Los estudiantes rurales subrayan el rol de consejería de sus profesores, el acompañamiento a cualquier tipo de problema que puedan tener y la confianza que depositan en sus maestros; mientras que, los estudiantes urbanos no señalan estos aspectos. Los docentes rurales también mencionan que se ven a sí mismos “como los segundos padres / madres” de los estudiantes y ofrecen su apoyo a los estudiantes en este sentido. Estas diferencias se asientan también en las relaciones de tipo comunitario que se expresan en los entornos rurales, en las que la ayuda mutua, la solidaridad y la cooperación siguen siendo valores que marcan la vida social en sus distintos ámbitos y dimensiones. En el caso de Surkuna estos aspectos se ven además reforzados por las creencias religiosas.

Pese a los problemas vividos en sus UE, los/as estudiantes más pobres muestran un alto grado de valoración por su colegio y la educación que reciben. Mientras que los/as estudiantes de mayores recursos económicos se muestran más críticos a la educación que les es ofrecida, como se puede evidenciar en las respuestas de los/as estudiantes a las preguntas sobre el gusto por el colegio, la integración a su clase y la valoración de la calidad de su colegio.

Dado los procesos de discriminación de género que se viven en Páramo, es altamente probable que el sentimiento de integración al grupo, el deseo de cambiarse de colegio, el gusto por el colegio y el curso por parte de las mujeres de esta UE esté relacionado con este tipo de comportamientos.

En la Tabla 4.1., se presenta un resumen de las dotaciones observadas en las UE. Estos resultados son valorados numéricamente de uno a cuatro. Uno representa la mayor vulnerabilidad y cuatro las mejores condiciones. En la Tabla 4.2., se presenta la síntesis de la valoración de los aspectos observados por UE.

Tabla 4.1. Resumen de las dotaciones observadas en las UE

ASPECTO / UE	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Dotaciones físicas	Malas	Regulares	Buenas	Regulares
Participación padres	Muy Baja	Muy Alta	Alta	Baja
Apoyo padres	Muy Bajo	Medio Bajo	Medio Alto	Muy Alto
Pérdida de estudiantes	Alta	Muy Alta	Baja	Muy Baja
Formación docentes	Media	Baja	Alta	Alta
Requisitos docentes	Medios	Bajos	Altos	Medios
Vocación docente	Baja	Media	Alta	Media
Motivación docente	Baja	Muy Baja	Media	Alta
Pérdida de docentes	Baja	Media	Alta	Baja
Relación docentes estudiantes	Muy violenta	Poco Violenta	Media Violenta	No violenta Toboganes
Valoración estudiantes al colegio	Muy Baja	Alta	Alta	Baja

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

Tabla 4.2. Valoración de las dotaciones observadas en las UE

ASPECTO / UE	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Dotaciones físicas	1	2,5	4	2,5	10
Participación padres	1	4	3	2	10
Apoyo padres	1	2	3	4	10
Sin pérdida de estudiantes	2	1	3	4	10
Formación docentes	2	1	3,5	3,5	10
Requisitos docentes	2,5	1	4	2,5	10
Vocación docente	1	2,5	4	2,5	10
Motivación docente	2	1	3	4	10
Sin pérdida de docentes	3,5	2	1	3,5	10
No violencia en la relación docentes estudiantes	1	3	2	4	10
Valoración estudiantes al colegio	1	3,5	3,5	2	10
Total	18	23,5	34	34,5	110

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

Como se puede observar en estas tablas, al analizar las dotaciones de las UE se da un cambio en la línea de desigualdad presentada al estudiar los contextos sociales. Los establecimientos particulares mantienen su posición en los extremos, Motores expresa las condiciones más bajas en términos de dotaciones y Toboganes las más altas. Sin embargo, entre las dos UE públicas se generan brechas, pues si bien comparten un contexto semejante marcado por la pobreza y la violencia, al analizar las dotaciones, Páramo prácticamente llega a alcanzar los mismos niveles que Toboganes, separándose fuertemente de Surkuna, UE que se acerca

mucho más a Motores. De este modo, Páramo pese a tener condiciones semejantes de contexto que Surkuna, logra contrarrestar de alguna manera estas condiciones mediante las dotaciones con las que cuenta y alcanzar una mejor posición. Este hecho puede ser comprendido por la diferenciación de los subsistemas de educación a los que pertenece cada una de las UE públicas: el sistema intercultural (hispano) y el sistema bilingüe. El Estado ha realizado grandes esfuerzos para generar políticas de equidad en el campo educativo, las que se evidencian en las dotaciones con las que cuenta Páramo, sin embargo, estos esfuerzos han descuidado el subsistema de la EIB, de ahí que las diferencias entre ambas unidades públicas se acentúan, de modo que se profundizan las desigualdades hacia la población indígena que estudia en las instituciones de la EIB, lo que corroboraría las teorías de la reproducción desarrolladas en el capítulo dos.

Capítulo 5

Capacidades: ¿Impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos?

En el capítulo anterior se presentaron las dotaciones de las UE, que configuran el campo de posibilidades de los/as estudiantes para la generación de capacidades. Se constató las distancias existentes entre las UE rurales con sus pares urbanas, la diferenciación entre el subsistema intercultural (mestizo) y el bilingüe (indígena) y las desigualdades entre las UE cuyos estudiantes obtienen altos y bajos puntajes en las PSB. En este capítulo se reflexionará sobre el proceso de generación de capacidades en las UE analizadas y su rol en la perpetuación o superación de las desigualdades dadas por el entorno social y las dotaciones con las que cuentan las UE.

Como se vio en el capítulo dos, el enfoque de capacidades centra su mirada en lo que la gente es capaz de ser y hacer. Las capacidades son las libertades efectivas para escoger entre los seres y haceres valorados (Sen 1992, 39), comprenden las oportunidades actuales y reales que las personas tienen para tomar decisiones. Se refieren a la libertad de una persona de escoger el tipo de vida que quiere vivir y tiene razones para valorar, es decir, lo que cuenta es lo que es fundamental para la vida de la gente (Aristizábal, Lozano y Walker 2010, 125). En el ejercicio de las libertades influyen los valores, que a su vez son fruto de las deliberaciones políticas y de las interacciones sociales (De Munck 2014, 33-4; Sen 2000a, 25-6; Terzi 2010, 141).

El proceso de construcción de capacidades en las UE observadas se construirá a partir de la reflexión sobre la dinámica pedagógica en las aulas. Se indagará sobre las concepciones pedagógicas que están detrás de la práctica educativa. Para ello, se tomará como referente las dos grandes corrientes de pensamiento presentes en el debate pedagógico¹ del siglo XX: el conductismo, que responde a los planteamientos positivistas y el constructivismo con una perspectiva fenomenológica.

El conductismo, tiene bases biológicas y darwinistas, postula la “objetividad científica”, la existencia de “leyes del aprendizaje” (Thorndike 1972 [1913]), y principios para condicionar o moldear conductas (Skinner 1972). El condicionamiento se basa en la asociación entre

¹ No se pretende abordar in extenso las diferentes corrientes pedagógicas, ni las escuelas dentro de cada corriente puesto que esta tarea escapa de los objetivos de la presente investigación.

estímulo y respuesta: aquellas respuestas que son reforzadas con un estímulo tienen mayores posibilidades de repetirse en el futuro. La idea central del conductismo es que el ser humano está determinado por su entorno. Mediante el condicionamiento se logra que los seres humanos internalicen la conducta aprendida, por lo que se concibe al estudiante como un sujeto pasivo, que recibe información, la guarda y la repite en el momento oportuno. Enfatiza en la necesidad de producir resultados medibles y observables en los estudiantes (Segura 2011, 2; Ertmer y Newby 1993, 6-7; Viñoles 2013, 13).

El constructivismo por su parte, se basa en los planteamientos de Piaget, al concebir al sujeto como constructor de su propio conocimiento. El conocimiento se construye por la interacción sujeto – objeto, a través de la investigación, la exploración y la problematización. El docente juega un rol de facilitador para generar un ambiente de aprendizaje, un aula compleja y estimulante, que permita desarrollar las potencialidades del estudiante, un espacio colaborativo que motive a aprender y que promueva una relación horizontal entre estudiantes y docente. El estudiante es el protagonista del proceso educativo (Viñoles 2013, 16; Segura 2011, 2, 14-5).

La subjetividad es una fuente de conocimiento. El aprendizaje integra procesos cognitivos, afectivos y emocionales. La construcción de conocimientos parte de la experiencia del sujeto que aprende, que incluye su desarrollo cognitivo, sus conocimientos previos, intereses, actitudes, motivaciones y expectativas (Serrano y Pons 2011, 6; Segura 2011, 6).

Para los constructivistas, el conocimiento es la creación de significados a partir de la experiencia; es la interpretación de la experiencia. La conducta está situacionalmente determinada, por lo que es esencial que el conocimiento esté incorporado en la situación en la que se usa. El contexto forma un vínculo inexorable con el conocimiento (Ertmer y Newby 1993, 14-5).

La finalidad última de la educación es generar las capacidades para que los estudiantes realicen aprendizajes significativos y dotados de sentido a lo largo de toda su vida, es decir, que aprendan a aprender (Serrano y Pons 2011, 14).

Para el conductismo el aprendizaje se plantea como la adquisición de respuestas, mientras que para el constructivismo el aprendizaje es visto como la construcción de conocimientos,

significados y posteriormente como el logro de competencias, es decir, de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que disponen al ser humano a aprender a aprender (Serrano y Pons 2011, 15-22).

La perspectiva constructivista converge con la concepción desarrollada por el enfoque de capacidades que plantea que la meta de la educación en su valor intrínseco es incrementar la agencia y la autonomía, fomentar la reflexión crítica y la discusión argumentativa (Aristizábal, Lozano Aguilar, y Walker 2010, 129).

En el presente capítulo interesa estudiar hasta qué punto el proceso educativo en las distintas UE observadas asegura la autonomía de los individuos, entendida como la capacidad de elegir y ejercer la libertad (Freire 2013, 71-2); supera el conocimiento en el plano de la “doxa”, por el conocimiento que se da en el plano del “logos” (Freire 2015, 91); y abre posibilidades para el florecimiento personal y social, impulsando el potencial de plenitud de los seres humanos (Freire 2013, 47). O si, por el contrario, el proceso educativo aún se basa en las premisas conductivistas, o lo que Freire denominaba “educación bancaria”, entendida como “el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire 2015, 77).

El capítulo analiza las estrategias de enseñanza que se despliegan en las aulas; las relaciones entre docentes y estudiantes y el rol de los/as estudiantes en el proceso educativo. Se indaga si la relación entre docentes y estudiantes es jerárquica y vertical, en la que el educador es quien “deposita” conocimientos en los/as estudiantes (Freire 2015, 77), o por el contrario se trata de una relación horizontal que parte del conocimiento de los/as estudiantes, genera diálogo creativo, colaboración grupal y fomenta la participación de los/as estudiantes. Si el/la maestro/a motiva o no a los/as estudiantes para aprender, fomenta o no su autoestima (Freire 2013).

Se analizará si el proceso de generación de capacidades combina o no acción y reflexión. Si incita o no a la investigación, al descubrimiento, al establecimiento de relaciones entre la experiencia previa y el nuevo conocimiento, o se limita a la explicación y narración por parte del docente. Si los/as estudiantes son sujetos o no en el proceso de aprendizaje. Si éste logra integrar lo cognoscitivo con lo afectivo y lo activo, como totalidad indisociable y genera posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los

seres humanos con la realidad que les rodea, impulsa el razonamiento y no la memorización (Freire 2013, 2015).

Para el análisis se pondrá especial atención en el sistema disciplinario y el sistema de evaluación, puesto que éstos constituyen momentos de condensación de los valores, las ideas y las prácticas, expresan las racionalidades de sus actores/as y permiten indagar las concepciones del proceso pedagógico (conductismo / constructivismo).

El capítulo está organizado en seis secciones. En la primera sección se aborda la dinámica pedagógica en el marco de la discusión entre las propuestas conductistas y constructivistas. Se analizan las estrategias que despliegan los/as docentes en las aulas para enseñar, la relación docente – estudiantes, así como el sistema disciplinario y el proceso de evaluación, dos aspectos que ilustran y condensan las dinámicas pedagógicas. En la quinta sección se reflexiona en torno a la cotidianidad del aula: el uso del tiempo, el tipo de clases y los materiales pedagógicos utilizados, con el fin de analizar en qué medida el proceso escolar apunta o no a la generación de capacidades que fomenten la autonomía, el pensamiento crítico y la discusión argumentativa. Finalmente, en la última sección se analiza, a modo de conclusiones del capítulo, las principales desigualdades observadas en términos de generación de capacidades.

1. La pedagogía de la violencia

El conductismo está hondamente arraigado en la práctica docente de las UE observadas. El ofrecer premios o castigos a los/as estudiantes, como estímulos para reforzar conductas, es una práctica muy extendida en todas las UE analizadas. Motores es la UE en donde más se recurre a estas prácticas. Por un lado, es común que los docentes ofrezcan puntos adicionales a los/as estudiantes que contestan acertadamente preguntas específicas realizadas por el profesor en clase, los/as estudiantes muestran mayor grado de participación en estos casos, que frente a preguntas no premiadas. Por otro lado, la táctica más extendida por parte de los profesores para “motivar” el aprendizaje de los/as estudiantes es la amenaza y el castigo. Se trata de un refuerzo negativo que pretende instaurar un sentimiento de temor por parte de los/as estudiantes para que cumplan con sus obligaciones. El castigo cumple un rol de prevenir las conductas consideradas negativas y generar culpa en quienes las cometen. “Para Eysenck (1976), son los estímulos de miedo y de castigo los que evitan la infracción a las

normas, leyes y principios sociales” (Segura 2011, 4). La gama de repertorios es amplia y va desde la amenaza ligera hasta la violencia física.

En Motores es común la violencia física² por parte de docentes y autoridades hacia los/as estudiantes, que responde a la baja valoración que tienen docentes y directivos de sus alumnos. Si bien en las otras UE visitadas no se recurre a la violencia física, el uso de amenazas y gritos hacia los/as estudiantes está presente en todas las UE, excepto en Toboganes: “Si no hacen silencio se han de quedar no más aquí, tranquilamente en el recreo”³; (Observación clases UE Motores, 2017); “Si no atienden, les pongo cero” (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017). Los mayores niveles de maltrato se dan en Motores y Surkuna, UE en los que sus estudiantes obtienen peores resultados en las PSB.

En Motores, algunos docentes justifican las dificultades de poder trabajar “pedagógicamente” por la indisciplina de los/as estudiantes y como respuesta, impulsan estrategias conductistas en su práctica educativa:

Realmente la pedagogía en este colegio se puede aplicar muy poco. Es difícil con grupos tan complicados como estos, la pedagogía no es muy fácil de aplicar. Si fueran cursos homogéneos que tuviesen disposición para aprender, sería mucho más fácil [...] se llega al punto de aislar a los/as estudiantes que no quieren colaborar, se trabaja solo con los/as estudiantes que sí quieren colaborar y eso no es pedagógico, pero no hay otra forma, no hay otra forma (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

Incluso en el ámbito de la formación en valores, en el que los refuerzos positivos⁴ juegan un rol importante, en Motores adquiere características violentas y amenazantes. Las charlas sobre

² Durante el trabajo de campo se pudo observar que, a diario, el inspector utiliza una vara para exigir a los/as estudiantes que entren a clases después del recreo, a golpes. Un docente da clases con un tubo de PVC en la mano y pega a los/as estudiantes que hacen bulla. Se registraron también prácticas como jalar las orejas a los/as estudiantes que se comportan mal, o recurrir a amenazas con castigos físicos, como: “te voy a romper la cabeza”; “¿Qué? ¿No entiendes? Si no, para darte en la cabeza para que te despiertes”.

³ Para el Observatorio Social del Ecuador, el restringir el recreo a los niños y niñas es una medida de triple maltrato puesto que “implica que no tomen su tiempo de descanso de la rutina diaria de la escuela, que no socialicen con los compañeros y que no ingieran alimentos fundamentales para la dieta diaria” (Observatorio Social del Ecuador 2016, 101).

⁴ En todas las otras UE, las charlas y actividades para la formación en valores tenían un fuerte componente motivacional positivo. Era común que los/as docentes usaran la pizarra para escribir frases como: “Hoy un lector, mañana un líder”, o “Las oportunidades no ocurren, las creas tú”, a partir de estas frases, los/as docentes iniciaban un diálogo y reflexión con los/as estudiantes sobre los valores que intentaban promover.

valores recurren constantemente a sembrar el miedo en los/as estudiantes para intentar cambiar su comportamiento. Se escuchan frases como “Cuando ya salgan de aquí se batirán ustedes contra el mundo y si no tienen herramientas para sobrevivir, terminarán siendo la burla del mundo”; “Ahora son los malos, pero cuando salen afuera, hay leyes. Es otra cosa. A ver qué tan malos son” (Observación del aula, Colegio Motores, 2017).

En las UE públicas, una de las fuentes de conflicto en el aula es el robo de objetos entre compañeros, lo que ha llevado a que docentes y directivos realicen “requisas” revisando las mochilas de los estudiantes, cuando alguien denuncia que se le ha perdido algo. Las requisas se refuerzan con amenazas de dejarlos de grado, en caso de que no aparezcan los objetos perdidos.

Finalmente, que el profesor confisque materiales que los/as estudiantes están usando de otras materias es una práctica presente en todas las UE visitadas: “Guardarás lo que no sea de mi materia, sino cojo y boto. Están mal en matemáticas y vienen a hacer los deberes acá” (Observación clases UE Motores, 2017).

Llama la atención que al indagar sobre el proceso pedagógico, docentes y directivos no pueden caracterizar el modelo pedagógico que usan. La formación de la mayor parte de los docentes de tercero de bachillerato de las UE analizadas no es en ciencias de la educación. En Páramo y Motores, la mayor parte de docentes son profesionales en las áreas técnicas de los colegios. En Surkuna gran parte de los docentes no cuentan con estudios universitarios. Solamente en Toboganes existe un importante número de docentes con formación en ciencias de la educación.

En las UE particulares, estas falencias en la formación docente no son paliadas con procesos de capacitación en servicio; mientras que en las UE públicas, los programas de capacitación promovidos por el Ministerio de Educación aún son insuficientes frente a las necesidades de los maestros. De ahí que los docentes reproduzcan prácticas de enseñanza conductistas que se encuentran hondamente arraigadas en los imaginarios sociales y que fueron usadas durante su propio proceso educativo.

La falta de un acompañamiento pedagógico a la práctica docente es sin duda un grave vacío de política pública. Se da por sentado, que los docentes “saben educar” y no se les brinda

asesoría pedagógica. Como se vio en el capítulo uno, en la LOEI, aprobada en 2010, los antiguos supervisores educativos fueron reemplazados por las figuras de auditores y asesores educativos, encargados de apoyar el proceso de mejoramiento continuo de las UE, de acuerdo con las evaluaciones y los proyectos específicos de mejoramiento de la calidad educativa de cada institución. Estos personeros responden al Ineval, institución adscrita al Ministerio de Educación. Sin embargo, esta figura aún no se implementa y las autoridades de los Colegios reportan no haber recibido ninguna visita de estos personeros: “Actualmente no tenemos visita de ellos. Antes sí había. Ahora no, solamente con la parte pedagógica de la institución, entre nosotros nos observamos con nuestras debilidades, nuestras fortalezas, entonces nos ponemos a planificar de acuerdo al avance de nuestro trabajo” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

De acuerdo a datos del Ministerio de Educación, a noviembre de 2017, apenas se había nombrado 88 asesores educativos y 42 auditores educativos, que representan apenas un 4% de lo planificado para el caso de asesores y un 15% para el caso de los auditores educativos (Chiriboga 2018, 23). Se trata entonces, de una política que no se llegó a implementar y que deja un vacío grande para asegurar la calidad de la educación en las distintas UE públicas.

Pese a no contar con la formación pedagógica suficiente, varios docentes expresan su constante preocupación por tratar de llegar a los/as estudiantes de la mejor manera con los conocimientos que imparten, “si no me entienden de una manera, tengo que lograrlo de otra” (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017). También expresan su anhelo de recibir capacitación docente y su frustración cuando no pueden captar la atención de los/as estudiantes.

En los colegios particulares se pudo observar un discurso más estructurado sobre sus objetivos institucionales y los resultados que pretenden alcanzar; configurando una identidad propia dentro de la oferta educativa general. En Motores los énfasis discursivos están relacionados con la formación técnica que habilite a sus estudiantes a incorporarse rápidamente al mundo laboral. En Toboganes, los énfasis están dados en la formación humanística e integral a sus estudiantes. En la práctica docente, se pudo observar una mayor cercanía a las concepciones constructivistas, sobre todo en el fomento a la investigación, el proceso de acción / reflexión y la generación de pensamiento crítico.

Tratar de mandar al mundo chicos que se puedan desenvolver lo mejor posible y sean más que nada dinámicos, vean las cosas desde otro punto de vista. Esa es la misión nuestra y también nos está dando resultado eso porque los muchachos de aquí saben hablar, saben comportarse y tienen una visión de ver el mundo de diferente manera, y eso estamos procurando que todos hagan lo mismo, enseñarles los valores no como enseñanza sino una práctica, que ellos practiquen todos los valores; es lo que queremos del colegio, que no solamente se cultiven en las ciencias y sepan repetir como loritos, sean espectadores, sino que también participen en todo (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017).

Si bien en la práctica educativa se pudo observar el despliegue de una serie de estrategias tanto institucionales, como propias de los docentes, para lograr la atención de los/as estudiantes; éstas no siempre son consistentes con los objetivos pedagógicos a los que estas tácticas estarían apuntando. De este modo, mecanismos que en algún momento pudieron constituir una innovación en términos pedagógicos terminan convirtiéndose en cascarones vacíos que no cumplen el objetivo para el cual se crearon. Por ejemplo, en Motores las aulas están designadas por materias; los/as estudiantes deben cambiarse de aula según su horario de clases. La idea es que cada aula cuente con el material necesario para que los/as estudiantes puedan hacer sus prácticas. Sin embargo, solamente las aulas de las materias técnicas cuentan con los materiales para el aprendizaje y en ninguna de las clases observadas, estos materiales fueron utilizados. Por otra parte, el hecho de que los estudiantes cambien físicamente de actividad al moverse de un aula a otra para cambiar de materia, según los docentes y directivos, los predispone positivamente para la nueva clase. Sin embargo, la planificación de los horarios de clase no es consecuente con esta táctica pedagógica, pues Motores fue el único colegio en el que los/as estudiantes tenían de dos a cuatro horas seguidas de la misma clase.

Otra de las tácticas pedagógicas desplegadas en el aula se relaciona con el manejo que hacen los docentes de su clase en función de las diferencias de aprendizaje entre los/as estudiantes dentro del mismo grupo y el trato que dan a los/as estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje. En pedagogía, existe toda una discusión respecto a este tema. Los conductistas enfatizan la necesidad de dominar los primeros pasos para pasar al siguiente nivel (Ertmer y Newby 1993, 8). Mientras que para los constructivistas los estudiantes pueden ir generando su propio proceso de aprendizaje a través de la investigación y el descubrimiento, lo más importante es crear las condiciones para que los estudiantes aprendan a aprender. Varios estudios (Brophy 1982; 2004; Hattie 2012; Tokuhama 2010; 2011; 2014) subrayan la

necesidad de que los docentes impulsen objetivos altos de aprendizaje y realicen un seguimiento a los/as estudiantes que no los pueden alcanzar, sin sacrificar el avance del grupo en función de aquellos/as estudiantes que están rezagados. Sin embargo, la tendencia en las aulas es avanzar en función de quienes van más lento.

Se trata de hacer grupos o individualizar. Depende el curso. Hay algunos chicos que sí tienen el conocimiento y ganas de aprender. Entonces se trata de dividirles, para tratar de igualarles a los otros. Yo sé que va a ser un perjuicio para los que están con ganas o están adelantados. Pero a la larga, ellos se van a mantener, si no llenan esos huecos, ellos no van a poder seguir. Es mejor atrancarse un poquito para luego poder seguir con todos (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017).

Frente a los discursos de los docentes, mayoritariamente enmarcados en las teorías conductistas, las expectativas de los/as estudiantes sobre su proceso de aprendizaje se apegan más a los preceptos constructivistas. Para ellos/as, el aprender, es una fuente importante de motivación: “Lo que más me motiva es que siempre tengo las ganas de aprender más” (Entrevista estudiante -h-, UE Toboganés, 2017); “Lo que más me motiva de las clases es cuando atiendo, cuando alcanzo a resolver los ejercicios” (Entrevista estudiante -h- UE Páramo, 2017). Sin embargo, la respuesta más frecuente de los/as estudiantes sobre la motivación en clases se refiere al interés que logra suscitar el/la docente ya sea por la novedad del tema, por la calidad de la explicación o porque les remite a asuntos prácticos: “Lo que me motiva son así clases nuevas, que vengan con [...] el infocus, [...] nos indica el funcionamiento como es, a veces hasta nos trae piezas de él mismo, saca, eso es lo que me motiva para poder aprender” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

Cuando las clases son bonitas, ahí hasta uno da ganas de seguir aprendiendo más. Cuando los profesores vienen y nos hacen alguna dinámica, hasta nos hacen reír. O cuando explican bonito, explican despacio, nos dicen ¿entendieron? Y cuando decimos no, ellos vuelven a explicar, ahí es bonito (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

Por otra parte, las principales desmotivaciones para asistir a clase para los/as estudiantes están relacionadas con prácticas pedagógicas conductistas, como, el dictado, la impuntualidad en entregar los resultados de tareas o pruebas, el no saber explicar, el no encontrar la utilidad práctica de lo que se está aprendiendo: “De ahí lo que me desmotiva es que sólo pasan

dictando y dictando y no nos explican bien. Si solamente dictan puede que se aprenda unas partes, pero es que también no se capta mucho [...] Así de ley ya no se va a aprender” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

Que a veces siento que algunas cosas que nos dan realmente no nos sirven o no nos servirán de mucho en el futuro, a veces digo: ¿para qué tengo que aprender esto si no me va a servir de nada? Algunos de Matemáticas, con logaritmos, dudo mucho que me sirva, a no ser que me haga un físico, que lo dudo mucho que me vaya a hacer porque no me gusta la Matemática, y digo: ¿para qué? (Entrevista estudiante -h-, UE Toboganes, 2017).

2. Carácter de la relación docente – estudiantes

El carácter de la relación docente - estudiantes está marcado por la valoración o desvalorización por parte de los docentes a sus estudiantes. En las UE donde los/as estudiantes son apreciados, son tratados con respeto y afecto, propiciando una relación más horizontal y más apegada a los preceptos constructivistas; mientras que en aquellas en las que se desvaloriza al estudiante el trato es violento, la relación es vertical y se encuadra en el conductismo. Los resultados académicos y de comportamiento de los/as estudiantes en el primer caso son significativamente mejores que en el segundo, pues los/as estudiantes están más motivados para aprender.

La UE en la que priman las lógicas conductivistas que se expresan en relaciones verticales entre docentes y estudiantes es Motores, donde como ya se ha visto, se llega incluso al maltrato físico. En el otro extremo, se encuentra Toboganes, en donde se fomenta una relación horizontal que parte del conocimiento de los/as estudiantes, genera diálogo creativo, colaboración grupal y se promueve la participación de los/as estudiantes, desde una perspectiva constructivista. Los maestros motivan a los/as estudiantes a aprender, refuerzan su autoestima y fomentan su autonomía. Es interesante anotar que estos dos extremos se dan entre UE particulares, la primera con muy malos resultados en las PSB y la segunda, con excelentes resultados. Estas relaciones de desigualdad reproducen la línea de desigualdad de los contextos sociales de violencia que viven los/as estudiantes analizada en el capítulo tres, corroborando los planteamientos de las teorías de la reproducción analizadas en el capítulo dos. Por su parte, en las UE públicas visitadas existe una relación de mayor horizontalidad entre docentes y estudiantes, propias de los contextos rurales en los que estas UE se insertan.

En Motores, los docentes recalcan la necesidad de construir distancia en la relación con sus estudiantes, como un mecanismo para lograr respeto y disciplina en el aula. Ven al profesor como una autoridad y consideran que los/as estudiantes deben estar “subordinados” a dicha autoridad. Concepción clásica del conductismo, que plantea la obediencia a ciegas y el respeto a la autoridad, antes que nada (Segura 2011, 15):

Muy formal. Y tomando distancias entre lo que es el alumno y lo que es el profesor. De respeto mutuo. Les he dicho, ustedes me respetan [...] tendrán mi respeto. Caso contrario recibirán la misma dosis en el aula. En toda instancia de la vida siempre hemos de tener un jefe, no importa, aunque seamos dueños de empresa, hay una persona que está siempre por sobre nosotros, que es una institución gubernamental. Hasta el mismo presidente tiene sus jefes, aunque no se los note, pero los tiene. Y toda persona debe aprender a respetar a la autoridad, para cuando sea autoridad aprenda a ganar el respeto de los subordinados (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

En la relación vertical con los/as estudiantes, la práctica docente está plagada de arbitrariedades, que reflejan claras relaciones de poder, en las que los/as estudiantes son subordinados:

Hay veces que nos coge de sorpresa y no estudiamos y viene y nos dice lecciones, chuta, sin estudiar, y le decimos no mandó a estudiar, él dice yo no tengo que decirles nada, ustedes por cuenta propia ya debían saber, ya debían haber estudiado, y nos dan números al azar, y a veces nos toca y sacamos cero. Eso no me gusta del licen [nombre del docente] (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

En el cuestionario aplicado a los/as estudiantes, el 80% se quejan del comportamiento de sus profesores y del maltrato del que son víctimas, con respuestas como: “tienen mal carácter”, “son groseros”, “se enojan”, “irrespetan a los/as estudiantes”, “son injustos”, “abusan de su posición”, “son autoritarios”, “mandan tareas de castigo”, “no respetan la opinión”, “no aceptan sugerencias”, “no quieren admitir que se equivocan”, “amenazan con que vamos a perder el año”, “me quitan mi abrigo cuando tengo frío”, “me hablan fuerte sin preguntar qué pasó o sin tener razón”, “vienen enojados y se desquitan con los/as estudiantes”, “vienen a gritarnos sin razón”, “nos insultan”, “hablan mal de nosotros”, “no dejan ingresar a la clase por un abuso”, “son alterados”, “nos hablan a todos cuando no todos somos culpables”, “me

regañan y han bajado mi autoestima” (Cuestionario a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017).

Toboganes es la única UE donde los/as estudiantes no reportan maltrato en el cuestionario y en las entrevistas aplicadas, aunque sí se quejan del comportamiento de sus profesores. Sin embargo, es la UE en la que se observó mayor diálogo y colaboración con los/as estudiantes. Los maestros atienden a los/as estudiantes fuera de sus horas de clase para solventar preguntas sobre las tareas, reciben a los/as estudiantes para dar lecciones voluntarias y atienden también en el recreo. Cuando los/as estudiantes comenten un error, los docentes tienen mucho cuidado de corregir el error sin hacer quedar mal al estudiante frente al grupo, pues desde la perspectiva constructivista se concibe al error como parte del proceso de aprendizaje (Segura 2011, 14-5):

Hemos tenido también la parte de que los alumnos deben valorar a sus compañeros, uno de los problemas que me he dado cuenta es que si un alumno expone mal o hace algo mal en el aula, los otros miran esa situación para tal vez burlarse o tomarse como una experiencia negativa para el alumno, y eso también implica mucho en la parte emocional, en el autoestima del alumno afectado, entonces hemos tratado de luchar contra eso, de que toda participación de cualquier estudiante es positiva, que podemos sacar algo bueno de eso y hemos tratado de poner a todos los chicos en el aula, que traten de aportar positivamente a la parte emocional de sus compañeros, no a la parte negativa, evitar conflictos, evitar deshonestidad, sinceridad, y obviamente tratar de resolver el problema a tiempo, no dejar pasar a mayores (Entrevista docente de Matemáticas -h-, UE Toboganes, 2017).

Existe además una preocupación explícita para fomentar la autonomía de los/as estudiantes, quienes en su tiempo libre preparan tareas y lecciones por voluntad propia, sin necesidad de que sus maestros/as les estén vigilando. Los jóvenes asumen los desafíos que les dan sus docentes, tienen un alto grado de desempeño y una alta autoestima: “La verdad no he tenido ningún impedimento, yo cuando quiero algo, lo hago” (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Por su parte, en las UE donde se observa una relación vertical entre docentes y estudiantes, existe una tendencia a menospreciar a los/as estudiantes y no confiar en sus capacidades para aprender. Es frecuente, durante las clases, escuchar frases de los/as profesores como: “Nunca

van a poder hacer derivadas, si no saben las cosas básicas”; “No muerdan los esferos, se les va a dañar los dientes, solo los perritos suelen hacer eso” (Observación clases Motores, 2017); “Por mí, les regresaría a octavo de básica, es muy difícil trabajar con ustedes, si ni siquiera saben los verbos” (Observación clases Páramo, 2017) ; “Un niño de sexto grado hace mejores gráficos que eso” (Observación clases Surkuna, 2017). En el único colegio donde no se escucharon mensajes desvalorizantes hacia los/as estudiantes fue en Toboganés.

Los mensajes de desprecio a los/as estudiantes se ven reforzados con prácticas que ponen en ridículo al estudiante que comete un error, que no ha cumplido con su tarea, o que comete alguna falta disciplinaria. Cuando se indaga sobre estos comportamientos, docentes y directivos justifican su comportamiento aludiendo al objetivo formativo del castigo y a la necesidad de generar prácticas ejemplarizadoras para que los/as estudiantes no repitan el mal comportamiento de sus pares.

En Surkuna, se pudo observar rezagos de lo que algún día fue una propuesta pedagógica constructivista en el marco de la EIB, por ejemplo, las alusiones a la necesidad de que los/as estudiantes se eduquen en un ámbito de “libertad”. Como se vio en el capítulo anterior, en el sistema de EIB existe una añoranza al acompañamiento, la formación continua de los docentes y la producción de materiales didácticos diferenciados.

En Surkuna, los maestros se ven a sí mismos como facilitadores del aprendizaje y parte de la comunidad, pues en su mayoría provienen de comunidades indígenas del territorio: “Yo soy igual que todos, siempre les digo a los estudiantes porque yo soy maestro no me van a ver distinto, no me van a tener miedo, o algo, yo solo soy un facilitador” (Entrevista a docente de química -h-, UE Surkuna, 2017). Esto hace que la relación que se fomente con los/as estudiantes sea bastante horizontal y que exista un conocimiento profundo de la situación de cada uno de los/as estudiantes. Incluso en la formación diaria antes de ingresar a clases, los/as estudiantes no están formados en filas, como en todos los otros colegios visitados, sino que hacen un círculo alrededor de la cancha cubierta para escuchar a sus autoridades, lo que expresa un carácter más comunitario de las relaciones. Algunos docentes toman un tiempo de la clase para motivar a los/as estudiantes mediante mensajes positivos sobre su comportamiento o consejos encaminados a elevar la autoestima de los/as jóvenes. Sin embargo, los/as estudiantes son muy críticos respecto a la calidad de sus docentes: “Un buen profesor debería explicar todo de la materia. Aquí son medio, medio. Bastantes profesores que

no nos enseñan propiamente la materia. Solo hay dos licenciados, los otros no saben” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017).

3. La disciplina

Como se ha visto, en el conductismo el manejo de la disciplina parte de la autoridad del docente, quien impone las reglas, premios y castigos a los estudiantes, como mecanismos de condicionamiento. Mientras que, para el constructivismo, son los estudiantes quienes deben asumir responsabilidades consigo mismo y con los demás, por lo que la disciplina escolar se construye a partir de la reflexión y el diálogo; la disciplina depende de la capacidad del docente de crear este clima en el aula de clase, para formar personas autónomas y dialogantes (Segura 2011, 1, 8, 12).

En el Ecuador, el sistema disciplinario se rige por la LOEI y su reglamento y en todas las UE visitadas, los directivos y docentes conocían bien su contenido. Además, cada UE aprueba un código de convivencia interno.

Con excepción de Motores, los problemas disciplinarios en las UE visitadas son leves y están relacionados con faltas en el uso adecuado del uniforme, atrasos o mal comportamiento en las aulas. En Motores, los problemas disciplinarios más graves están relacionados con el consumo de drogas.

En las aulas, es el trato grosero y hasta violento entre estudiantes. Robos también se dan [...] se escucha que hay robos, que hay consumo de droga en el aula, durante la clase, delante del profesor, el profesor se descuida y están fumando, regresa a ver y no sabe quién es, pero se siente el olor, hay comentarios entre los profesores que ya se han acostumbrado al olor de la marihuana, que ya salieron fumados, a ese punto, eso en los tiempos de uno, era imposible escuchar. Ahora se está volviendo diario (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

En el código de convivencia del colegio se establece que cuando se aplique la sanción de suspensión por faltas muy graves, los/as estudiantes sancionados deben realizar trabajo comunitario en el Albergue San Juan de Dios, institución religiosa que ofrece albergue y alimentación a personas vulnerables y cuenta además con un hospital que ofrece servicios de psiquiatría, tratamiento de adicciones y gerontología.

[...] lo que nosotros hemos establecido como acción disciplinaria formativa es enfrentarlos a situaciones reales como en el Albergue San Juan de Dios. Nosotros tenemos un convenio con el albergue para que los/as estudiantes que han cometido una infracción bastante grave o recurrente [...] vayan al albergue y ayuden con acciones disciplinarias formativas porque es para la vida, que atiendan a los señores que están ahí, que se den cuenta de las personas que llegan ahí, conversen con ellos y ellos a su vez con sus experiencias les impartan también el conocimiento de valorar la vida y de alejarse del consumo de drogas [...] Al albergue han ido a ayudar aproximadamente 20 estudiantes, han venido con una mentalidad diferente, una mentalidad de cooperación, me parece que hemos cumplido con el objetivo [...] Por otro lado también hemos tenido derivaciones al Ministerio de Salud por el tema de consumo fuerte de drogas, para que ellos puedan ser ayudados. Pero en este caso no han sido muchos porque [...] ellos deben tener la voluntad y ya no los podemos derivar como institución educativa sino más bien ellos deben realizar el trámite correspondiente. En el albergue los chicos pasan 15 días, van acompañados con el representante, el padre de familia, van todas las mañanas, 7 de la mañana, a las 12 ellos salen y vienen acá (Entrevista Rectora, Colegio Motores, 2017).

Como medida preventiva, el colegio organiza charlas sobre el consumo de drogas a cargo de la Dinapen, durante el año lectivo en curso se organizaron cuatro charlas a cargo de esta institución. Sin embargo, como ya se mencionó en el capítulo tres, se pudo observar que estas charlas fomentan el miedo al castigo y aportan poca información sobre las preocupaciones de los/as estudiantes.

En todos los colegios, excepto en Surkuna, se reportaron agresiones físicas entre estudiantes, e incluso casos de agresiones de varones a mujeres.

No hace mucho tuvimos una pelea entre dos estudiantes de Tercero de Bachillerato que no ha ocurrido anteriormente hace unos 10 o 12 años que pasó una vez, de ahí nunca más fue. Eso es lo más grave que ha podido ocurrir aquí, aquí no tenemos problemas de drogas, de alcoholismo, no tenemos ese problema. Fue por un alumno que tiene problemas en el hogar, que el padre es agresivo, agresivo al máximo, entonces creo que ha tenido una discusión con el padre el día domingo anterior, y el día lunes vino y el otro medio lo topó, se pegaron. El otro también tiene su genio, también el padre es agresivo, el padre abusa de la madre. Llegamos a conocer eso porque la rectora profundiza en el problema, maneja esta situación. Ahora ya están muy bien (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017).

En este caso, se sancionó a los/as estudiantes con 3 días de suspensión, a su regreso tuvieron que pedir disculpas públicas en el minuto cívico frente a todos los/as estudiantes del colegio y realizar la limpieza del colegio por varios días. Además, uno de los/as estudiantes involucrados en la pelea iba a ser candidato para la presidencia del Gobierno Estudiantil, y la Rectora le impidió participar, como castigo. En este caso se conjugan diversas formas de castigo: confesar públicamente la falta, con la consiguiente humillación frente a los compañeros/as; perder clases, con la pérdida de notas por los días de falta; la realización de tareas de limpieza vistas no como un servicio a los demás, sino como un castigo, como una actividad denigrante y la pérdida de los derechos políticos al impedir al estudiante que sea candidato para el Gobierno Estudiantil.

Yo pienso que nunca ha habido problemas grandes de disciplina. En otros cursos no sé, pero en mi curso, no tanto, solo este año fue el problema que tuvieron dos compañeros que se pelearon aquí en la formación, así a filetazos y todo, pero la Señora [Rectora] sí les sancionó bien feo, sacándole al [nombre del estudiante] de la directiva, de que no pueda concursar en nada, entonces sí pienso que eso fue algo que nos asombró a casi todos porque fue al frente de todos y ellos tuvieron que pedir disculpas. Fue el único acto de indisciplina que ellos tuvieron en este año, les suspendieron por tres días [... a] la Señora [Rectora] le dio mucho coraje porque fue en la formación y fue adelante de todos los niños (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

La práctica de la confesión pública, está institucionalizada en Toboganes, así cuando los/as estudiantes cometen una falta disciplinaria, les piden que preparen un tema y lo expongan ante todo el colegio:

Chicos que cometen indisciplina, se les hace preparar un tema y se los hace en el minuto cívico o los llevamos de curso en curso, que ellos expongan, que los chicos sepan que por una indisciplina están dando una charla, charla para mejorar, para que ellos no vuelvan a cometer o que los demás chicos escuchen que si cometen esa infracción, se les va a dar una sanción donde ellos van a dar una exposición acerca de la infracción que han cometido (Entrevista Inspectora, UE Toboganes, 2017).

Pese a que, en Toboganes la mayor parte de estrategias pedagógicas se alinean más con el constructivismo, en el sistema disciplinario priman las visiones conductistas. El castigo al estudiante mencionado presenta mecanismos característicos del conductismo para la

internalización de la conducta, como la confesión, la disculpa, la autocrítica y la reparación de lo ocasionado (Segura 2011, 4).

En todos los colegios visitados, cuando se presenta una falta disciplinaria leve, tratan de manejarlo internamente con el estudiante. Si el problema no se puede resolver solo con el estudiante, reportan a la familia y cuando la falta es grave o muy grave, la comisión de disciplina dictamina una sanción.

Las prácticas disciplinarias de corte conductista generan en los estudiantes comportamientos diferenciados en relación a los distintos tipos de docentes. Los ethos institucionales van estableciendo lo que se espera o no de los estudiantes frente a los distintos tipos de maestros, las conductas valoradas y reprochadas por sus compañeros/as y por los/as docentes. En aquellas clases que suscitan interés de los/as estudiantes, en las que ellos participan, el comportamiento es excelente; mientras que en las clases en las que se aburren, los/as estudiantes se comportan muy mal, se burlan de sus profesores, se agreden entre sí y realizan otras actividades.

En el único colegio en que los estudiantes son críticos con el sistema disciplinario es en Toboganes, donde los/as estudiantes se quejan por tener que acatar normas absurdas:

Es muy exigente, se revisa mucho lo que es el reglamento, todo eso. Las primeras semanas es súper estricto, están controlando continuamente, están viendo todo. Aquí no se deja llevar abrigos que no sean del colegio, entonces yo creo que eso es un poco excesivo, [...] No permiten maquillaje, si te ven, te mandan a lavar la cara; te llaman la atención la primera y si sigues así, después llaman a tus padres a ver qué está pasando (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Mientras en las otras tres UE visitadas, los/as estudiantes piden mayor control disciplinario. En Motores, donde el sistema disciplinario es más rígido y en donde los estudiantes incluso son castigados físicamente, los estudiantes demandan más “mano dura”:

La disciplina en este colegio es de lo peor, porque hay estudiantes que quieren hacer lo que quieran [...] Yo creo que hay un mal control de las faltas disciplinarias en el colegio, porque cuando alguien hace algo grave para mí sería, digamos, expulsarle, o detenerle en la casa por

quince días, pero aquí no se hace eso, aquí le gritan al licenciado y al otro día viene a pedir disculpas, pero no creo que sea así. Una falta grave sería faltarle el respeto al licenciado, eso sería una falta grave, y no hacen nada (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

La dinámica del premio y el castigo ha logrado internalizarse en los/as estudiantes, quienes demandan mayor represión, la pedagogía conductista ha tenido éxito al crear sujetos sometidos a la “autoridad” y poco críticos con las prácticas que llegan incluso a atentar contra sus derechos. Mientras en Toboganes, la pedagogía constructivista genera un alto espíritu crítico contra los rezagos conductistas que perviven en las prácticas disciplinarias de la institución escolar.

Pese a abogar por un mayor control disciplinario, los/as estudiantes de todas las UE, excepto Motores, consideran que los castigos no aportan a su formación:

No creo que los castigos aportan a la formación. Con el castigo uno se puede volver con más venganza y ser peor. En cambio, con las palabras se entienden. Los castigos no son la mejor manera de resolver las cosas. Aquí no hay castigos. Los castigos eran que nos expulsaban 15 días, pero es una pérdida para nosotros, perdemos bastantes clases, para igualarnos es duro, después (Entrevista Estudiante -h-, UE Páramo, 2017).

Yo con el Rector tenía bastantes problemas. No había semana que no tuviera que traer a mi representante. No tomó decisiones drásticas, ni nada, solo conversando conmigo, con palabras, como Rector me llegó a hacer entender y entendí, gracias a Dios. Eso es mejor porque si nos castigan, nos hacemos más rebeldes, pero con el diálogo se entiende. Ahora ya no tengo problemas. Es como nuestros papás, cuando nos hablan con palabras, entendemos. Es como los caballos, si al caballo le pego se vuelve rebelde. Con palabras, sí es bueno (Entrevista Estudiante -h-, UE Páramo, 2017).

Mientras que en Motores, los estudiantes consideran que aunque la ley prohíba los castigos, éstos deben ser implementados para que los estudiantes aprendan de sus errores:

A veces creo que sí, pero la ley creo que dice que no, porque es antipedagógico dice. Creo que sí ayudan los castigos porque ya por el miedo mismo ya no volvemos a cometer los mismos errores o hacer lo mismo que estábamos haciendo. No creo que las personas se guían por el

común pero ya uno aprende de sus errores y ya no vuelve a hacer ya (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

La práctica del castigo en Motores es naturalizada y apoyada por toda la comunidad educativa. El castigo es considerado un instrumento pedagógico y está ampliamente aceptado, incluso por quienes lo sufren cotidianamente.

En todas las UE, excepto en Surkuna, docentes y directivos señalan como un aspecto negativo del proceso de cambio en la política educativa del período 2007 - 2017, el haber incorporado mecanismos de protección de derechos de los/as estudiantes y sanciones para docentes, autoridades e instituciones educativas: “Mal porque favorece todo a los estudiantes, porque como usted sabe no hay cómo darles ni un grito porque van y dicen me gritó y a ésta le demando o algo. Entonces mal en ese sentido porque tienen más poder los estudiantes” (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017).

Hay retrocesos también porque nos han quitado a nosotros la libertad de actuar con los alumnos, ahora los padres hablan solamente de denuncias, los padres ya no vienen a conversar, sino que si usted no hace eso, les denunciamos, entonces estamos en manos de ellos muchas veces, con coraje tenemos que ceder ciertas cosas (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017).

Ya no tenemos la libertad ni siquiera de regresarle a ver mal al alumno, porque ya es un campo de maltrato psicológico, verbal o lo que se vaya a establecer con el estudiante, entonces en parte cosas que sí favorece al estudiante y no al docente, entonces cosas que no comparto en lo personal (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017).

En lugar de ir hacia adelante, se fueron para atrás porque le dieron mucha libertad a los estudiantes y les restringieron mucho a los profesores [...] hoy los estudiantes tienen todas las armas para tenerles contra la pared a los profesores y los profesores no pueden hacer su trabajo adecuadamente y el rendimiento es menor (Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017).

En contraste con las prácticas disciplinarias rígidas de Motores, Páramo y Toboganes, en Surkuna el sistema disciplinario es laxo. Los docentes señalan que la filosofía de la EIB se basa en el aprendizaje en libertad:

En la educación intercultural, nuestro aprendizaje, nuestra forma de vivir es en libertad. Dentro y fuera están aprendiendo los estudiantes. En la parte disciplinaria, no podemos nosotros ser tajantes. Los estudiantes pueden estar así, pero están aprendiendo. Estamos poniendo un poco de límite, estamos controlando, pero no diciendo ustedes tienen que ser así y así y así, ellos en su libertad, están actuando bien (Entrevista a docente de química -h-, UE Surkuna, 2017).

Los/as estudiantes durante el recreo van y vienen por la carretera, incluso algunos de los niños de taller que viven cerca, van a sus casas. Los más grandes se dirigen a las fincas cercanas a recoger frutas para comer durante el recreo y nadie cree que el no tener cercamiento alrededor de la UE sea un problema.

En el marco de la educación en libertad, el inspector de la UE Surkuna se autocalifica a sí mismo como “flexible” y subraya que no le gusta imponer sanciones a los docentes: “Lo que no me gusta es poner sanción a los compañeros, para luego estar así con mala cara. Esa ha sido mi mala experiencia, que no puedo hacer eso, porque en realidad, nadie sale agradecido cuando se hacen esas cosas” (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017). De acuerdo con su percepción, su flexibilidad, enmarcada en su fe cristiana, le ha permitido mejorar el mal comportamiento de docentes y estudiantes:

Antes era que había chicos que mucho les molestaban a las chicas, que se embarazaban aquí entre compañeros mismo, tomaban bastante trago, se organizaban para ir a tomar, los estudiantes ya no venían, cuando venían, venían con olor a trago. Y también de los compañeros maestros que les gustaba tomar, a la salida se tomaban y al día siguiente ya no venían a clases. Para solucionar eso, yo he dicho compañeros, yo porque soy cristiano no estoy hablando esto porque el deber moral de cada persona es que tenemos que vivir bien, primero cumplir nuestro rol, nuestro trabajo y luego también podemos disfrutar, habrá una fiesta familiar, un evento en que ustedes puedan consumir, pero no consumir como vicio, salir, tomar, ir al juego, tomar, ir a un lugar, tomar, eso uno es gastar dinero propio de lo que puede servir en algo a su familia, entonces, más o menos así yo he orientado, yo he dicho, aquí no voy a dar una sanción, primera vez he llamado la atención, segunda vez, tarjeta amarilla, otra vez, tarjeta roja, ya merece un memorándum (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

En todas las UE, se tiende a identificar a los/as estudiantes que causan problemas y existe la percepción de que lo mejor es que el estudiante se retire de la UE para preservar el bienestar de la UE: “Hay unos 4, 5 chicos, ya les tenemos identificados, en las juntas de curso conversamos, hay que estar ojo de esos chicos. Todos estamos pendientes, ya sabemos quiénes son” (Entrevista Inspectora, UE Páramo, 2017).

Tuvimos un chico, que no nos hacía caso, venía con el licor, o se iba a tomar por allí. Le decíamos que se vaya, porque estando en ese estado podía agredir a nosotros. Pero no nos hacía caso. El rector habló con los papás y le mandaron a una rehabilitación a Quito, pasó un mes, pasaron dos y ya por muchas faltas se retiró (Entrevista Inspectora, UE Páramo, 2017).

4. La evaluación: deberes y exámenes

Uno de los puntos críticos en un proceso de aprendizaje es la evaluación. En el marco de la reforma curricular, el Ministerio de Educación, desde una mirada más constructivista, impulsó un cambio en la concepción de la misma, pues se pasó de una visión conductista en que la evaluación era mirada como un momento específico de la dinámica de aprendizaje a una concepción en la que ésta es vista como un proceso permanente, que permite la retroalimentación a los/as estudiantes sobre sus aprendizajes y juega a la vez el rol de refuerzo de lo aprendido. Según los lineamientos de la reforma curricular del Ministerio de Educación se pretende superar el rol punitivo que tradicionalmente han tenido los procesos de evaluación en la educación ecuatoriana y promover el rol pedagógico de la misma (Ministerio de Educación 2010, 19; Ministerio de Educación 2013a). Esta concepción se plasmó en el Reglamento a la LOEI (Presidencia de la República del Ecuador 2012, Art. 184-5).

En este marco, el Reglamento a la LOEI (Presidencia de la República del Ecuador 2012, Art. 208-13; Ministerio de Educación 2013a) contempla un proceso de refuerzo académico para los/as estudiantes que así lo requieran, mediante clases de refuerzo o tutorías individuales. El Reglamento además plantea exámenes de mejoramiento y de recuperación. Los primeros permiten que el/la estudiante mejore su nota quimestral con un examen adicional que, de ser superior a la nota obtenida en el primer examen, lo reemplaza.

Por su parte, los exámenes de recuperación pueden ser supletorios, remediales o de gracia. El examen supletorio está dirigido a aquellos/as estudiantes que, al final del año escolar, han

alcanzado un promedio entre 5 y 6,99 puntos sobre diez, en la materia. Las UE deben ofrecer 15 días de clases de refuerzo a los/as estudiantes para preparar el examen.

Los exámenes remediales están dirigidos a aquellos estudiantes con un promedio menor a cinco puntos sobre diez, o a aquellos/as estudiantes que no hubieren aprobado el examen supletorio y consisten en que el/la docente entrega al/la estudiante y su familia un cronograma de actividades de refuerzo académico para ser desarrolladas en casa durante las vacaciones, para al final del período tomar el examen. Solamente se puede perder el año en el caso de no haber aprobado al menos dos exámenes remediales.

Finalmente, los exámenes de gracia están dirigidos a aquellos/as estudiantes que reprobaron solo un examen remedial y consiste en una nueva oportunidad en los primeros días del año lectivo siguiente, en caso de que este examen no sea aprobado el/la estudiante pierde el año y debe repetir el curso que reprobó.

Como puede apreciarse, esta normativa hace que casi sea imposible que un/a estudiante deba repetir el año y uno de sus objetivos fue el de evitar la deserción escolar.

Asimismo, en 2016 el Ministerio de Educación, mediante Acuerdo Ministerial, reguló la carga horaria de las tareas escolares, por considerar, también desde una mirada constructivista, que la alta carga de las mismas “ha llegado a afectar el descanso y recreación de los estudiantes así como el normal desarrollo de los vínculos familiares” (Ministerio de Educación 2016a, 2). El Acuerdo Ministerial establece claramente que las tareas no pueden reemplazar a las clases, “ni deben ser impuestas como castigo o como medida disciplinaria, afectando el descanso normal de los estudiantes” (Ministerio de Educación 2016a, 2) y recomienda evitar enviar tareas para los fines de semana y los feriados.

Estas medidas de corte constructivista chocan con aquellas UE cuyo ethos institucional promueve valores de orden conductista, en las que el castigo es un pilar fundamental en el proceso de enseñanza. De ahí que los docentes y directivos de las UE observadas se muestran críticos frente a estas políticas, pues consideran que ha debilitado la calidad de la educación y ha promovido la falta de dedicación de los/as estudiantes:

Sinceramente yo no estoy de acuerdo con las políticas educativas porque lo que se ha hecho es que al estudiante le gusta el facilismo. Ellos mismo ahora dicen ya estoy pasado. La ley me apoya a mí. Se sienten protegidos [...] Entonces ellos se sienten protegidos, que no hay que mandar deberes, que al final paso el año, que yo tengo recuperación al final del parcial, entonces todo el parcial no hago nada porque tengo recuperación al final. Entonces, se le enseñó al estudiante el facilismo (Entrevista docente de Motores -h-, Colegio Motores, 2017).

Por su parte, la evaluación sigue manteniendo un rol punitivo y genera nerviosismo y miedo en los/as estudiantes. Los/as docentes la usan frecuentemente como una forma de amedrentar a los/as estudiantes, o como castigo: es común escuchar frases como “Si no se portan bien, les tomo una prueba”; o “Como a mí no me gusta que conversen mientras doy clase, les voy a mandar dos trabajos”.

En los/as estudiantes, el sufrimiento que genera el proceso de evaluación es notorio: “Cuando estoy más triste aquí, es cuando en alguna materia me saco mal” (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017); más aún si se trata de supletorios y existe el riesgo de perder el año:

Lo peor de lo peor fue haberme quedado a supletorios. Una desesperación. La licenciada buscaba la manera de hacernos sufrir, porque ella ponía las preguntas más difíciles y al momento de los nervios, lo que se estudiaba, se olvidaba del todo. Eso era lo peor, cada noche era a pensar en eso, decía, Dios mío, si es que pierdo el año ¿qué hago? Voy a sentir gran vergüenza de haber perdido el año por una materia. Eso era lo peor, lo peor que me había pasado [...] El licenciado [...] me llama y me dice que ya pasé de año, con ese 7. Al mismo tiempo me daba ganas de celebrar y de llorar también de la felicidad. Vine corriendo al aula, me senté y ahí ese momento, dije Diosito gracias. Cada noche yo me hincaba frente a la ventana de mi cuarto y decía Diosito ayúdame, si es que paso de año, yo voy a poner todo el empeño para poder graduarme. Porque ese es mi sueño graduarme, porque si es que pierdo de año, ahí si no sé qué hacer. Cada noche, cada noche era a ponerme a rezar o imaginar que voy a perder el año, a llorar. Y gracias a Dios, sí pasé de año (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

Pese a que la idea es que la evaluación sea parte integrante del proceso de aprendizaje y sea incorporada dentro de la cotidianidad del mismo, en todas las UE se desarrollan verdaderos rituales frente a los exámenes, que rompen totalmente la cotidianidad de la vida del aula: se acomodan las bancas de manera distinta, se cambia a los/as estudiantes de sus puestos

habituales, en ocasiones se les hace dejar sus mochilas en otro lugar, arremangarse camisas, blusas y sacos, se divide a la clase en grupos, se reparten los cuestionarios en distinto orden para los/as estudiantes que se sientan cerca, etc. Todas estas prácticas generan un ambiente de alto estrés promovido por los propios docentes frente a la evaluación. Supuestamente todas estas medidas se toman para evitar la extendida práctica de la copia en las pruebas. Pese a ello, los/as estudiantes se dan modos para copiar, también como una respuesta a todos estos dispositivos de vigilancia y castigo. La copia pasa entonces a ser un elemento clave del ritual de la evaluación. Los/as profesores/as amenazan con quitar puntos, los/as estudiantes copian y reciben el castigo, sin embargo, la copia es tan extendida que para los docentes es prácticamente imposible cumplir con las amenazas de castigo, pues tendrían que castigar a todo el grupo; entonces, los docentes simulan ser engañados por algunos/as estudiantes, quienes se llevan el trofeo de haber podido copiar en medio de tanta vigilancia. Por su parte, los/as estudiantes sienten la copia como un acto de solidaridad y apoyo a sus compañeros/as. Es común escuchar. “Yo ya terminé la prueba, pero me quedé ayudando a mis amigos/as”. En el cuestionario aplicado a los/as estudiantes, el 73% declara sentirse nerviosos frente a un examen o prueba. Este sentimiento es más común en las mujeres, pues entre los que se sienten relajados, el 78% son hombres (Figura 5.1.). A mayor puntaje promedio global de la UE, mayor es el sentimiento de nervios frente a un examen (Figura 5.2.). Los/as estudiantes de los colegios particulares se muestran más relajados frente a un examen.

Figura 5.1. Sentimiento frente a un examen o prueba, por sexo

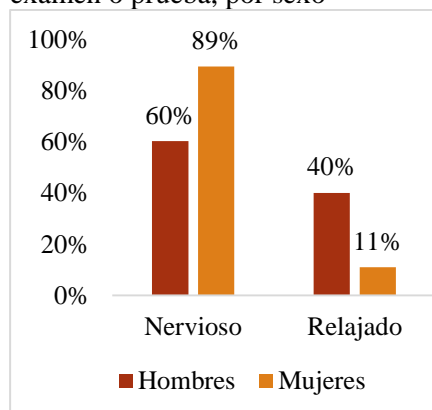
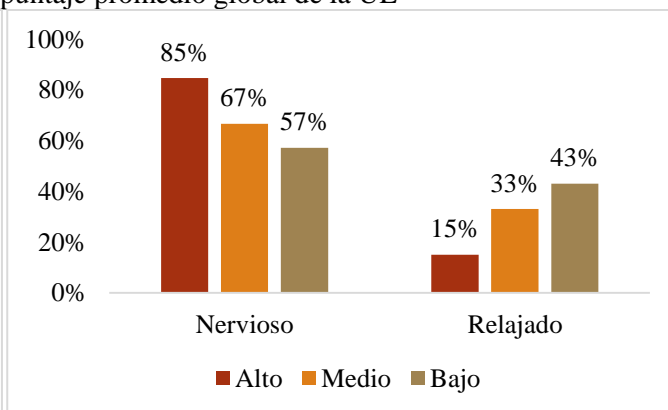


Figura 5.2. Sentimiento frente a un examen o prueba, por puntaje promedio global de la UE



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

El carácter permanente del proceso de evaluación exige que los/as docentes deban generar cinco calificaciones por cada parcial y un total de 16 notas en el quimestre. Esto hace que muchos docentes generen notas por actividades poco relevantes, sobre todo cuando no han

tenido el número de clases suficientes para evaluar. El caso más notorio se observó en Motores, donde los docentes, al iniciar una nueva unidad pedían a los/as estudiantes que hagan una carátula con el nuevo tema y levantaban una nota de la carátula. Un docente, en una clase levantó tres notas para el parcial: la carátula, el cuaderno y la corrección del examen. Los docentes suelen firmar los cuadernos, revisando que los/as estudiantes hayan copiado lo que se dictó en clases. Estas firmas son computadas al final del parcial y se levanta una nota de acuerdo al número de firmas que tengan los/as estudiantes en sus cuadernos.

Nuevamente, la excepción a este tipo de prácticas evaluativas es Toboganes, donde se da un proceso de evaluación cotidiano, con actividades sustantivas: los/as estudiantes dan lecciones a diario, presentan sus deberes, hacen trabajos grupales, dan pruebas escritas, hacen exposiciones, etc. La práctica de la copia en las pruebas es mucho menor que en todas las otras UE visitadas. Incluso en algunas ocasiones, el/la docente deja solos a los/as estudiantes en el aula haciendo su prueba y casi no se presentan problemas de copia. La contraparte a ello, es que la carga de deberes y trabajos a los/as estudiantes es muy alta. Sin embargo, esto también se pudo observar en las otras UE y responde a la necesidad de reportar el número de calificaciones requeridas por el Ministerio para cada parcial. Los/as estudiantes se quejan por la alta carga de trabajo que tienen, el 23% dice que lo que menos le gusta de sus profesores es el exceso de tareas. Esta respuesta ocupa el tercer puesto. En el caso de aquellos/as estudiantes que provienen de sectores de bajos ingresos y además de estudiar, trabajan, el agotamiento que deben enfrentar les causa una serie de problemas:

Un día que tenía que hacer un deber, no hice el deber. Me dijo para mañana tiene que traer representante, con representante tiene que ingresar al aula. No hice porque cuando voy a la casa tengo que trabajar la chacra, de noche hago los deberes, pero ese día estuve muy cansada y no hice (Entrevista a estudiante -m-, UE Surkuna, 2017).

La dinámica punitiva conductivista que se genera alrededor de la evaluación, hace que una cuarta parte de los/as estudiantes sientan que cometer un error equivale a fracasar. Es importante anotar, que entre los/as estudiantes que miran al error como un fracaso, el 59% son mujeres y que esta visión es mayor en las UE urbanas, con estudiantes mestizos, que consiguen altos puntajes en las PSB.

De igual forma, la tercera parte de los/as estudiantes afirman que la principal motivación para realizar sus tareas es obtener una calificación. Nuevamente, el porcentaje es más alto en las UE con altos puntajes en las PSB, entre los/as estudiantes mestizos, y en las urbes. Asimismo, a mayor ISE se observa una mayor tendencia a que la motivación por realizar tareas sea la de obtener una nota (Figuras 5.3. – 5.6.). Así, en Toboganes, el 56% de los/as estudiantes afirma que la principal motivación para realizar tareas es obtener una calificación, mientras en Surkuna, el porcentaje baja a 24%.

Figura 5.3. Motivación para realizar tareas por autoidentificación étnica

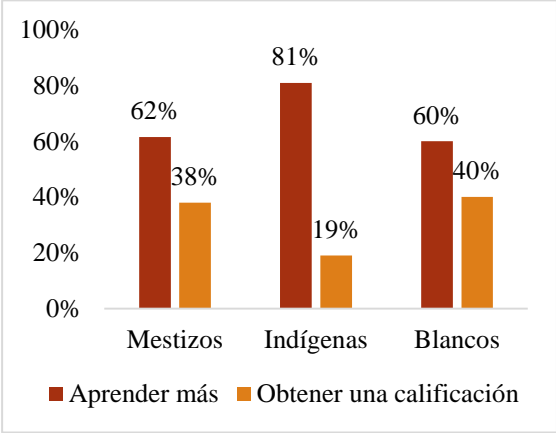
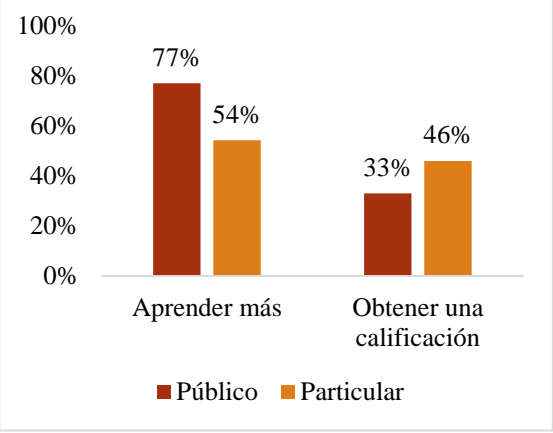


Figura 5.4. Motivación para realizar tareas por sostenimiento de la UE



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

Figura 5.5. Motivación para realizar tareas por puntaje promedio global de la UE

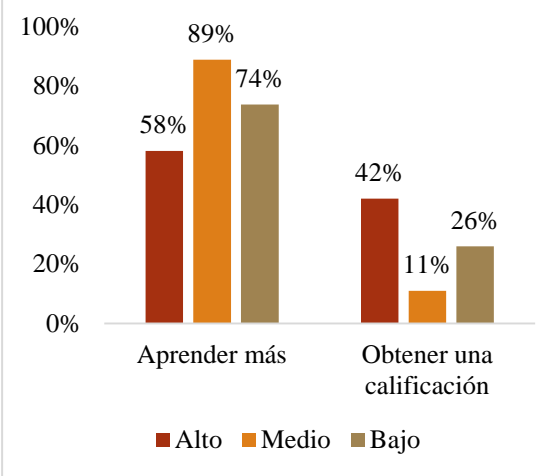
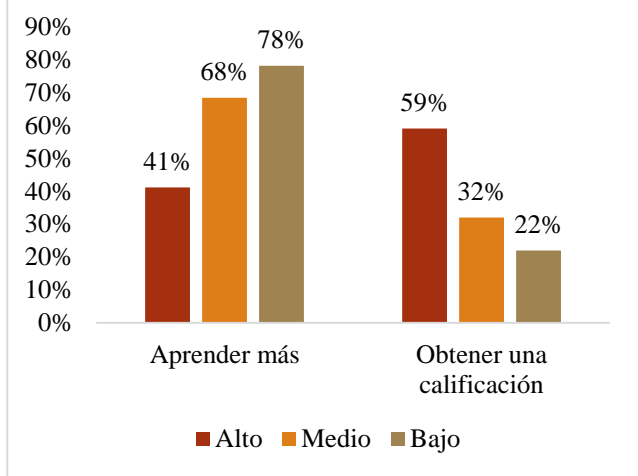


Figura 5.6. Motivación para realizar tareas por ISE



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

El 70% de los/as estudiantes considera que realizar tareas nuevas o complicadas es una forma interesante de aprender, el 19% cree que es una forma de sobresalir frente a sus compañeros y

el 10% cree que es una amenaza que evidencia sus dificultades. Entre quienes piensan que realizar tareas difíciles es una forma de sobresalir frente a sus compañeros, el 73% son hombres, mientras que entre quienes ven a las tareas difíciles como una amenaza el 71% son mujeres. Ningún indígena piensa que las tareas difíciles son una amenaza que evidencian sus dificultades. Motores registra el mayor porcentaje de estudiantes (38%) que consideran a las tareas complicadas como una forma de sobresalir entre sus compañeros. Toboganes registra el mayor porcentaje de estudiantes (22%) que ven a las tareas difíciles como una amenaza que evidencia sus dificultades.

Es interesante notar, que incluso en Toboganes, donde gran parte de la práctica educativa responde a una lógica constructivista, la visión punitiva de la evaluación no ha logrado ser superada. Los rezagos conductistas en el ethos institucional de esta UE, que marcan una enorme presión a los estudiantes hacia la evaluación, podrían explicar las concepciones de los/as estudiantes frente al error y a la motivación por las notas. Asimismo, la práctica de la “libertad” de corte constructivista, presente en el ethos institucional de Surkuna, dentro de la EIB, muestra que la percepción de sus estudiantes frente a la evaluación sea más relajada.

El culmen del proceso de evaluación es la Prueba Ser Bachiller, que es el examen nacional para obtener el grado de bachiller que se aplica en todos los establecimientos educativos del sistema a partir del año 2014. Se trata de una prueba acumulativa que rinden los/as estudiantes que aprobaron el tercer año de bachillerato, como requisito para la obtención de su título de bachiller (Presidencia de la República del Ecuador 2012 *Reglamento a la LOEI*, Art. 198-9). La aplicación y sistematización de resultados de las pruebas están a cargo del Ineval.

Desde su implementación, las pruebas han sufrido una serie de cambios. El primer año se implementaron solamente en las UE públicas, al año siguiente se las declaró universales y se las implementó también en las particulares y fiscomisionales. Las pruebas representaban el 10% de la nota final de graduación. En el tercer año, se decidió suprimir otro examen conocido como “Evaluación Nacional para la Educación Superior” (ENES) que era un requisito para poder acceder a la universidad, unificándola con las PSB. Se modificó además el peso de la nota de la prueba en el puntaje final de graduación, pasando del 10% al 30%. El puntaje obtenido en las PSB es ahora uno de los requisitos para el proceso de admisión en las distintas universidades del país. A más de los 4 dominios que desde un inicio evalúa la prueba

(Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lenguaje), se incorporó el dominio de aptitud abstracta de la prueba ENES.

La política de evaluación universal para todos los establecimientos educativos supuso una serie de cambios en las UE. Estos cambios se relacionan por una parte con el proceso de preparación de los/as estudiantes para rendir las pruebas y por otra, por el prestigio que ganan o pierden las UE, una vez que los resultados de las pruebas son conocidos.

Las UE analizadas y las familias de los/as estudiantes despliegan distintas estrategias para la preparación de las pruebas. Por un lado, están los colegios en donde la preparación de la prueba es vista como un proceso permanente de aprendizaje de los/as estudiantes, que no requiere una preparación adicional a lo establecido en el propio currículum, desde una mirada constructivista. Este es el caso de Toboganes, donde los/as estudiantes se preparan para la prueba durante su proceso formativo. Sin embargo, la preocupación de las familias por la futura entrada a la universidad, hace que los inscriban en cursos privados de preparación. Todos/as los/as estudiantes de tercero de bachillerato asisten a estos cursos, pues las condiciones económicas de las familias les permiten pagarlos. En Páramo, se combina la formación permanente con un refuerzo específico durante el segundo quimestre, sin alterar los horarios.

En Motores y en Surkuna, las UE que peores resultados han alcanzado en las pruebas, se organiza un programa de preparación para las PSB dos semanas antes de concluir el año escolar, dentro del horario regular de clases, con modificaciones en los horarios. Programa que a toda vista resulta insuficiente pues es prácticamente imposible que en unas pocas horas de clase, los/as estudiantes puedan compensar vacíos estructurales de formación. En las clases de nivelación en Motores, se evidenció además que los/as estudiantes conocían más que algunos de sus profesores/as sobre el proceso y contenidos de las pruebas.

Por su parte, en Surkuna existe una fuerte crítica a las PSB por no tomar en cuenta las particularidades regionales y de la EIB:

Yo siempre he estado en contra de la evaluación [...] porque cómo se va a poder hacer una estandarización de la evaluación de conocimientos si se evalúa en la ciudad de Quito y eso mismo evalúan aquí en la Amazonía, porque en la Amazonía vivimos otra realidad. Poniendo

un ejemplo, si yo pregunto en una evaluación a un niño estudiante de la ciudad de Quito y traen a la selva, le deja en la selva, para ver cómo sale de la selva. Si ponemos a uno de la Amazonía hace más rápido y soluciona su problema más rápido. Y ahora si de la Amazonía se van vivir en a Quito, solamente por el clima no se pueden adaptar. Con esa diferencia, la evaluación que quieren estandarizar, si acá no tenemos ni computadoras, no tenemos ni laboratorios, ni conocimientos científicos. Ahora eso de los conocimientos lógicos, abstractos que le ponen, si ni siquiera maestros que tienen ese tipo de formación profesional que puedan orientar para que los chicos sean capacitados en ese contexto. Entonces ahora la evaluación se ha caído, dicen que en la Amazonía la educación no vale, ¿por qué no vale?, porque los maestros no enseñan, los maestros no están capacitados. Y no es eso, es por la necesidad de equipamiento y también de la profesionalización de los maestros (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Es significativa la valoración diferenciada de la comunidad entre el nivel de resultados que logran los colegios en las pruebas. Los colegios con alto nivel de desempeño en la prueba (Toboganes y Páramo) son altamente valorados en sus respectivas localidades:

A mí me enorgullece mucho cuando al colegio le nombraron que estaba en primer lugar a nivel Costa, y todo el mundo: "ah, tú trabajas en la Toboganes" - sí. Y toda la gente que sabe que tú trabajas ahí, "uy, es un colegio excelente". Los comentarios, el boca a boca de fuera de la calle es algo que enorgullece y a los chicos de la institución igual, y toda la gente quiere estudiar aquí. A diario se rechaza a personas que quieren venir para inscribirse pero como no tenemos cupo y me enorgullece eso de la institución (Entrevista Inspectora, UE Toboganes, 2017).

Una de las grandes satisfacciones que he recibido fue cuando el Presidente de la República nos honró con el premio a la excelencia. Fue una experiencia maravillosa, saltamos y gritamos de contento bastante el día que nos anunciaron, el día que nos entregaron también (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017)

Desde mi experiencia es motivo de orgullo saber que dos años hemos recibido un reconocimiento. Que nuestra institución está considerada entre las buenas. Salen con alto puntaje los/as estudiantes. Es un orgullo tener el bachillerato nuestro que con sacrificio hemos hecho a base de proyectos y tanta cosa, que ahora sí den frutos que los/as estudiantes nuestros ahora son profesionales, llegan a trabajar aquí (Entrevista Inspectora, UE Páramo, 2017).

Solo me recuerdo de alegrías. Cuando vine acá a la institución, un orgullo decir que sacamos la primera promoción de bachilleres de la parroquia. Ahora obtener el premio Rita Licumberri con los/as estudiantes, el primer premio fue en el 2014 o 2015, fue una de las grandes experiencias. Otra, en [la capital de la provincia], no había profesor de educación física, el rector me delegó y nosotros con un poco de práctica, llevamos a estar en lo más alto de las instituciones grandes afuera, en lo deportivo. En lo deportivo quedamos bien alto. En lo educativo y en lo deportivo (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Estos testimonios dan cuenta del peso que tiene el proceso de evaluación en el imaginario social, con el consecuente proceso de etiquetamiento de las UE como “de calidad” o de “baja calidad”. Proceso que refuerza aquellos ethos institucionales de corte más conductista.

5. “Copiar con azul”: La dinámica cotidiana de las aulas

Se pudo observar un alto grado de pérdida de tiempo en el aula y de inasistencias de los docentes a clases. En las instituciones fiscales, el porcentaje de inasistencias de los profesores a sus clases es más pronunciada que en las particulares. Surkuna es la UE que mayores inasistencias registra con un 52% de horas de clases sin profesor/a⁵, mientras en Páramo, el porcentaje es de un 16%⁶.

Si bien en las UE particulares, los profesores asisten puntualmente a clases (se registró menos del 5% de horas de inasistencia de los profesores del total), existen varios docentes que desperdician notoriamente su tiempo de trabajo con los/as estudiantes; así en Motores se observó un 23% de horas de clase perdidas y en Toboganes un 14%. Al sumar el total de horas sin docente y el número de horas en las que se quema tiempo, el promedio de pérdida de clases es de la tercera parte del total de horas programadas, en el conjunto de UE visitadas.

Los/as estudiantes de Surkuna están conscientes de la alta pérdida de clases en su colegio: “Lo que no me gusta es que no pasan clases, hay muchas horas libres, los maestros están ocupados o no vienen a clases, salen de comisiones. Es normal que los profesores no vengán a clases” (Entrevista a estudiante con discapacidad física -m-, UE Surkuna, 2017).

⁵ Con un porcentaje tan alto de inasistencias de los/as docentes a clases, no es de sorprender que, en esta UE, el 59% de estudiantes afirmen enfrentar solos las tareas complicadas, cuando el promedio de todas las UE es del 20% (Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017).

⁶ Las ausencias registradas en Páramo están relacionadas con pedidos del Distrito Educativo a los docentes, mientras que en Surkuna, la gran mayoría de clases no impartidas no tienen justificación alguna, pues los/as docentes se encontraban en la UE, pero no asistían a clases.

En Surkuna existe una tendencia a “justificar” las inasistencias de los docentes, sin importar el perjuicio sobre los/as estudiantes. No obstante, al preguntar sobre este tema, todos los entrevistados coinciden en señalar que antes era peor. En una reunión de docentes convocada por la Rectora, los temas abordados se centraron en encontrar soluciones para que docentes y autoridades puedan ausentarse del colegio durante su horario de trabajo⁷. La reunión duró cuatro horas de pérdida de clases para los estudiantes.

En la Tabla 5.1 se puede apreciar una clasificación del tipo de clases efectivamente impartidas en cada una de las UE analizadas.

Tabla 5.1. Tipo de clases del total de clases dictadas en Tercero de Bachillerato

UE / Tipos	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Dictado	31%	18%	17%	8%	20%
Preguntas del profesor	8%	29%	10%	21%	15%
Hacer ejercicios o prácticas	15%	39%	38%	16%	24%
Investigación				25%	7%
Pruebas o lecciones	9%	8%	31%	6%	12%
Razonamiento		3%		3%	1%
Reflexiones sobre la vida	5%			3%	3%
Pérdida de tiempo	23%			14%	13%
Narrativas	8%	3%	5%	3%	5%

Fuente: Observación en el aula, 2017.

La práctica del dictado ocupa en promedio una quinta parte (20%) de todas las clases impartidas. Una cuarta parte de las clases (24%) se destinan a desarrollar ejercicios o realizar prácticas. Un 15% de las clases se basan en preguntas de los docentes a los/as estudiantes y un 12% del tiempo se dedica a la evaluación.

⁷ Las principales resoluciones de la reunión fueron: 1. Tramitar en el distrito la disminución de carga horaria de una de las docentes. 2. Nombrar una persona que pueda subrogar al inspector, cuando éste se ausente de la UE. El inspector argumentó “Hay veces que debo ausentarme de la institución, también tengo mis necesidades, cuando no estoy, que alguien supla mi responsabilidad. Si puedo designar alguien que me ayude. Quisiera que en la asamblea designen a algún compañero que me ayude”. 3. Otorgar un día de vacación a los docentes que estuvieron en mesas electorales el día de las elecciones nacionales. Esta decisión se tomó pese a que el Ministerio de Educación no extendió autorización de compensación por esta actividad.

Sin embargo, existen diferencias sustantivas entre UE, así, Toboganes es la única UE en la que se registra clases de investigación, en la que las/los/as estudiantes exponen los hallazgos de lo que han investigado. Es importante anotar que, en esta UE la mayor parte de las clases (25%) está dirigida a este fin y que además es la UE donde mayor diversidad de clases se presentan, muchas de ellas dirigidas a generar un pensamiento crítico en los/as estudiantes, la mayor parte de clases responden a una visión constructivista del proceso educativo.

En contraposición a lo observado en Toboganes, en Motores priman las prácticas conductistas: en la mayor parte de las clases (31%), los docentes se dedican a dictar a los/as estudiantes para que copien en sus cuadernos, pese a ser un colegio técnico, en el que las clases prácticas deberían ser la mayoría; si bien un 15% de las clases se destinaron a desarrollar ejercicios, no se pudo observar ninguna clase práctica vinculada a la especialidad del colegio. En Páramo, también un colegio técnico, la mayor parte de las clases son prácticas (38%), así como en Surkuna (39%). Sin embargo, el carácter de las prácticas difiere entre ambas UE públicas, pues en Páramo la mayor parte de las prácticas consisten en realizar ejercicios de programación y manejo de programas informáticos, por la especialidad de la UE, mientras en Surkuna, las prácticas se limitan a resolver los ejercicios planteados en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación.

La práctica del dictado está muy extendida en el proceso educativo. En todas las UE visitadas se pudo observar su uso. Generalmente, los/as docentes dictan del propio texto escolar que tienen todos los/as estudiantes, haciendo inútil la actividad; o piden que los/as estudiantes copien las presentaciones de power point proyectadas por sus profesores/as. Es común también que los/as docentes revisen y califiquen periódicamente los cuadernos de los/as estudiantes verificando si han copiado “en orden” el dictado y con los colores que corresponden: azul y rojo. En muchas ocasiones, los/as estudiantes pidieron a sus maestros/as que detenga el dictado por lo cansados/as que están de copiar, sin embargo, en ninguna de estas ocasiones, el/la docente dejó de dictar.

Como ya se dijo, Motores es la UE en la que se registró la mayor cantidad de clases dedicadas al dictado. A más de las prácticas generalizadas de dictado, se observó pedir a los/as estudiantes copiar preguntas de la pizarra para preparar un examen, en lugar de repartir copias con el cuestionario; o dictar las respuestas de un cuestionario de recuperación de notas de la

materia, cuando en teoría, la idea de la recuperación es que los/as estudiantes descubran el error que han cometido en la prueba realizada y puedan aprender de él.

Toboganes es la UE en la que más se promueve la participación de los/as estudiantes (68% de las clases), ya sea a partir de preguntas de los/as docentes, mediante el desarrollo de ejercicios en clase o a través de la presentación por parte de los/as estudiantes de los resultados de sus investigaciones. En el otro extremo, se encuentra Motores, donde las clases participativas son minoritarias (23%), en relación a aquellas en las que el profesor dicta, o narra la clase sin participación de los/as estudiantes (39%). Por su parte, en las instituciones fiscales también se encuentra que las clases en las que se promueve la participación de los/as estudiantes son mayoritarias (58% en promedio entre ambas instituciones), aunque todavía el dictado está bastante extendido y la práctica investigativa prácticamente no existe. No se observan mayores diferencias entre ambas instituciones públicas. En todas las instituciones, excepto en Toboganes, incluso las clases participativas se complementan con el dictado correspondiente y la revisión de los cuadernos, con normas rígidas respecto al uso del esfero rojo y el esfero azul.

A mayor grado de participación de los/as estudiantes en las clases, se observa un mayor grado de colaboración entre los/as estudiantes. Nuevamente, Toboganes es el colegio donde se pudo observar un mayor espíritu colaborativo entre los jóvenes y mayor autonomía para investigar por su cuenta. “Trato de dedicarme, trato de hacer deberes y buscar ayuda de mis compañeros porque a veces unos entienden más que otros y siempre ofrecen ayuda” (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017). “Tuve clase particular, mi compañero [nombre] me ayudó y también clases en supletorio con el profesor que también me ayudó bastante para pasar la materia” (Entrevista estudiante -h-, UE Toboganes, 2017).

Desde la perspectiva constructivista, el generar ambientes de aprendizaje en los que la colaboración juegue un rol sustancial es una de las tareas más importantes de los docentes. La colaboración entre pares es vista como un mecanismo idóneo para generar aprendizajes significativos. En el cuestionario aplicado a los/as estudiantes, se observa un mayor grado de colaboración en Toboganes y Páramo (UE con mejores puntajes promedios globales en las PSB) y menor predisposición a colaborar en Surkuna y Motores (UE con bajos puntajes en las PSB). En Toboganes, se pudo observar que los docentes impulsaban fuertemente la colaboración, dentro de su estrategia pedagógica.

Solo en Páramo, los/as estudiantes hacen exposiciones bajo el formato de lecciones, sin embargo, se enfatiza en que memoricen la lección. Es evidente que no comprenden lo que están diciendo y muestran mucha inseguridad al exponer, lo que contrasta significativamente con las presentaciones observadas en Toboganes, fruto de la investigación autónoma de los/as estudiantes. En Surkuna y en Motores no se pudo observar ninguna presentación por parte de los/as estudiantes.

Este tipo de dinámicas en el aula llevan a promover una práctica memorística de lo aprendido, antes que el razonamiento sobre los temas tratados. Los/as estudiantes son vistos como objeto en el que se depositan conocimientos, práctica característica de los enfoques conductistas, y no como sujetos cognoscentes. Estos comportamientos parten de una desvalorización del estudiante, a quien ni siquiera se le informa qué es lo que se va a realizar en la clase y se le obliga a hacer tareas mecánicamente. Cuando los/as estudiantes hacen alguna pregunta en este tipo de clases, es común que el/la docente no responda.

También se pudo observar unas pocas clases de corte más constructivista, en las que se promueve el razonamiento por parte de los/as estudiantes. En estas clases los/as docentes desafían a los/as estudiantes a pensar, con diversas técnicas, como poner ejercicios con errores en la pizarra, de modo que los/as estudiantes al tratar de resolverlos encuentren el error, o pidiendo a los/as estudiantes que inventen sus propios ejercicios, una vez explicado el tema. En este tipo de clases, los/as estudiantes participan activamente.

Toboganes fue la única excepción entre las UE visitadas en la que no se pudo observar clases en las que el estudiante es considerado un mero receptor de conocimientos. Por el contrario, en esta UE, a más de la investigación, se promueve constantemente la participación y el razonamiento de los/as estudiantes. Se pone énfasis en que los/as estudiantes incorporen y entiendan los conceptos para luego pasar a resolver ejercicios prácticos, las clases parten de los conocimientos previos de los/as estudiantes, hay un esfuerzo por parte de los docentes en poner ejemplos o hacer comparaciones para que los/as estudiantes puedan entender los conceptos.

En las UE públicas el principal material pedagógico son los textos escolares entregados gratuitamente a los/as estudiantes por parte del Ministerio de Educación. La mayor parte de docentes sigue el texto literalmente, sin hacer un esfuerzo ni pedagógico, ni investigativo

sobre los temas planteados, de modo que el texto escolar pasa a reemplazar el rol del docente, quien se convierte en un mero reproductor de los temas y ejercicios planteados por el libro. El rol del docente es fundamental para dinamizar la clase, fomentar la discusión, la curiosidad y el interés de los/as estudiantes en los temas tratados. No existen materiales pedagógicos específicos para las UE del subsistema de EIB, lo que coloca a los/as estudiantes de este subsistema en una desventaja relativa frente al resto de UE públicas, pues el subsistema bilingüe no ofrece un valor agregado en la generación de capacidades culturalmente apropiadas.

Los compañeros supervisores de antes, ellos estaban encargados de sacar folletos, libros sobre nuestra vida. Pasamos acá y ya no tenemos ni un texto de lo que es, en Kichwa. Por ejemplo, de la planificación mismo, en Kichwa, hicimos nosotros guías, elaboradas, se envió los textos, esos textos fueron a morir allá en [la capital de la provincia]. Antes sí teníamos apoyo para capacitaciones, para sacar en papel (Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017).

En las instituciones particulares, los docentes y directivos deben hacer el esfuerzo de conseguir los textos escolares adecuados para sus clases.

Hay que revisarlos, la selección más que nada la hace la rectora junto con los maestros del área, dentro de las materias. Revisan varios libros, diferentes textos para ver cuál es el mejor, cuál es el que más se adapta, cuál es el que más avanzado está. [...] el proceso de selección es bastante estricto aquí, en eso sí nos preocupamos bastante (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017).

La diferencia entre las dos UE analizadas es abismal, pues Toboganes realiza un proceso de selección de textos con las editoriales y los/as estudiantes cuentan con textos escolares de excelente calidad; mientras que en Motores casi no se usan textos escolares, son muy pocos los/as docentes que suplen el vacío de la falta de materiales pedagógicos y se limitan a impulsar la práctica del dictado en sus clases.

En Motores se usan presentaciones de power point preparadas por los docentes y en Toboganes es muy recurrente el uso de videos de You Tube, como apoyo a los temas que se desarrollan en clase. La diferencia entre ambas UE está dada por la práctica del dictado, pues en Motores se pide a los/as estudiantes copien el contenido de las presentaciones de power

point en sus cuadernos mientras que, en Toboganes, los videos son usados para reforzar la explicación de los docentes y cumplen un rol pedagógico. En el caso de inglés, se usan grabaciones en el laboratorio, que apoyan el proceso de aprendizaje.

6. Desigualdades en la generación de capacidades

Como se ha podido ver a lo largo del presente capítulo, el único colegio que desde la perspectiva del enfoque de capacidades humanas prepara a sus estudiantes para escoger entre los seres y haceres valorados, incrementar su agencia y autonomía, reflexionar críticamente y discutir argumentativamente, es Toboganes. Desde la mirada pedagógica, en esta UE prima una práctica educativa de corte constructivista, que ve al estudiante como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje, establece relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, promueve la investigación, el descubrimiento y la problematización y busca formar seres humanos con sentido crítico. Los/as estudiantes son sujetos de su proceso de aprendizaje, se fomenta la investigación, se promueve constantemente la participación, la investigación y el razonamiento de los/as estudiantes, ampliando las posibilidades para generar un pensamiento crítico; de modo que se supera el conocimiento en el plano de la “doxa”, para pasar del conocimiento en el plano del “logos”, como lo plantea Freire (2015, 91).

En el otro extremo, se encuentra Motores, donde la práctica educativa se enmarca en concepciones conductistas, basadas en un orden jerárquico construido a partir de la autoridad del docente y de las relaciones violentas y verticales entre docentes y estudiantes, que buscan depositar conocimientos en los/as estudiantes, utilizando el dictado y la memorización como principales herramientas de enseñanza y el premio y el castigo como refuerzos para afirmar conductas. Los/as estudiantes se convierten en depositarios del conocimiento de los/as docentes, casi no se fomenta la investigación, el proceso educativo genera muy poca reflexión, limitando las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los seres humanos con la realidad que les rodea.

Las dos UE públicas por su parte combinan elementos conductistas con elementos constructivistas y se ubican en un sector intermedio entre ambos extremos. En ambas UE siguen vigentes el dictado, la memorización, el uso del esfero rojo y azul, sin embargo, las relaciones docentes – estudiantes son más horizontales y menos violentas que en Motores.

Desde la perspectiva de las desigualdades, justamente aquellos estudiantes con mayores dificultades de contexto son sometidos a procesos de aprendizaje en los que impera la pedagogía de la violencia, obstruyendo las posibilidades de generar capacidades desde la perspectiva planteada por Sen y reproduciendo las desigualdades de contexto. Las prácticas pedagógicas conductistas, en las que la principal táctica pedagógica está basada en la amenaza y el castigo, reproducen la línea de desigualdad de los contextos violentos y genera un círculo vicioso que reproduce la violencia y la exagera, corroborando los planteamientos de las teorías de la reproducción.

En las Tablas 5.2 y 5.3 se puede observar que las desigualdades observadas en las dotaciones se mantienen en el proceso de generación de capacidades; es decir, Motores es la UE con mayores desventajas, seguida por Surkuna, en tercer lugar se ubica Páramo, mientras que, Toboganes es la UE que mayores oportunidades brinda a los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades. De este modo, se opera nuevamente un cambio en la línea de desigualdad que teníamos al estudiar los contextos sociales. Esto evidencia el gran esfuerzo que hace Páramo por contrarrestar las constricciones dadas por el contexto social, pero a su vez, vuelve a poner sobre la mesa el abandono por parte del Estado del sistema de EIB. Abandono que no es contrarrestado por los docentes y directivos escolares en el proceso de generación de capacidades, pues prima la ley del menor esfuerzo, que junto con las bajas dotaciones de la UE acentúan las desigualdades de contexto.

En Motores, la UE con mayores niveles de violencia en la práctica pedagógica, se da una estrecha relación entre la valoración negativa que hacen los/as docentes de sus estudiantes y los altos niveles de maltrato en el proceso educativo. Mientras que, en las otras tres UE, existe una alta valoración hacia los/as estudiantes. Sin embargo, el carácter de la valoración se diferencia entre las tres UE. En Páramo, se da un reconocimiento del sacrificio que hacen los/as estudiantes para poder estudiar en contextos adversos, que genera conductas de protección, respeto y cariño. En Toboganes, por su parte, existe una alta valoración a las capacidades y potencialidades académicas de los/as estudiantes. Mientras que, en Surkuna la valoración a los estudiantes se basa en los vínculos comunitarios y el tejido social existente en el mundo indígena, lo que genera conductas de relacionamiento horizontal al considerar a los/as jóvenes como parte de la comunidad.

Tabla 5.2. Caracterización de las desigualdades en la generación de capacidades en las UE analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganés
Propuesta pedagógica	Conductista	Mixta	Mixta	Constructivista
Maltrato	Alto	Medio	Medio	Bajo
Relación docentes - estudiantes	Vertical	Horizontal	Mixta	Horizontal
Se fomenta la autonomía de los/as estudiantes	Baja	Baja	Media	Alta
Valoración docente de los/as estudiantes	Baja	Media	Media	Alta
Motivación para aprender de los /as estudiantes	Baja	Media	Media	Alta
Problemas disciplinarios	Graves	Leves	Leves	Leves
Valoración estudiantes de las normas disciplinarias	Piden más disciplina	Piden más disciplina	Piden más disciplina	Críticos a las normas
Posición de los estudiantes frente a los castigos	Acuerdo	Desacuerdo	Desacuerdo	Medianamente de acuerdo
Sistema disciplinario	Duro	Laxo	Medio	Medio
Comportamiento estudiantes	Muy malo	Bueno	Malo	Muy bueno
Rol de la evaluación	Punitivo	Intermedio	Intermedio	Refuerza el aprendizaje
Copia en los exámenes	Media	Media	Alta	Baja
Levantamiento de calificaciones	Improvisado	Intermedio	Planificado	Planificado
Carga de tareas	Media	Baja	Media	Alta
Inasistencia docentes	Baja	Alta	Media	Baja
Desperdicio tiempo de clases	Alto	Bajo	Bajo	Medio
Fomento a la investigación	Medio	Bajo	Medio	Alto
Dictado y memorización	Alto	Medio	Medio	Bajo
Clases participativas	Bajo	Alto	Alto	Alto
Colaboración estudiantes	Medio	Bajo	Alto	Alto
Educación en valores	Punitiva	Desde la motivación	Desde la motivación	Desde la motivación
Preparación PSB	Improvisada	Improvisada	Parte del proceso educativo	Parte del proceso educativo

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

Tabla 5.3. Valoración de las desigualdades en la generación de capacidades en las UE analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Propuesta pedagógica	1,5	3,5	1,5	3,5	10
Maltrato	1	2,5	2,5	4	10
Relación docentes - estudiantes	1	3,5	2	3,5	10
Se fomenta la autonomía de los/as estudiantes	1,5	1,5	3	4	10
Valoración docente de los/as estudiantes	1	2,5	2,5	4	10
Motivación para aprender de los /as estudiantes	1	2,5	2,5	4	10
Problemas disciplinarios	1	3	3	3	10
Valoración estudiantes de las normas disciplinarias	1	2,5	2,5	4	10
Posición de los estudiantes frente a los castigos	1	3,5	3,5	2	10
Sistema disciplinario	1	2	3,5	3,5	10
Comportamiento estudiantes	1	3	2	4	10
Rol de la evaluación	1	2,5	2,5	4	10
Copia en los exámenes	2,5	2,5	1	4	10
Levantamiento de calificaciones	1	2	3,5	3,5	10
Carga de tareas	2,5	4	2,5	1	10
Inasistencia docentes	3,5	1	2	3,5	10
Desperdicio tiempo de clases	1	3,5	3,5	2	10
Fomento a la investigación	2,5	1	2,5	4	10
Dictado y memorización	1	2,5	2,5	4	10
Clases participativas	1	3	3	3	10
Colaboración estudiantes	2	1	3,5	3,5	10
Educación en valores	1	3	3	3	10
Preparación PSB	1,5	1,5	3,5	3,5	10
Total	32,5	57,5	61,5	78,5	230

Fuente: Instrumentos de investigación de campo

El carácter de la relación entre docentes y estudiantes es diverso entre UE, siendo Motores la UE en la que la relación es más vertical, el educador es quien “deposita” conocimientos en los/as estudiantes. En el otro extremo se encuentra Toboganes donde se fomentan relaciones horizontales que parten del conocimiento de los/as estudiantes, generan diálogo creativo, colaboración grupal y fomentan la participación de los/as estudiantes. Mientras que, en las UE

públicas se da una relación intermedia, que adquiere matices de mayor horizontalidad en Surkuna debido a la inserción de la UE en el mundo comunitario, marcado por los valores propios de la cultura Kichwa.

Los distintos tipos de relación entre docentes y estudiantes generan un ambiente diverso de aprendizaje, así en aquellas UE con relaciones más horizontales, la motivación de los estudiantes por aprender es más alta que en aquellas caracterizadas por una relación vertical. También en las primeras se fomenta en mayor medida la autoestima de los estudiantes.

Es sorprendente notar que justamente en Motores, el colegio donde los castigos y la violencia tanto física como psicológica son cotidianas, no solamente los padres y madres de familia apoyan estas prácticas, sino también los estudiantes, pues la idea del castigo como instrumento pedagógico está ampliamente aceptada, incluso por quienes lo sufren día a día. Más aún, los estudiantes que padecen estas prácticas, piden mayor disciplina y control, legitimando la violencia de la que son objeto.

En las UE públicas, caracterizadas por un sistema disciplinario menos fuerte, también son los/as estudiantes quienes piden mayor disciplina pues la consideran demasiado laxa. La falta de control al comportamiento de los/as estudiantes dificulta seriamente el proceso educativo del grupo, pues les es difícil poder concentrarse en clases en las que todos hablan al mismo tiempo y casi nadie pone atención. Los/as estudiantes saben que las normas que imponen las autoridades pueden no ser cumplidas sin problema y que ni ellos, ni los docentes, obedecen a las autoridades, lo que genera cierto caos en la vida cotidiana de las instituciones. Frente al mal comportamiento de los/as estudiantes en clase, algunos docentes optan por asumir un rol autoritario: “En mi caso yo tengo que ser muy fuerte con los/as estudiantes yo no puedo tratarles bien a los/as estudiantes porque aquí los/as estudiantes, al pedirle las cosas de favor se burlan” (Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017). De ahí que en el cuestionario aplicado a los/as estudiantes, un 80% de estudiantes se quejan por comportamientos arbitrarios y por el maltrato que sufren por parte de los profesores. Es importante anotar que existe una correlación entre el buen comportamiento de los estudiantes y la flexibilidad del sistema disciplinario, pues se observa que mientras menos duro es el sistema disciplinario, el comportamiento de los/as estudiantes en el aula es mejor.

Solamente en Toboganes los/as estudiantes se muestran críticos frente al sistema disciplinario y consideran que existen una serie de normas, a las que califican como “absurdas”, sin embargo, la mayor parte de estudiantes cumple las normas establecidas, aunque las objetan.

Aunque en todas las UE, los/as estudiantes son plenamente conscientes de que la ley les protege del maltrato, en Motores cuestionan la ley y creen que sí se debería implementar castigos a los/as estudiantes como parte de su proceso de formación; mientras en las otras tres UE, los/as jóvenes consideran que los castigos no son adecuados como estrategia pedagógica.

La evaluación mantiene su rol punitivo, generando nerviosismo y temor por parte de los/as estudiantes, excepto en Toboganes donde los estudiantes son evaluados cotidianamente a partir de un proceso en el que ellos/as son los sujetos de su propio proceso de aprendizaje. Motores, por el contrario, presenta los mecanismos más punitivos de evaluación, nuevamente las UE públicas se ubican en un nivel intermedio entre la evaluación entendida como castigo y la evaluación entendida como un refuerzo del aprendizaje. El levantamiento de calificaciones es planificado en Páramo y Toboganes, mientras que en Motores muestra alto grado de improvisación, Surkuna, por su parte, se ubica en un nivel intermedio.

Aunque en todas las UE analizadas está presente la práctica de la copia en exámenes, se observa una intensidad distinta entre UE. Páramo es la UE que mayor intensidad registra, Motores y Surkuna se encuentran en un nivel intermedio y Toboganes una baja intensidad.

Si bien Surkuna presenta una serie de aspectos positivos en cuanto a la dinámica pedagógica: relación horizontal con los/as estudiantes, buen comportamiento de los/as estudiantes, mayor fomento a la autonomía y menores niveles de maltrato que en Motores, su principal problema es la gran cantidad de inasistencias de los/as docentes a clases, que genera altas desigualdades de aprendizajes en relación con las otras UE y probablemente sea uno de los factores críticos para el desempeño de sus estudiantes en las PSB, pues estamos hablando de una UE donde la mitad del tiempo de los/as estudiantes en el aula es desaprovechado.

Es importante anotar que en el proceso de generación de capacidades se mantiene la desventaja relativa de las mujeres respecto a los hombres, observada tanto en el contexto social, cuanto en las dotaciones. Se evidencia un mayor grado de inseguridad de las mujeres para asumir su proceso educativo como sujetos del mismo pues, en comparación con los

hombres, presentan menor agrado por realizar trabajos grupales o debatir en clase o discutir con los profesores, investigan menos por su cuenta temas de interés, sienten en mayor grado que las tareas complicadas son una amenaza que evidencia sus dificultades, sienten en mayor medida el error como un fracaso y se sienten más nerviosas frente a un examen (Cuestionario aplicado a estudiantes, 2017).

Por otra parte, los indígenas presentan mayor grado de satisfacción en casi todos los indicadores en comparación con los mestizos: les gusta hacer trabajos de grupo, participar en clase y discutir con sus profesores e investigan por su cuenta temas de interés en mayor porcentaje (Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017).

El proceso de preparación de las PSB evidencia las desigualdades dadas por las condiciones socioeconómicas de los/as estudiantes, pues quienes cuentan con recursos económicos asisten a clases particulares para preparar los exámenes, mientras que los estudiantes de menores recursos no tienen la posibilidad de hacerlo. Páramo, UE donde los estudiantes no cuentan con los recursos económicos para contratar clases particulares para la preparación de la prueba, contrarresta esta dificultad de contexto con un proceso permanente de preparación de las pruebas que ha logrado buenos resultados. En las UE que obtienen más bajos puntajes en las pruebas, la preparación de las mismas es improvisada y se la realiza 15 días antes de los exámenes, intentando suplir los grandes vacíos de aprendizaje de todo el ciclo escolar.

Capítulo 6

Funcionamientos: El acceso efectivo a los mundos posibles

En el capítulo tres se presentaron las desigualdades de contexto que limitan o expanden las opciones que les son ofrecidas a los estudiantes en su proceso de generación de capacidades. Se remarcó el papel que juega la violencia social como un constrictor de contexto y se ha establecido una primera línea de desigualdad entre UE, que ubicó a Motores como la UE con mayores desventajas y a Toboganes como aquella en la que el contexto social de los/as estudiantes ofrece mayores ventajas de partida en su proceso de formación. Se ubicó también a las UE públicas en un lugar intermedio entre las dos UE particulares.

En el capítulo cuatro se han expuesto las dotaciones físicas, financieras, sociales y humanas de las UE analizadas y se ha constatado que la línea de desigualdad marcada por el contexto social presenta una variación en las dos UE públicas ubicadas en una posición media, pues Páramo logra largamente superar a Surkuna en términos de dotaciones, pasando a posicionarse muy cerca de Toboganes. Este hallazgo abrió la reflexión sobre la problemática específica que vive la EIB en el país.

En el capítulo cinco se analizó el proceso de generación de capacidades de los estudiantes a partir de la reflexión sobre la dinámica pedagógica y el carácter del proceso de aprendizaje en las UE estudiadas. Este análisis corroboró la línea de desigualdad presente en las dotaciones, aunque nuevamente Páramo se aleja de Toboganes y la distancia entre Surkuna y Páramo disminuye.

En este capítulo se reflexionará sobre los funcionamientos, entendidos como la posibilidad de conducir realmente la vida que se ha escogido. Los funcionamientos o realizaciones se refieren a lo que efectivamente el individuo elige o logra, son “los seres y haceres que resultan de la combinación y transformación de capacidades en bien-estar” (DeJaeghere and Lee 2011, 29). Los funcionamientos elegidos reflejan lo que los seres humanos valoran ser o hacer y son seleccionados con base a la información y a las oportunidades con las que cuentan (DeJaeghere and Baxter 2014, 70-2). De ahí, la relación complementaria entre capacidades y funcionamientos o realizaciones, pues aunque los funcionamientos son los elementos constitutivos del bien-estar, dependen fundamentalmente de las capacidades para funcionar (Terzi 2010, 139).

Para definir una realización debe preguntarse lo que una persona es capaz de hacer o ser y lo que ésta puede hacer o ser (Flores Crespo 2002, 545). Esta diferencia es fundamental ya que pese a que una persona cuente con la capacidad para generar una realización, no siempre puede alcanzarla, debido a las restricciones de contexto, es decir, las condiciones sociales y económicas que afectan a la vida de las personas (DeJaeghere and Baxter 2014, 72).

Sin embargo, los seres humanos pueden actuar frente a estas restricciones y provocar cambios en su vida, al ejercer su “agencia”, en función de sus propios valores y objetivos (Sen 2000a, 35). La idea de agencia retoma la historicidad del ser humano, que interviene en su realidad y es capaz de cambiarla. Para ello, sin embargo, es necesario que las personas sean conscientes de la realidad que pretenden modificar (Freire 2013, 100-1, 156).

La reflexión sobre los funcionamientos de los/as estudiantes es una consecuencia del análisis realizado en el capítulo anterior sobre la generación de capacidades, pues estas últimas se definen de forma derivada de los funcionamientos (Sen 1993, 38). Un funcionamiento es una realización, mientras que una capacidad es la habilidad para alcanzarlo (Sen 1987, 33). De ahí que para el análisis de los funcionamientos se retomen los principales hallazgos encontrados en el proceso de generación de capacidades, estableciendo las interrelaciones entre el proceso pedagógico y los funcionamientos alcanzados en las distintas UE observadas. Se analizarán los funcionamientos de los estudiantes en aquellas destrezas que la política educativa considera básicas en el nivel de bachillerato: lectura, pensamiento abstracto, dominio de una lengua extranjera, capacidad de investigación, saber hacer, actitudes y valores, capacidad artística y capacidad para hablar en público; estableciendo las diferencias entre las cuatro UE estudiadas.

En el análisis de los funcionamientos, las expectativas juegan un rol importante, pues dan cuenta de los “seres y haceres valorados” por los sujetos sociales, que demarcan el campo de elecciones en función de las capacidades que han desarrollado. En el ámbito educativo, son relevantes las expectativas de los/as estudiantes y sus grupos familiares, pues un primer nivel de expectativas está relacionado con la elección del colegio, decisión que por lo general es tomada por los padres y madres de familia cuando sus hijos/as son niños/as. En tercero de bachillerato, los/as estudiantes se ven avocados/as a decidir sobre su futuro. Esta decisión está relacionada con las capacidades que han desarrollado y con sus expectativas, pero también está delimitada por el contexto social que amplía o restringe los mundos que les son ofrecidos

a los/as estudiantes. De ahí que en este capítulo se ponga particular atención a las expectativas de futuro de los estudiantes, que dan cuenta de las opciones de vida que les han sido dadas.

El capítulo está organizado en tres secciones. En la primera se abordan los funcionamientos efectivamente alcanzados por los/as estudiantes en las UE analizadas. La segunda sección desarrolla el tema de las expectativas de futuro, partiendo de aquellas que tenían las familias de los estudiantes al elegir el colegio en el que estudiaron los/as jóvenes, para luego pasar a abordar la valoración de los/as estudiantes respecto a la formación que recibieron y desembocar en el análisis sobre sus expectativas de futuro y el papel que juega su agencia en la construcción de nuevos mundos posibles para sus vidas. Finalmente, la tercera sección analiza las principales desigualdades encontradas en el ámbito de los funcionamientos y las compara con las desigualdades correspondientes a los demás ámbitos del análisis: contexto social, dotaciones y capacidades.

1. Funcionamientos: Los aprendizajes alcanzados

Los aprendizajes alcanzados o el nivel de logro, se relaciona con el proceso pedagógico para la generación de capacidades descrito en el capítulo anterior. Los funcionamientos de los/as estudiantes son mayores cuando existe mayor horizontalidad en la relación docente – estudiante; mayor confianza en las capacidades de los/as estudiantes; menor uso del premio y el castigo como prácticas pedagógicas y mayor grado de participación de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, es decir cuando en la dinámica pedagógica priman elementos más constructivistas, que conductistas.

De ahí que Toboganes sea nuevamente la UE en la que mejor desempeño de los/as estudiantes se pudo observar; los/as estudiantes leen fluidamente, sus capacidades de abstracción y pensamiento matemático son altas, hablan y comprenden fluidamente una lengua extranjera y han desarrollado capacidades para la investigación; cumpliendo con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación para las distintas áreas del aprendizaje. Es importante anotar que Toboganes es la única UE en la que se observó el fomento a las actividades artísticas. Desde pequeños, los/as niños/as se familiarizan con el arte y pese a que el espacio físico es pequeño, usan el patio para pintar y realizar manualidades. Las carteleras exponen permanentemente los trabajos de los estudiantes (pinturas, poesía, cuentos) generando un ambiente en el que se expresa la alta creatividad que caracteriza a la institución.

Surkuna se encuentra en el extremo opuesto pues los/as estudiantes no logran desarrollar los funcionamientos básicos deseados para su nivel de educación. Motores se encuentra en el mismo nivel que Surkuna en las áreas básicas, aunque los/as estudiantes alcanzan funcionamientos adecuados en las áreas de su especialidad (mecánica, electricidad y electrónica). Mientras que, Páramo ocupa el segundo puesto después de Toboganes. Como se puede observar en las Tablas 6.1 y 6.2.

Tabla 6.1. Caracterización de los funcionamientos en las UE analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes
Lectura	Bajo	Bajo	Medio	Alto
Pensamiento abstracto	Muy Bajo	Bajo	Alto	Alto
Lengua extranjera	Bajo	Bajo	Bajo	Alto
Investigación	Bajo	Muy Bajo	Medio	Alto
Saber hacer	Muy Alto	Medio	Muy Alto	Alto
Actitudes (aprender a ser)	Bajo	Alto	Medio	Alto
Arte	Bajo	Bajo	Bajo	Alto
Hablar en público	Bajo	Bajo	Medio	Alto
Expectativas de futuro	Medio	Bajo	Medio	Alto

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

Tabla 6.2. Valoración de los funcionamientos en las UE analizadas

UE /Aspecto	Motores	Surkuna	Páramo	Toboganes	Total
Lectura	1,5	1,5	3	4	10
Pensamiento abstracto	1	2	3	4	10
Lengua extranjera	2	2	2	4	10
Investigación	2	1	3	4	10
Saber hacer	3,5	1	3,5	2	10
Actitudes (aprender a ser)	1	3,5	2	3,5	10
Arte	2	2	2	4	10
Hablar en público	1,5	1,5	3	4	10
Expectativas de futuro	2,5	1	2,5	4	10
Total	17	15,5	24	33,5	90

Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

En Toboganes, estudiantes, docentes y directivos se encuentran satisfechos con los niveles de aprendizaje de los/as jóvenes y su desempeño académico. Además, saben que si algún/a

estudiante presenta problemas académicos, sus familias se encargan de nivelarlos contratando clases particulares.

En este colegio, muy buenas experiencias con los chicos, cuando ellos dan sus exposiciones da gusto ver cómo ellos se esmeran, cómo ellos lo hacen bien, ni siquiera uno necesita como docente, por decir, voy a afianzar algo aquí porque con la explicación que ellos lo hicieron, los chicos entendieron porque los chicos siempre están atentos a la explicación (Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017).

Que me puedo desempeñar mucho más en Inglés porque desde pequeña me gustaba pero nunca he ido a un curso ni nada pero aquí como hay buen nivel de Inglés, me he podido desarrollar mucho más. También facilitan lo que son las actividades artísticas, también aprendes mucho de eso. Historia, que es también muy importante (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Docentes y directivos resaltan además la importancia de lograr cambios en la actitud de los/as jóvenes frente a la vida y en el fomento de valores como la no discriminación o la equidad de género.

El mayor aprendizaje de mi vida estudiantil han sido las experiencias, convivir con gente que quizás no es igual a ti o tiene las mismas condiciones, eso es algo que se ve siempre en la vida y siempre vas a ver cómo manejarlo. Son muy diferentes todos, de carácter, de opiniones, supongo que hay económicas, no todos somos iguales, pero nada de eso nos impide ser amigos (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

En contraste, los/as docentes y directivos de Motores consideran que el nivel de logro de los/as estudiantes es deficiente, opinión que pudo ser corroborada durante la observación realizada en el aula. Los/as estudiantes tienen niveles deficientes de lectura, no pueden realizar operaciones matemáticas simples, no han podido aprender una segunda lengua, no han desarrollado capacidades para la investigación y no han sido entrenados para hablar en público. “Me hubiera gustado aprender... sería más en matemáticas, cómo se sacan las fórmulas, y todo eso, coseno, tangente, hipotenusa y no lo he podido lograr hacer porque, por un lado, no enseñan bien y por el otro, que no presto atención en matemáticas desde el inicio” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

El aprendizaje por la misma calidad de estudiantes que tenemos es regular. A veces cuando se les pregunta, se quedan callados, pero ellos saben, tienen miedo a hablar. Nosotros tenemos que quitar ese miedo a hablar, con exposiciones, o en el minuto cívico. Pero tienen miedo a hablar. O les hago leer las diapositivas porque algunos no saben leer. No es para que se burlen de ellos, sino para que vean en lo que están fallando y empiecen a fortalecer (Entrevista docente de Motores -h-, Colegio Motores, 2017).

Los bajos niveles de aprendizaje están vinculados al alto grado de desvalorización por parte de los/as docentes de las capacidades de los estudiantes:

Los vacíos que tienen ellos. No hay cómo avanzar porque tienen demasiados vacíos. Ellos ni siquiera saben sumar. ¿Por qué no aprenden? No es que no les han dado los conocimientos, sino que nunca les importó aprender. Ellos no saben pensar. Eso es todo. Ellos no saben pensar. Ellos lo hacen porque reciben una orden. No porque sepan pensar. Ellos no saben pensar. Yo les digo, nadie les va a enseñar a pensar. Deben ejercitarse ustedes mismo (Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017).

El hecho de que las opciones de futuro de los/as estudiantes hayan sido prefijadas por sus familias, al escoger una carrera que no siempre representa la opción de vida de los muchachos, limita su libertad de elección e incide en sus capacidades y en los funcionamientos que alcanzan. Incluso en las áreas de especialización, que constituyen las fortalezas del colegio, muchos estudiantes no logran un nivel adecuado de desempeño:

Sí hay diferencias de aprovechamiento entre los que les gusta y no. Por ejemplo, los que sí les meten interés en su carrera están trabajando dentro de la profesión de ellos mismo. El caso del estudiante que justo vino ayer la rectora y estaba como acostado el señor, es porque él trabaja en un taller de mecánica a diésel, él ya trabaja en eso, mecánica a diésel es sacado el aire, son motores grandes, entonces a él le gusta. En cambio, a otros estudiantes aquí cuando hacemos la práctica, a ellos no les interesa mucho, ellos ya están porque yo tengo que pasar y necesito el papelito que diga bachiller técnico, no les gusta la carrera [...] Pero tienen que acabar la carrera, estudiar (Entrevista docente de Motores -h-, Colegio Motores, 2017).

Sin embargo, los/as estudiantes a quienes les gusta la especialidad del colegio, se sienten satisfechos con su formación: “Lo que más me gusta que aquí aprendo mecánica, que es la especialización que dan, eso me gusta” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017);

“Lo mejor fue que gracias a lo que estoy siguiendo aquí pude conseguir trabajo. Trabajo desde hace dos años” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017). Aunque señalan que les hubiera gustado aprender informática, inglés y las materias básicas, sobre todo matemáticas: “En lo que es mecánica sí, pero en lo que es matemáticas, físicas que de ley se necesita para la ingeniería automotriz creo que no, me tocaría ir a esos cursos de nivelación, hasta inglés podría decir” (Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017).

En las UE públicas se presentan cambios en la línea de desigualdades de los funcionamientos, pues Surkuna que tanto en la línea de desigualdades de contexto social, dotaciones y capacidades, superaba a Motores, en la línea de funcionamientos se ubica en el último lugar y es superado por Motores, como puede observarse en la Tabla 6.2. Páramo, por su parte, se mantiene en el segundo lugar, logrando combinar buenos aprendizajes en ciencias básicas con la especialidad del colegio (informática), de modo que los/as estudiantes cuentan con mayores opciones de elección que en Motores. Se trata nuevamente de dos casos con trayectorias opuestas. Páramo logra contrarrestar las dificultades de un contexto social más adverso que en Surkuna, gracias a la labor educativa, sus estudiantes alcanzan funcionamientos importantes en lectura, capacidad de abstracción y pensamiento matemático y han incursionado en la investigación. Mientras que, Surkuna parte de un contexto social menos violento, que podría brindar muchísimas mejores condiciones de partida para alcanzar óptimos funcionamientos si el proceso escolar cumpliría con su función. Sin embargo, esto no ocurre debido a profundas fallas en el proceso de generación de capacidades, que llevan a que, en términos de funcionamientos, Surkuna ocupe el último lugar entre las cuatro UE analizadas. Algunos de los problemas que enfrenta Surkuna se deben a vacíos en la política pública, el más importante es el relacionado con la falta de apoyo público a la EIB, analizado a lo largo de la presente investigación; y otros, con dificultades de la propia UE, como por ejemplo, la inasistencia de los/as docentes a clases. Todo este cúmulo de factores inciden en la profundización de las desigualdades, pues son precisamente los estudiantes más pobres e indígenas los que más bajos niveles de funcionamientos alcanzan y ven restringidas más fuertemente sus opciones de futuro.

Pese a que Surkuna es una institución bilingüe, los/as estudiantes muestran mucho temor y dificultades al hablar en Kichwa, aunque comprenden bien el idioma. Generalmente, el docente de la materia les habla en Kichwa y los/as estudiantes contestan en castellano. Se evidencian también dificultades en lectura y matemáticas.

En ambas instituciones públicas, los/as estudiantes enfatizan la formación integral que les ha dado su colegio, que contribuye a fortalecer su autoestima, una estudiante manifestó que su mayor aprendizaje fue “Valorarme lo que yo hago” (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017); “Nos hace aprender muchas cosas del estudio, de la vida, lo que vamos a aprender adelante y nos va a servir a nosotros. Aprendo muchas cosas de la vida, de los profesores, de la ciencia, de la matemática, que nos va a apoyar en la vida. La matemática nos apoya en la vida, para construir una casa” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017); “He aprendido a respetar, participar, ayudar, colaborar” (Entrevista a estudiante con discapacidad física -m-, UE Surkuna, 2017).

En ambas instituciones, los/as estudiantes coinciden en que la debilidad principal del colegio es la enseñanza del inglés: “Me hubiera gustado aprender inglés, pero no puedo, no entiendo, no avanzo a pronunciar bien las palabras” (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

La materia de inglés, me hubiera gustado aprender, saber, hablar el inglés. Pero lastimosamente no se pudo porque tuvimos un profesor que era experto en el inglés, y se le había muerto la mamá, por eso pensamos que se decayó, él siempre andaba solo, comía solo, prefería estar en la computadora, si le preguntaban qué le pasaba, él nunca respondía, él no tenía ni ánimos de darnos clase y nosotros teníamos la maldita costumbre de hacer bulla, él prefería evitarse gritar y él llenaba todas las partes del libro y nosotros solo copiábamos. Algunos ya ni siquiera copiábamos, preferimos perder (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

En Surkuna, los/as estudiantes anotan que también les hubiera gustado aprender más sobre ciencias básicas, especialmente biología y medicina natural: “Me hubiera gustado aprender la medicina, no se ha podido, no me han enseñado” (Entrevista a estudiante con discapacidad física -m-, UE Surkuna, 2017). “Químico Biólogo, pero aquí no hay un profesor que nos enseñe. Solo enseña lo que él aprendió. Esas cosas” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017).

La mayor parte de estudiantes (62%) de las UE analizadas considera que su colegio es bueno. Un 38% lo consideran excelente y ninguno anota que es malo. De quienes consideran que su colegio es excelente un 51% pertenece al ISE bajo, un 21% al medio y un 28% al alto; lo que da cuenta de que los estudiantes más pobres valoran mucho su educación, al igual que los

estudiantes rurales (un 45% de ellos considera que su colegio es excelente, frente al 35% de estudiantes urbanos). La valoración de la calidad del colegio por parte de los/as estudiantes difiere de los resultados de las PSB, pues un 42% de los estudiantes cuyas UE tuvieron los más bajos puntajes en las PSB considera que su colegio es excelente, frente al 32% de los estudiantes de las UE con más altos puntajes en las PSB. Lo que da cuenta que la valoración de la calidad del colegio, parte de los/as estudiantes, no está relacionada con los resultados que las UE obtienen en las PSB. Los datos muestran que existe más relación entre la valoración de la calidad del colegio, con el sentimiento de integración de los/as estudiantes a su curso y el gusto por el colegio.

2. Expectativas de futuro

Las expectativas de futuro están ancladas a las trayectorias previas de los/as estudiantes; trayectorias que son, en gran medida, fruto de decisiones que sus familias tomaron por ellos/as, cuando eran niños/as. Una de estas decisiones es la elección del colegio.

En las UE rurales, la principal razón por la que, de acuerdo a los estudiantes, sus padres escogieron las UE en las que estudian es que era la única opción disponible de un colegio público presencial en la localidad: “Creo que porque nacimos aquí y tenemos que estudiar. Es el único colegio que hay aquí” (Entrevista Estudiante -m-, UE Flor de Páramo, 2017).

Mientras que, en los colegios particulares y urbanos, la selección de los colegios por parte de los padres y madres de familia está relacionada con las expectativas sobre el futuro de sus hijos y se vincula al tipo de educación que ofrecen estas instituciones. En el caso de Motores, la principal razón es que ofrece mecánica automotriz, una especialidad que en la mayoría de los casos ha sido una tradición familiar: padres, hermanos o parientes cercanos han seguido esta especialidad. Para las familias de los/as estudiantes es importante que sus hijos se puedan vincular inmediatamente al sistema laboral una vez concluido el Bachillerato. En Toboganés, en cambio, la razón principal por la que los padres y madres de familia escogen el colegio es por motivos académicos y está relacionada con la calidad de la educación que ofrece la institución, lo que constituye una suerte de garantía para que sus hijos/as continúen sus estudios universitarios.

Contrasta, la cantidad de opciones de elección que tienen los estudiantes urbanos de ISE alto con las limitadas opciones de los estudiantes rurales y más pobres; por otra parte, en el caso

de Motores, se evidencia el destino intergeneracional que las familias fabrican para sus hijos, lo que restringe las posibilidades de elección de los estudiantes a futuro, pero además, genera graves problemas educativos cuando los estudiantes no están conformes con la elección del oficio que sus padres tomaron por ellos.

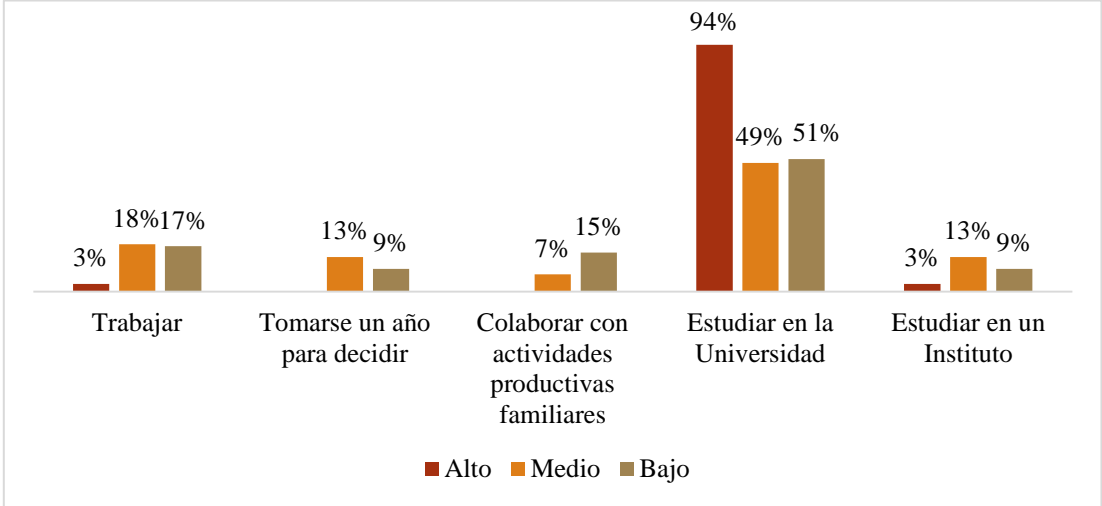
Estas diferencias dan cuenta de cómo las dotaciones sociales demarcan la relación con el tiempo de los diversos grupos poblacionales. Así, en entornos donde las posibilidades de elección son limitadas, por no decir, casi nulas, el futuro se diluye, es incierto, las familias se ven avocadas a vivir el presente, el día a día. Mientras que, en contextos donde las opciones son mayores, el futuro se traza, se planifica, las familias establecen la hoja de ruta para la vida de los hijos: concluir el bachillerato, ser mecánico y trabajar (Motores); o concluir el bachillerato, ir a la universidad y ser profesional (Toboganes). Existe un futuro previsto, planificado, delineado. Mientras que, para los/as estudiantes de las UE públicas rurales el futuro está plagado de incertidumbres, en las que la distancia entre querer y poder es mucho mayor. Incluso, los/as estudiantes pueden haber generado capacidades (dentro del limitado campo de opciones que el mundo les ofrece), sin embargo, las posibilidades de que éstas se conviertan en funcionamientos son más restringidas.

La agencia se limita, en la única opción posible, si el colegio es bueno se ampliarán sus opciones de futuro, si no, éstas se verán restringidas. El futuro no está en sus manos, la agencia se esfuma y gran parte de las opciones de vida, dependen del azar, al poder contar o no, con una educación que permita superar las constricciones dadas por el contexto social.

De los 171 estudiantes que respondieron el cuestionario, el 58% piensa ir a la Universidad y un 9% ir a un Instituto Técnico Superior. El 14% piensa trabajar y el 9% colaborar en las actividades productivas de la familia. Un 8% aún no ha decidido qué hacer. Al cruzar las variables analizadas las diferencias son pronunciadas, así el 97% de los/as estudiantes de más alto ISE piensa continuar sus estudios, mientras que, una tercera parte de los jóvenes más pobres no se plantean esta opción (Figura 6.1). Las probabilidades de que los estudiantes más pobres que deciden seguir estudiando efectivamente puedan hacerlo son más bajas que las probabilidades que tienen los estudiantes de mejores condiciones socio-económicas, pues el esfuerzo económico que deben hacer las familias de escasos recursos económicos para poder mantenerlos en ciudades distintas de la localidad es muy grande. El porcentaje de estudiantes

que optan por estudiar en un Instituto Técnico es mayor entre los/as jóvenes de menores condiciones socioeconómicas, que en aquellos de mayor ISE (Figura 6.1).

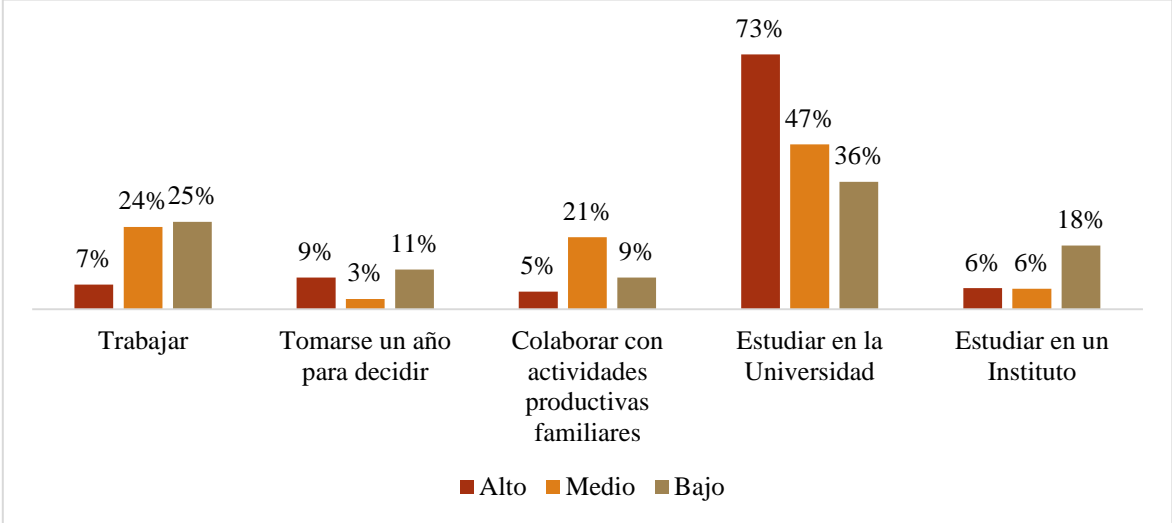
Figura 6.1. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? por ISE



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

Del mismo modo, mientras mayor es el puntaje promedio global del colegio en las PSB, menor es el porcentaje de estudiantes que piensan trabajar (Figura 6.2). Las trayectorias de las UE con alto desempeño generan certezas en los/as estudiantes de que tendrán un buen desempeño en las pruebas para el ingreso a la educación superior. Los/as estudiantes de UE con promedio global bajo triplican el porcentaje de estudiantes de colegios con promedio alto y medio que quieren estudiar en Institutos Tecnológicos (Figura 6.2).

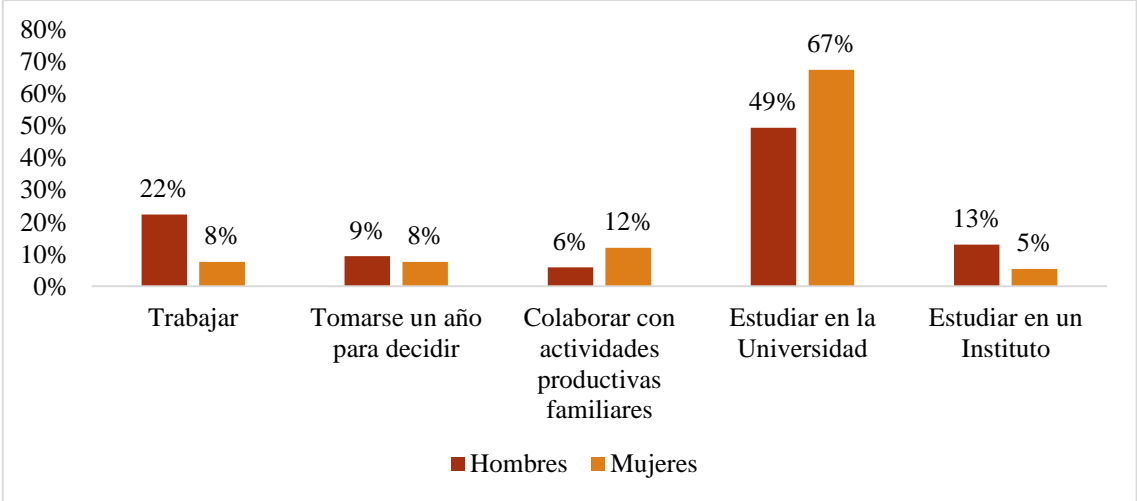
Figura 6.2. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por puntaje promedio global de la UE



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

El porcentaje de mujeres que aspiran a estudiar en la universidad es mayor que el de los varones, mientras que el porcentaje de hombres que piensan estudiar en un Instituto Tecnológico es mayor que el de mujeres. En el campo del trabajo, el porcentaje de hombres que dejarán de estudiar por trabajar es mayor que el de mujeres, mientras que el de mujeres que colaborarán con las actividades productivas familiares supera al de los varones (Figura 6.3), lo que expresa la discriminación de género presente en el sistema laboral del país, pues en 2016, el empleo inadecuado representó el 53% de la población económicamente activa (PEA); entre la población con empleo inadecuado la desventaja de las mujeres es pronunciada: 68% de mujeres frente al 32% de hombres (INEC Enemdur 2017b). El hecho de que una mujer realice trabajo no remunerado se ha naturalizado, de ahí que el porcentaje de mujeres que piensan apoyara a la familia en sus actividades productivas duplique el porcentaje de hombres que han optado por hacerlo.

Figura 6.3. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por sexo

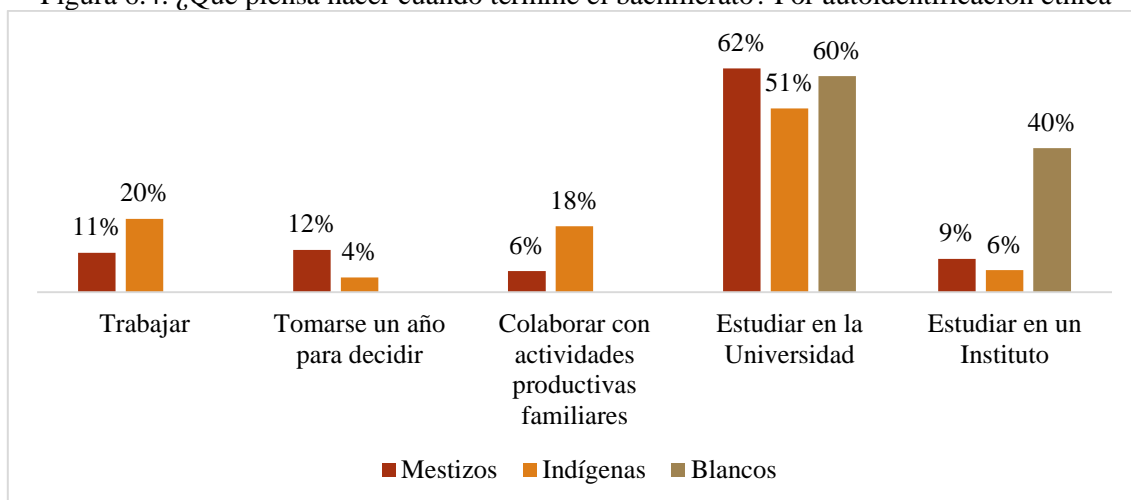


Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

El porcentaje de estudiantes de instituciones públicas que piensan vincularse al mundo laboral es mayor (32%) que el de particulares (18%). Concomitantemente, el porcentaje de estudiantes de colegios particulares que quieren seguir estudiando es mayor (73%) que los/as estudiantes de UE públicas (60%).

Los/as estudiantes indígenas (Figura 6.4.) y de las áreas rurales tienen menores expectativas de continuar sus estudios (60% rurales frente a 75% urbanos). Un 32% de los/as estudiantes rurales piensa vincularse al mundo del trabajo, frente a un 17% de estudiantes urbanos. No se encuentran diferencias en el porcentaje de indecisión.

Figura 6.4. ¿Qué piensa hacer cuando termine el bachillerato? Por autoidentificación étnica



Fuente: Cuestionario aplicado a estudiantes de Tercero de Bachillerato, 2017.

Motores es el colegio con un mayor porcentaje de estudiantes que piensa vincularse al campo del trabajo (40%), mientras que Toboganes es la UE en la que el mayor porcentaje de estudiantes (97%) piensa continuar con sus estudios; corroborando las expectativas de las familias para la elección de los colegios particulares.

Es interesante notar que Motores es el colegio que presenta mayor porcentaje de estudiantes que aún no sabe qué hacer en el futuro (16%), lo que puede estar relacionado con el destino prefigurado que los padres y madres de familia trazaron para sus hijos, aquellos quienes no están conformes con este destino, se descolocan en el mundo que les es ofrecido y no saben qué hacer en él.

Para el 88% de estudiantes, el bachillerato será muy útil en su vida futura. El 11% dan respuestas negativas (no sirve para nada, es una etapa desagradable que hay que pasarla, puede que sirva para algo). El mayor porcentaje de respuestas negativas corresponde a los/as estudiantes de los colegios de alto puntaje promedio global y Toboganes alcanza el mayor porcentaje de respuestas negativas (14%). Mientras que Motores no registra respuestas negativas, probablemente por las posibilidades que ofrece el colegio de incorporarse inmediatamente al sistema laboral.

Los datos presentados tienen relación con los problemas de acceso que presenta la educación superior en el Ecuador. La tasa de matrícula en universidades y escuelas politécnicas para los jóvenes de 18 a 24 años casi no ha evolucionado en el período 2012-2017, pues presenta un

incremento de apenas un punto porcentual, pasando del 27% al 28% de la población en este rango de edad (Senescyt 2017). Con el fortalecimiento de la educación técnica y tecnológica a partir del año 2015, se evidenció un aumento del 62% de la matrícula para este nivel entre 2015 y 2016 (Senplades 2017b, 155). Sin embargo, la matrícula en Institutos Técnicos y Tecnológicos apenas representa el 6% del total de estudiantes matriculados en instituciones de educación superior en 2016.

El importante crecimiento en la asistencia al Bachillerato, presentado en el capítulo uno, no se ha visto acompañada de un crecimiento paralelo de la oferta educativa de educación superior, lo que genera una alta insatisfacción de los jóvenes que no pueden continuar con sus estudios superiores. Así, más de la mitad de los estudiantes graduados de Bachiller quedan fuera del tercer nivel de educación.

No obstante, los datos evidencian un importante proceso de democratización al interior del sistema de educación superior, pues entre 2006 y 2014 se ha duplicado (crecimiento de 101%) la participación en la matrícula bruta del 40% más pobre de la población (Senplades 2017b, 154).

Alrededor del 13% de personas que obtuvo un cupo entre 2012 y 2015, pertenecía a una familia beneficiaria del Bono de Desarrollo Humano (BDH) y se le otorgó una beca de media Remuneración Básica Unificada (RBU) durante el período de nivelación y una RBU a partir de primer año de educación. En 2016, siete de cada diez estudiantes fueron la primera generación de su familia en acceder a la educación superior. En 2014, la probabilidad de estar en el Sistema de Educación Superior fue cuatro veces mayor que en 2006 para las personas con padres sin ningún nivel educativo (Senplades 2017b, 154).

La democratización también se reflejó en el aumento del número de becas otorgadas para formación y/o especialización de profesionales en el exterior. Entre 2007 y 2016 se entregaron 19.586 becas, 45% de las cuales fueron asignadas a jóvenes pertenecientes a familias beneficiarias del BDH (Senplades 2017b, 154-5; Senplades 2017c, 49).

El nivel de expectativas respecto a la formación, así como la valoración de su cumplimiento, difiere entre UE y está muy asociada a los resultados que han alcanzado en las PSB y a la especialidad de los colegios.

La tendencia presentada en el capítulo anterior respecto a la generación de capacidades, donde se observan mayores diferencias entre las UE particulares, se modifica al analizar las expectativas, pues en Surkuna las expectativas a futuro de los/as estudiantes son más bajas que en Motores, debido a que éste último presenta una opción de vida para los estudiantes, al promover su integración inmediata al sistema laboral, mientras que, en Surkuna, donde los/as estudiantes reciben una débil formación, las opciones de futuro son inciertas. Nuevamente, Toboganes es la UE en la que mayores expectativas existen sobre la utilidad del bachillerato en la vida futura de los/as estudiantes y mejor valoración se da sobre el cumplimiento de estas expectativas. En un ámbito intermedio se ubica Páramo, donde existe una diversidad de opciones de futuro, siempre limitadas por los aspectos de las desventajas de un contexto social rural de alta pobreza.

En Toboganes, docentes, autoridades y estudiantes muestran un alto grado de orgullo por los logros que han conseguido como UE y por la alta valoración que el colegio tiene en su entorno y en el país. “Aquí hemos tenido muchas satisfacciones, hemos ganado concursos de oratoria, de recitaciones, hemos ganado las obras de la universidad, entonces todas esas cosas para nosotros es un orgullo” (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017). “Los/as estudiantes [...] están conscientes de que aquí se estudia bastante, la generalidad de los padres también sabe de nuestros logros y saben, constatan, comprueban que aquí lo que se enseña está bien” (Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017).

La Unidad Educativa [Toboganes] se caracteriza por ser la mejor institución educativa dentro de [nombre del cantón] y dentro de la provincia a nivel nacional, entonces los papás ven una buena enseñanza dentro de este establecimiento educativo, que traen a sus hijos a estudiar aquí porque se sienten satisfechos con la educación que hay aquí, con los conocimientos que impartimos los compañeros (Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017).

Los/as estudiantes tienen una alta valoración de su colegio y piensan que la educación allí recibida les permitirá continuar con sus estudios: “[...] que cuando vaya a la universidad vean que salgo de un buen colegio con buenas calificaciones y recomendaciones. Yo espero que me ayude mucho el salir de este colegio para ir a una universidad que en verdad quisiera estar” (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017). Los/as estudiantes tienen un amplio espectro de futuro y no sienten que existan constricciones frente a la gran cantidad de opciones que les son ofrecidas:

Tengo muchas cosas por hacer cuando me gradúe. Yo tenía pensando ir a dar unas pruebas a unas universidades de Guayaquil. Yo quisiera aplicar una beca en la Universidad Católica para estudiar licenciatura en enfermería. Me gustaría mucho si se da la oportunidad y todo eso, porque también la universidad es muy cara, tampoco me gustaría que mis papás gasten mucho, y si no se da la oportunidad ahí, estudiaré en la Estatal. También me gustaría estudiar Jurisprudencia, me gusta también esa carrera. Entonces si se da la oportunidad de estudiar en la Estatal eso, también. En mi casa tengo familiares que son doctores y mi tía que es abogada, me parece muy interesante su carrera [...] También tengo tíos que son doctores, que también me gusta (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Esperaría que me sirvan las cosas que he aprendido, pueda desempeñar la carrera que yo quiera y entre a una buena universidad, tener un trabajo, una vida estable y una buena vida. Quiero estudiar publicidad y marketing. [...] Tengo planes de estudiar en la ESPOL (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Entrar a la universidad a estudiar lo que yo quiera, sentirme bien en la carrera en la que estoy y que la pueda ejercer después. Tengo dos opciones: iba a estudiar aquí pero no ofrecen la carrera que yo quería, entonces me toca ir a Guayaquil y también tenía pensado seguir un curso de azafata para ser asistente de vuelo. Eso como trabajo, pero mi mamá me dijo que igual consiga un título. Estoy en un curso también para lo del pre-politécnico, de tres a cinco de la tarde, de lunes a viernes, por siete semanas. Ya toca, es Tercero de Bachillerato (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

La amplitud de mundos que les son ofrecidos a los/as estudiantes de Toboganes hace que estén absolutamente conscientes que su futuro depende de ellos, lo que refuerza su agencia: “Sí, creo que me he preparado bastante aquí y ya depende de mí el resto; ellos hicieron su parte y solo faltó yo, ya voy sola” (Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017).

Este sentimiento se profundiza por el hecho de que, en años anteriores, la mayor parte de estudiantes de Toboganes consiguió alcanzar sus expectativas: “los/as estudiantes entran a la universidad sin dar el pre muchas veces, sobre todo en la Politécnica que es muy difícil entrar, entonces para nosotros es un orgullo eso de que los muchachos lo hacen” (Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017). “Eso es otra cosa de la que tenemos bastante orgullo nosotros porque raro es el alumno que no ha ingresado a la universidad de los que han salido, [...] la gran

mayoría ha ido a la universidad y son profesionales [...] raro es el que no ha seguido estudiando” (Entrevista Vicerrector, UE Toboganés, 2017).

En Motores, la expectativa generalizada es que los/as estudiantes, al concluir el bachillerato, puedan incorporarse al sistema laboral en las áreas de especialización del colegio: mecánica, electricidad y electrónica.

Nosotros llenamos las expectativas de los padres de familia, sí cumplimos a pesar de las dificultades que hemos tenido. El padre de familia, especialmente los padres de hogares de escasos recursos tienen la expectativa de que el joven salga pronto. Igual, como le mencioné hace un momento, hay muchísimos jóvenes que están trabajando en buenas empresas, tienen ingresos bastante onerosos, superiores a cualquier autoridad de aquí y eso a mí me consta porque han venido acá (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

Los/as estudiantes también creen que con la formación que reciben de su colegio podrán incorporarse fácilmente al sistema laboral como mecánicos, electrónicos o electricistas. Sin embargo, aquellos/as estudiantes que no desean trabajar en estos ámbitos y que les gustaría hacer una carrera manifiestan su temor de no poder alcanzar esa expectativa, puesto que saben que la formación que su colegio les brinda no es suficiente para poder seguir estudiando, ya sea en la universidad o en un instituto tecnológico. Los ámbitos de libertad se restringen para aquellos/as estudiantes que no son felices con el mundo que les ha sido ofrecido y saben que es poco lo que ellos pueden hacer desde su agencia para cambiar las opciones que les son ofrecidas. La experiencia de años anteriores corrobora el sentimiento de imposibilidad:

No hay una estadística, no se ha hecho un seguimiento, pero de acuerdo a la experiencia, a los que vienen y nos informan, no es muy alto el porcentaje que ingresa, un 10% puede ser, entre universidades e institutos superiores [...] Anteriormente la formación técnica era propiamente para salir a trabajar, no estaba orientada para el ingreso a la universidad, pero aún así, había bastantes jóvenes que lograban entrar a la universidad. Estos últimos años, específicamente este año, ya el joven está más preparado para que pueda ingresar a la universidad [...] puede ser que aplique el 50%, pero el 10% es el que logra ingresar (Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017).

En Páramo, también un colegio técnico, las expectativas respecto al futuro de los/as estudiantes son amplias; la más generalizada es que continúen con sus estudios superiores.

“Yo creo que la mayoría de profesores queremos que lo logren los chicos, que pasen el año aprendiendo y que continúen con su educación, porque al menos en este tiempo es súper necesario dentro de la sociedad, persona que no estudia, no es nadie” (Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017). Algunos/as estudiantes aspiran a seguir estudiando, “Si Dios me sigue dando vida, quiero seguir estudiando, quiero ser profesora de la escuelita, para ver cómo se siente ser profesora. Quiero ir a estudiar en Quito” (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

Seguir estudiando alguna carrera que me guste. En un futuro si es que Dios permite me gustaría llegar a un programa de televisión, que me ha gustado, me encanta y me ha de encantar toda la vida y tener una profesión. Todavía no sé qué quiero estudiar. Antes me gustaba ser profesora, tener un título de maestra. Pero después ya cuando vi que las materias eran difíciles, un poquito más, ya me decepcioné de eso. Sí me quisiera ir a otra ciudad. Me gustaría ir a Ambato, aunque yo no nací para la ciudad. Pero en Ambato viven mis tías (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

Otros quisieran vincularse al sistema laboral inmediatamente y algunos varones vincularse a la Policía o llegar a ser futbolistas profesionales:

Seguir estudiando. Quiero entrar a la policía. He estado averiguando, con un amigo para ir juntos. Muchos en [la parroquia] van a la policía. Yo tengo algunos amigos, uno es policía en inteligencia. Antes era más fácil entrar, ahora toman exámenes, por eso toca prepararse bien desde el colegio para poder hacer algo en la vida que nos sirva a nosotros (Entrevista estudiante -h- UE Páramo, 2017).

Sin embargo, pese a ser uno de los colegios públicos con mayores puntajes de desempeño en las PSB, docentes, estudiantes y autoridades ven las dificultades de que estas expectativas se cumplan debido a las restricciones socio económicas del contexto, pues para continuar con sus estudios, los/as estudiantes deben necesariamente salir de la localidad, lo que está restringido por las condiciones económicas de sus familias.

La verdad un 20 o 30% [podrán entrar en la universidad]. Primero porque factor económico no le permite. Segunda cosa, factor distancia, no tienen familiares en las ciudades y por eso no pueden acceder a la Universidad. He escuchado que sí han aplicado, pero no han pasado las

pruebas. Pero algunos sí han ingresado. Un 50% han aplicado a la universidad y de ellos solo la mitad entra (Entrevista Rector, UE Páramo, 2017).

En este caso, a diferencia de Motores, las mayores restricciones son de contexto, más que las relacionadas con la formación que ofrece la UE, pues la comunidad está muy orgullosa de los logros alcanzados en cuanto a formación:

Recientemente un padre de familia me dijo, felicitaciones, es el segundo año que tenemos el premio Rita Licumberri. Es una gran satisfacción que estamos haciendo un buen trabajo, damos nuestro granito de arena para que los padres de familia sepan que no es solamente el colegio de la parroquia, sino que es un buen colegio, donde existen profesionales que les enseñan a nuestros hijos y que ellos aprenden (Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017).

Sin embargo, en los/as estudiantes también existe el temor de no poder pasar las PSB:

Creo que no [lograré entrar a la universidad]. Porque se ha escuchado que las mismas abanderadas de este colegio no han logrado entrar a la Universidad, que no lograron rendir algunas pruebas, que no lograron sacar el puntaje adecuado. No sé si tenga las posibilidades de seguir estudiando (Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017).

La agencia de los/as estudiantes, en este caso, es puesta a prueba para poder superar las constricciones del contexto y las debilidades de formación: “Pero también poner de parte de nosotros, que se dedique, no solo el colegio, toca poner de nuestra parte para alcanzar las metas que uno se quiere” (Entrevista estudiante -h- UE Páramo, 2017).

En Surkuna, la expectativa es concluir el bachillerato y en pocos casos, continuar con los estudios universitarios. “Ayudar a mi mamá después de graduarme porque ellos me han dado dinero, tengo que devolver ... Mis profesores me dicen que debo seguir estudiando. Como mi papá no tiene dinero, cómo voy yo a estudiar, tengo que buscar trabajo” (Entrevista a estudiante -m-, UE Surkuna, 2017). “Estudiar en la universidad, medicina para ayudar a los otros, atender bien. Me gustaría estudiar en Quito” (Entrevista a estudiante con discapacidad física -m-, UE Surkuna, 2017).

Enfermería desde pequeño me ha gustado a mí. Ayudar a las personas, curar a las personas, en mi comunidad hay un botiquín de la Cruz Roja en la casa, ahí apoyamos. Mi papá aprendió de la Cruz Roja, él aprendió de ahí, no estudió él, él aprendió de ahí, apoya a la comunidad, ya no tienen que ir lejos, cuando es grave, grave mismo, ahí sí, pero a veces se cortan, entonces se cose, a veces gripe. He aprendido de mi papá. Antes me daba miedo la sangre, los muertos así, ahora como él aprendió, nos enseña muchas cosas, mucho he aprendido de mi papá, a usar todo lo natural para la medicina (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017).

Sin embargo, los/as estudiantes piensan que la formación que reciben del colegio no les permitirá seguir estudiando: “Espero que se mejore, que salga adelante en el estudio, en el aprendizaje, que tenga un mejor estudio. No es tan bueno, poco no más porque no hay licenciados en la materia, necesitamos de profesores que nos hagan aprender de la materia, un profesional” (Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017). Los/as docentes y directivos corroboran estas dificultades y enfatizan las restricciones dadas por el contexto socio económico de las familias de los/as estudiantes: “Será un 10%. La mayor parte no alcanzaron el porcentaje, sacaron 300, 400 puntos y no les sirvió nada. Entonces es algo que se cierra a ellos, no pueden continuar estudiando. De los 18, 10 a 12 decían yo sí quiero estudiar, yo sí quiero estudiar, pero no han podido” (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

Cada año, no van mucho a la universidad, uno por la situación económica, los padres, familiares que viven por acá, muchos son agricultores, a pesar de que el gobierno dice que la educación es gratis, pero no deja en nuestro propio lugar. Por ejemplo, aquí tenemos Universidad Ikiam, si no sacan 900 o 1.000 puntos, nadie puede ingresar de nuestra provincia. Muchos estudiantes han dado las pruebas y han aprobado, pero han sido designados a Ambato, a Riobamba, a Puyo, entonces no pueden enviar allá, por situación económica, a pesar de que matrícula es gratis, pero necesitan el dinero para su movilización, han salido solo 5 estudiantes por año. En este año entraron 5 estudiantes a la universidad (Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017).

Algunos sí han entrado. Algunos estudian enfermería, ingeniería, mayor parte han sido tecnólogos. Lo que han dicho que es difícil por el recurso económico, no han podido, son de esta comunidad, irse a vivir en otra provincia necesitan su alojamiento, a veces han retirado por falta de recursos económicos (Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017).

Los casos de Surkuna y Páramo, conducen necesariamente a la reflexión sobre el carácter de las restricciones para la construcción de igualdad. Se trata de dos UE públicas rurales, que sufren distintas restricciones para que sus estudiantes puedan ampliar sus mundos de opciones disponibles. En el caso de Páramo, pese a que el proceso educativo logra generar capacidades mediante un enorme esfuerzo social, las restricciones de contexto hacen que las posibilidades de alcanzar los funcionamientos elegidos sean muy pocas. El esfuerzo que deben realizar los/as jóvenes para alcanzar sus metas es muchísimo más grande que en los casos de las UE urbanas y el camino está lleno de obstáculos, quizá el mayor es el de tener que encarar la emigración hacia otras localidades del país o del exterior a tan temprana edad.

En el caso de Surkuna las restricciones son aún mayores, pues a más de las limitaciones de contexto que también enfrentan los estudiantes de Páramo, están aquellas que surgen de un proceso educativo en el que la generación de capacidades es muy débil. De este modo, los/as estudiantes de Surkuna enfrentan una doble restricción: las limitadas capacidades generadas por una educación de mala calidad se suman a las restricciones de un contexto de alta pobreza. Esta doble restricción genera un círculo vicioso que perpetúa y profundiza las desigualdades de origen.

En Motores por su parte, a más de las restricciones del contexto y el débil proceso de generación de capacidades, los estudiantes enfrentan la restricción del destino trazado por sus familias, que decidieron para ellos un oficio. Aquellos estudiantes que no están conformes con el destino trazado por sus familias, tienen altas limitaciones para ejercer su agencia. debido a la débil formación que el colegio les brinda.

En contraste, en Toboganes los/as jóvenes viven un mundo en el que pareciera que no existen restricciones, que se les presenta como un mundo donde solo el cielo es el límite. El amplio abanico de mundos posibles que les son ofrecidos a los/as estudiantes promueve su agencia y la refuerza, les brinda seguridad en sí mismos y en su potencial, generando un círculo virtuoso que amplía sus perspectivas de futuro.

Las restricciones en el ámbito de las capacidades podrían ser superadas con una relación virtuosa entre la política educativa y los procesos escolares in situ; el rol de las UE para ello es esencial. Las restricciones de contexto requieren un trabajo multisectorial, que va mucho más allá de la labor que puede hacerse a través de las UE. Ahí el rol de la política pública pasa

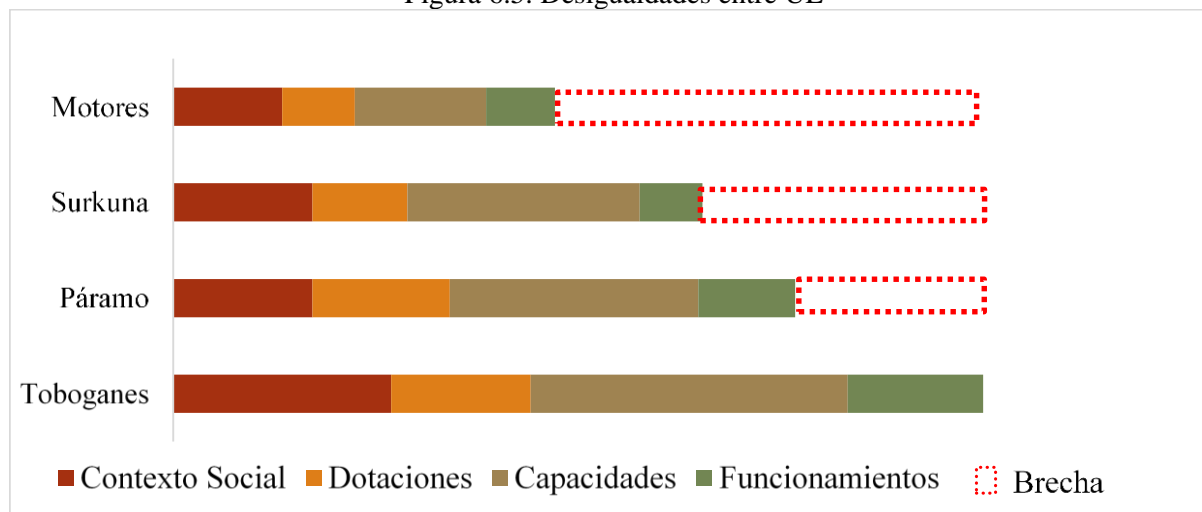
a ser determinante e implica la expresa construcción de políticas para la igualdad en las que se conjuguen lineamientos tanto de política económica, como de política social y productiva.

3. Desigualdades en los funcionamientos: La realización de los derechos

La relación bidireccional que se da entre capacidades y funcionamientos, se refleja claramente al analizar los aprendizajes alcanzados por los/as estudiantes, pues éstos son mayores cuando existe mayor horizontalidad en la relación docente – estudiante; mayor confianza en las capacidades de los/as estudiantes; menor uso del premio y el castigo como prácticas pedagógicas y mayor grado de participación de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, es decir cuando la práctica pedagógica es más cercana a los postulados constructivistas. La combinación de estos factores presenta profundas variaciones entre UE.

La combinación de la valoración de las desigualdades de los contextos sociales, las dotaciones, las capacidades y los funcionamientos, presentadas en las Tablas 3.2., 4.3., 5.3., y 6.2, se exponen de forma gráfica en la Figura 6.5., que ilustra las brechas de desigualdad entre las UE analizadas.

Figura 6.5. Desigualdades entre UE



Fuente: Instrumentos de investigación de campo.

Pese a que Surkuna cuenta con condiciones de partida similares a Páramo, su proceso escolar hace que pierda gradualmente su posición, lo que da cuenta de la importancia de las condiciones propiamente educativas en el desarrollo de los funcionamientos. El caso inverso, se presenta en Páramo, donde el esfuerzo educativo le permite atenuar la incidencia de las

condiciones de violencia social sobre sus estudiantes y lograr mejores resultados; mientras que, en Surkuna, al descuidar el proceso de generación de capacidades, los funcionamientos alcanzados son muy bajos. Por otra parte, la situación de Surkuna pone en evidencia el deterioro sufrido por la EIB en el Ecuador y la necesidad de enfrentar esta problemática, que incide hondamente en la profundización de las desigualdades históricas y los procesos de exclusión sufridos por la población indígena del país. Resalta la importancia de la formación docente y su responsabilidad para asistir a clases, pues es muy difícil que se alcancen resultados en una UE donde más de la mitad de las clases no son impartidas.

La trayectoria de Páramo da cuenta de que cuando la institución escolar cuenta con el apoyo por parte del Estado y con las dotaciones sociales, humanas, físicas y financieras necesarias, ésta sí puede operar cambios importantes en la superación de las desigualdades de partida. Mientras que el caso de Surkuna muestra claramente cómo el abandono del Estado sumado al bajo interés de los propios actores educativos, promueve un proceso de profundización de las desigualdades de partida. Es decir, para que el proceso educativo juegue activamente un rol en la superación de las desigualdades se requiere una serie de condiciones intra y extra escolares que no siempre están presentes. Por lo tanto, la discusión presentada en el capítulo 2 entre las teorías de la reproducción y las escuelas eficientes es bastante más compleja y requiere ser analizada a la luz de los dominios del Estado, el mercado, la sociedad, la familia y el centro escolar y no limitarse a las relaciones entre el rol de las familias y la realidad escolar.

En Motores, los bajos niveles en los funcionamientos de los/as estudiantes, están relacionados con un proceso de generación de capacidades que parte del menosprecio a los estudiantes. El hecho de que los docentes piensen que sus estudiantes “no saben pensar” es un mensaje tremendamente negativo, pues niega la esencia misma del ser humano. Esta deshumanización de los estudiantes, que los cosifica, refuerza la educación bancaria cuestionada por Freire, convirtiendo a los estudiantes en simples depositarios de la sapiencia de sus maestros y negándolos como sujetos de su propio aprendizaje.

Si a esto se suma el destino prefijado hacia los estudiantes, por el hecho de que la elección del colegio por parte de sus padres no siempre toma en cuenta las opciones de los estudiantes, el resultado sobre todo para aquellos jóvenes que buscan otras opciones de vida, es la desadaptación y la rebeldía que se expresa en comportamientos agresivos y falta de colaboración entre estudiantes, alta indisciplina y búsqueda de escapes en el mundo de las

drogas a una realidad tremendamente violenta. Sin embargo, este tipo de comportamientos en lugar de superar los factores que los promovieron, genera un círculo vicioso de violencia y contribuye a la consolidación de las desigualdades de partida. Es decir, no solamente se perpetúan las desigualdades, sino que éstas se hacen más pronunciadas, conforme avanza el proceso educativo.

Otro de los factores de desigualdad tiene que ver con las limitadas o nulas opciones disponibles de educación en las áreas rurales, generalmente se cuenta con una sola UE pública que ofrece bachillerato en la localidad, por lo que termina siendo casi un albur el que los/as hijos/as puedan acceder a un buen proceso educativo. Mientras que en las UE urbanas los campos de elección son más amplios. Es importante anotar que en Toboganes la razón para seleccionar el colegio por parte de las familias de los estudiantes es la calidad de la educación. En Motores, aunque se da un proceso de elección por parte de las familias, esta decisión marca la vida de los estudiantes a futuro pues prácticamente desde los 12 años su destino laboral les es trazado por sus familiares, que apelan a la tradición familiar. Los problemas emergen cuando los chicos no están conformes con ese destino prefigurado y se rebelan ante el mismo.

La amplitud de mundos posibles que les son ofrecidos a los estudiantes genera mayores grados de libertad de elección y por consiguiente, mayores posibilidades para el ejercicio de su agencia, como se puede observar en las altas expectativas que desarrollan los/as estudiantes de Toboganes. A su vez, la constricción de los mundos posibles que les son ofrecidos, disminuye los márgenes de elección de los/as estudiantes y pone a prueba su agencia, pues son enormes los esfuerzos que tienen que hacer para superar los obstáculos que sus contextos les imponen. Algunos lo logran, como en el caso de Páramo, donde las dotaciones juegan un rol importante para la generación de capacidades y el alcance de funcionamientos. Cuando estas condiciones no se dan, como en el caso de Surkuna, los/estudiantes también ven restringidas sus posibilidades de ejercer su agencia. En Motores, donde estas condiciones se dan parcialmente, los estudiantes cuentan con pequeños márgenes de posibilidad de ejercer su agencia, que, aunque pequeños, superan a aquellos con los que cuentan los/as estudiantes de Surkuna.

Conclusiones y Recomendaciones

La investigación tuvo como objetivo comprender cómo opera el proceso educativo del Bachillerato ecuatoriano en la perpetuación o superación de las desigualdades socioeconómicas y territoriales de contexto a partir de la identificación de los sentidos de la acción social que hacen posible que las dotaciones se transformen en capacidades y funcionamientos, en diversos contextos socioeconómicos y territoriales.

Los resultados de la investigación demuestran cómo el enfoque de capacidades permite comprender de forma más integral los complejos procesos de exclusión social que limitan las capacidades y perpetúan las desigualdades en el ámbito educativo, al cambiar el terreno de análisis tradicionalmente usado en los enfoques neo-positivistas.

Al proponer que la medida de la justicia igualitaria para equiparar recursos y bienestar, son las capacidades, se pasa de las preferencias individuales desde la perspectiva utilitaria a la libertad sustantiva que tiene la gente de convertir las oportunidades en hacer y seres valorados. Esto permite, por una parte, analizar las motivaciones que están detrás de las elecciones y que configuran las instituciones, poniendo énfasis en el tipo de vida que es valorado por el individuo y la sociedad; y por otra, comprender las motivaciones y las complejas relaciones sociales que están detrás de los resultados obtenidos, abordando las relaciones y causas de las desigualdades desde una perspectiva procesual. El enfoque de capacidades proporciona de esta manera un marco adecuado para analizar el rol de las condiciones sociales, materiales e institucionales para convertir las habilidades aprendidas en bien-estar.

Al establecer las relaciones entre la agencia humana y las estructuras sociales, los aportes de Sen permiten indagar sobre los factores sociales que potencian o limitan las libertades individuales y a su vez, cómo los individuos pueden incidir en su realidad social. Al recoger la voz de los sujetos sociales, sus preocupaciones, los valores que desarrollan y asignan a la educación, el enfoque de capacidades permite llegar a explicaciones sobre las motivaciones de los comportamientos sociales y las estrategias que desarrollan los individuos frente a una realidad específica, incorporando en el análisis los discursos y las normas que perpetúan o permiten superar las desigualdades.

Más aún, el enfoque de capacidades se muestra como un marco adecuado para analizar cómo las políticas públicas son vividas, resignificadas, resistidas, toleradas o aceptadas por los grupos sociales hacia las cuales van dirigidas. De este modo, constituye un enfoque innovador para realizar evaluación cualitativa de las políticas públicas, desde una perspectiva integral que apunta a los sentidos, las motivaciones y las estrategias desplegadas por los distintos actores sociales involucrados frente a las políticas públicas que les afectan. El enfoque de capacidades permite además valorar las distancias existentes, en términos de sentidos y motivaciones, entre la política formulada por los decisores políticos y la política vivida por los actores sociales. De esta forma se genera un marco comprensivo de evaluación que presenta la complejidad de las relaciones sociales sobre las que actúa la política pública y puede nutrir en gran medida los procesos de formulación y reformulación de la misma.

En el caso de la política educativa, el enfoque de capacidades aporta además como un marco para entender el proceso educativo en sí mismo (valor intrínseco de la educación como capacidad) y su rol en la ampliación de los mundos que les son ofrecidos a las personas, asociado al desarrollo de la plenitud humana y a una noción de libertad positiva.

El enfoque de capacidades permite analizar las relaciones entre sociedad, Estado, mercado y sujetos sociales, desde una perspectiva plural y no determinista, y establecer las múltiples influencias entre estas esferas. Así, el ambiente social y material comprende lo que una sociedad históricamente ha producido, para bien y para mal. El análisis de las dotaciones permite comprender el rol del Estado y el mercado en el proceso educativo. Al abordar el análisis de las capacidades se evidencia la importancia del quehacer docente en los procesos de formación. Mientras que, el estudio de los funcionamientos lleva a la reflexión sobre el rol de los/as estudiantes y su agencia en el proceso educativo.

De esta manera, se superan los enfoques analíticos que se limitan a estudiar las relaciones entre el rol de las familias y la realidad escolar, y se genera un debate más complejo a las luz de los dominios del Estado, el mercado, la sociedad, la familia y el centro escolar, enfatizando las múltiples interacciones entre numerosos factores, cuyas combinaciones virtuosas logran revertir los efectos de las condiciones sociales en las que operan y cuyas combinaciones inadecuadas perpetúan las desigualdades de partida. De ahí la necesidad de considerar la heterogeneidad, no solamente de ofertas educativas, sino además de ambientes sociales y materiales existentes, que generan a su vez, una heterogeneidad de configuraciones posibles

para enfrentar o no las desigualdades sociales. Los centros escolares pueden no solamente contribuir a la perpetuación o superación de las desigualdades, sino además, pueden producir por sí mismos nuevas marcas de exclusión, profundizando las desigualdades de partida.

En la producción de estas configuraciones, el rol de los sujetos sociales es primordial. No son simples actores pasivos que responden a unas condiciones dadas, por el contrario, son sujetos reflexivos capaces de incidir y transformar las relaciones de fuerzas en las que están insertos. Los elementos subjetivos de su acción, que implican la construcción de unos significados sobre su accionar, juegan un rol importante, que no puede ser dejado de lado en el análisis. Investigar desde la perspectiva de los agentes educativos exige tomar en cuenta sus valores y concepciones respecto a la educación y comparar cómo éstos operan en contextos sociales diferenciados e influyen en la reproducción o superación de las desigualdades educativas. De este modo, se supera el dualismo entre los elementos objetivos y subjetivos de la realidad, propio del positivismo.

Sin embargo, la recopilación y análisis de información cualitativa referida a la subjetividad de los actores sociales es un gran desafío metodológico. En este sentido, el modelo metodológico establecido resultó sumamente útil para enfrentar este desafío e hizo posible la definición de indicadores cualitativos que permitieron operativizar los planteamientos de Sen en el estudio del proceso de generación de capacidades en el ámbito educativo, lo que constituye un aporte metodológico para la investigación educativa.

Actualmente, en el Ecuador, como en toda América Latina y El Caribe, el principal problema en términos de distribución de la educación como un bien social, es el acceso a un sistema educativo diferencial donde los grupos más desfavorecidos tienen menos oportunidades de alcanzar niveles adecuados de aprendizajes que les permitan integrarse a su sociedad en condiciones de igualdad. Si las sociedades no enfrentan adecuadamente el problema de la segmentación educativa, se generan marcas de exclusión en los/as jóvenes que son difíciles de superar a lo largo de su vida.

Los resultados de la investigación dan cuenta de que el proceso de generación de capacidades de las instituciones educativas juega un rol importante en la superación o perpetuación de las desigualdades de contexto y se relaciona con el ethos institucional de las UE y la sinergia o disfuncionalidad que estos ethos institucionales mantienen con las políticas educativas, que

son vividas, procesadas, resistidas o evadidas por los actores educativos de diferentes maneras.

Por otra parte, las políticas educativas en sí mismas pueden contribuir o no a la superación de las desigualdades, sabiendo además que nunca son un todo coherente, que en el marco de los objetivos generales de política pública conviven una serie de acciones, estrategias e incluso lineamientos de política que pueden ser contradictorios, y en cuanto tales, contribuyen en distinto grado a la superación y a la perpetuación de las desigualdades al mismo tiempo, como lo muestran los resultados de la presente investigación.

Al abordar la política educativa (en general) se han encontrado una serie de capas superpuestas de políticas públicas (layers) que lejos de presentarse como un todo coherente apuntan a distintos objetivos e intereses y en muchas ocasiones presentan direccionalidades opuestas: unas hacia la superación de las desigualdades y otras hacia su reproducción. Estas contradicciones se amplían en el procesamiento que los distintos actores sociales hacen de las políticas públicas. Es decir, las políticas son vividas, recreadas, resistidas, interpretadas y/o evadidas por los actores sociales, y en este proceso, se generan aún más contradicciones sobre los sentidos de las mismas, en el caso analizado aquellos de superación o perpetuación de las desigualdades en el ámbito educativo.

Estos resultados además dan cuenta de la necesidad de estudiar las desigualdades en la generación de capacidades dentro del proceso educativo con un marco de análisis amplio que no se limite a las relaciones entre el rol de las familias y la realidad escolar, sino que incluya la discusión sobre las relaciones entre el centro escolar, las familias, la sociedad, el Estado y el mercado.

Desde esta perspectiva, el enfoque de capacidades aporta en la comprensión de los “ethos institucionales”, es decir, los sistemas de valores que generan determinadas prácticas, discursos y comportamientos. Claramente, los cuatro casos analizados reportan distintos “ethos institucionales”: en Surkuna, alrededor de la identidad indígena, en Motores se aprecia claramente un ethos basado en el menosprecio, disciplinamiento y adaptación de los estudiantes a un mundo que les es hostil; en Toboganes un ethos que refuerza la autonomía, autoestima y el pensamiento crítico de los/as estudiantes; y en Páramo un ethos que de manera selectiva promueve la lucha contra la adversidad en ciertos ámbitos.

Dos de los casos analizados configuran ethos institucionales que claramente producen marcas exclusoras. Se trata de Motores y Surkuna. En el primer caso debido a que toda la práctica educativa se basa en la pedagogía de la violencia, fundamentada en el menosprecio hacia los/as estudiantes, que no solo reproduce, sino que además potencia la violencia social que ya viven los/as jóvenes, generando un círculo vicioso que produce exclusión. En el segundo caso, por el doble abandono: Ausencia de políticas públicas hacia la educación indígena, y desidia de docentes y directivos frente al proceso escolar.

La selectividad con la que el ethos institucional de Páramo actúa contra la adversidad hace que éste presente contradicciones al enfrentar las desigualdades. Por una parte, el proceso educativo intenta superar las constricciones socio económicas de contexto mediante el proceso de generación de capacidades, pero por otra, no se enfrentan las desigualdades étnicas ni de género, que más bien se refuerzan en la práctica educativa. El caso de Páramo expresa además uno de los vacíos importantes en términos de la política educativa del período analizado que tiene relación con el abordaje de los temas de interculturalidad, discriminación y violencia en las UE.

Finalmente, el ethos institucional de Toboganes es exitoso en términos de generación de capacidades. Se amplían los mundos que les son ofrecidos a los/as estudiantes, quienes tienen una alta gama de opciones para el ejercicio de su libertad. Se promueve una cultura de paz, no discriminatoria y colaborativa, se fomenta la autoestima de los/as estudiantes, motivándolos constantemente, generando un sentimiento de orgullo de pertenecer a la UE. Este círculo virtuoso, positivo para la UE y sus estudiantes, al ser abismalmente distinto a la práctica educativa de las UE con más desventajas, termina ampliando las brechas educativas existentes con los/as estudiantes de las UE con niveles de pobreza.

Al interior de las UE, la desigualdad más evidente y generalizada es la de género, que va desde situaciones límite como la violencia sexual hacia las mujeres, hasta el constante refuerzo de los roles tradicionales de género en la cotidianidad de las aulas, lo que repercute en que las mujeres presenten mayores grados de inseguridad para asumir su proceso educativo como sujetos del mismo. Estos rasgos están presentes en todas las UE analizadas, excepto en Toboganes. El refuerzo de los roles tradicionales de género en las UE ejemplifica claramente una de las formas en que el proceso educativo construye desigualdades y refuerza las

desigualdades existentes. La violencia de género se presenta al interior de los establecimientos educativos y en el ámbito familiar.

Desde la perspectiva de capacidades, el embarazo adolescente constituye una seria restricción en las posibilidades de elegir de las estudiantes y se ha convertido en un factor importante para la reproducción intergeneracional de la pobreza.

Lamentablemente, es poco lo que las UE estudiadas hacen respecto a las desigualdades de género y en particular hacia el embarazo adolescente. La problemática ha sido naturalizada como un tema cotidiano que no merece mayor atención de docentes y directivos. Este problema se ha agravado aún más por los giros de la política pública de salud sexual y reproductiva en el país, que dejó de considerar el tema como un problema de salud pública y pasó a considerarla desde una perspectiva moral, planteando soluciones en el plano del fortalecimiento de los valores en el ámbito familiar, antes que de asesoría, información y apoyo a los adolescentes para que puedan vivir su sexualidad de manera informada y sean capaces de tomar sus propias decisiones sin imposiciones, ni tabúes. La política de salud sexual y reproductiva es un claro ejemplo de una iniciativa que contradice las políticas de igualdad educativa promovidas en el mismo período gubernamental.

Una política cuya base son las creencias morales y religiosas ha significado una constricción de los mundos que les son ofrecidos a los jóvenes, restringiendo sus posibilidades de ejercicio de su libertad, al considerarlos que no serán capaces de optar. Por otra parte, ha tenido serias consecuencias en los imaginarios de docentes y directivos, quienes han reforzado una serie de antivalores y tabúes relacionados con la educación sexual. Por ejemplo, se ha reforzado la ya extendida creencia, que la información incita a una vida sexual prematura y que es mejor no informar para evitarla; desconociendo por una parte las capacidades de los/as estudiantes y por otra, la gran cantidad de fuentes de información a las que tienen acceso.

La supresión de la materia de educación sexual dentro del pensum escolar, fue interpretada por algunos docentes y directivos, como una prohibición por parte del gobierno de hablar de temas relacionados con la educación sexual, generando mayores problemas de desinformación en los/as estudiantes y que se reduzcan las atenciones del MSP para asesorar a las/os jóvenes sobre la utilización de métodos anticonceptivos, con el consecuente crecimiento del embarazo adolescente.

La problemática del embarazo adolescente repercute en el rezago y la deserción escolar, a más de limitar profundamente el proceso de generación de capacidades de los/as estudiantes. De ahí la necesidad de generar adecuadas políticas públicas que enfrenten estos problemas.

Frente al desafío de disminuir el embarazo adolescente, se hace necesario tratar la problemática desde una perspectiva de salud pública y bajo un enfoque de derechos, eliminando los prejuicios religiosos sobre la temática e impulsando un adecuado acceso a la información y a métodos anticonceptivos. El primer paso es retomar la materia de educación sexual dentro del currículum, pues es necesario tomar en cuenta que la principal fuente de información en temas de salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes es la escuela o colegio. El trabajo conjunto entre el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación para enfrentar esta problemática es indispensable.

Mientras que la discriminación de género constituye la principal desigualdad que se pudo observar al interior de las UE; entre UE los factores que generan desigualdades son mucho más vastos. Entre los principales se puede señalar: el nivel socioeconómico, el área de residencia (urbano o rural) y el tipo de subsistema educativo al que pertenece la UE (hispano o bilingüe); mientras que el tipo de sostenimiento de las UE (público o privado) es secundario para la reproducción de las desigualdades. De hecho, las mayores brechas encontradas en términos de desigualdades corresponden a dos UE particulares.

Entre los colegios públicos, las brechas encontradas están relacionadas con el tipo de subsistema al que pertenece la UE (hispano o bilingüe). Surkuna, al ser una UE rural que pertenecer al sistema de EIB expresa claramente estas desigualdades. Su situación pone en evidencia el deterioro sufrido por la EIB en el Ecuador y el vacío de política pública para enfrentar esta problemática, que incide hondamente en la profundización de las desigualdades históricas y los procesos de exclusión sufridos por la población indígena del país.

La crisis generalizada que vive el sistema de EIB, desemboca en un círculo vicioso, en el que los temas de calidad, repercuten en la valoración social de las escuelas, disminuyen los/as estudiantes que optan por otras ofertas educativas, se cierran las escuelas, se reubican los docentes, pero no se generan políticas públicas que mejoren la calidad del subsistema. No se producen materiales pedagógicos específicos para este tipo de educación, no existen procesos de formación docente dirigidos a las UE interculturales bilingües y se invierte muy poco en este ámbito, con lo cual, se está llevando al subsistema a desaparecer, por omisión de la

política pública. El abandono del Estado, no es contrarrestado por docentes y directivos en el proceso de generación de capacidades, pues prima la ley del menor esfuerzo, que junto con las bajas dotaciones de la UE acentúan las desigualdades de contexto.

La falta de una política de reconocimiento que atienda a la diversidad cultural, genera hondos procesos de exclusión y subordinación para quienes optan por mantener su identidad cultural, provocando profundas desigualdades que afectan a las políticas distributivas. No se puede construir igualdad sin una convergencia de políticas redistributivas con políticas de reconocimiento a la diferencia, cuando una de las dos caras de la moneda de las políticas de igualdad falta, se generan procesos de exclusión, discriminación y desigualdad.

Los datos sobre los resultados de la política educativa del Gobierno del Presidente Correa nos muestran una importante disminución de las brechas históricas de acceso de la población indígena y afroecuatoriana al sistema educativo. Sin embargo, se trata de un acceso a un sistema poco sensible a la diversidad, que en ocasiones obliga a sus integrantes a renunciar a su identidad cultural, como claramente se observa en Páramo, donde los temas relacionados con la diversidad cultural son tan hondamente dejados de lado, que los/as estudiantes de las comunidades viven un proceso de aculturación muy profundo, que les ha conducido incluso a dejar de reconocerse como indígenas y a perder su idioma. Es el alto costo que pagan las comunidades por acceder a una educación socialmente catalogada como “de calidad” que, siguiendo el ethos republicano de entender a la igualdad como homogenización, se caracteriza por no tomar en cuenta las diferencias culturales, ni trabajar desde una perspectiva intercultural que fomente el reconocimiento y la interrelación entre otredades y que tienen como efecto no deseado el patrocinar serios problemas de discriminación al interior de la UE.

Pese a que a nivel normativo se desarrolla el tema de la interculturalidad, el abismo existente entre la norma y la praxis educativa es enorme, pues la escuela sigue resistiéndose a la interculturalización y se mantiene arraigada al ethos republicano de la homogeneización, que profundiza relaciones asimétricas de poder, en el que la castellanización y la pérdida de identidad lingüística y cultural son los costos que deben pagar los grupos culturalmente diversos por el acceso a la educación. Es decir, no solo que no se interculturalizó el sistema educativo, como lo establece la ley, sino que se en la práctica la EIB fue asimilada por la denominada “educación hispana”.

En un país caracterizado por la diversidad cultural, se hace imprescindible enfrentar la crisis generalizada que vive el sistema de EIB, impulsando procesos de mejoramiento de la calidad desde una perspectiva intercultural, que supone la producción de materiales pedagógicos específicos para este tipo de educación, procesos de formación docente dirigidos a las UE del sistema y una mayor inversión en este ámbito.

Otro de los factores de desigualdad entre las áreas urbanas y rurales tiene que ver con las limitadas o nulas opciones disponibles de educación en las áreas rurales donde generalmente se cuenta con una sola UE pública que ofrece bachillerato en la localidad, por lo que termina siendo casi un albur el que los/as jóvenes puedan acceder a una educación de calidad. Las opciones están restringidas de partida, si la educación no amplía las opciones de elección a futuro (como ocurre en Surkuna) los mundos que les son ofrecidos a los/as estudiantes son muy limitados, generando un proceso de perpetuación de las desigualdades.

El acceso a la educación por parte de poblaciones dispersas en las áreas rurales es un tema complejo de política pública. En el caso ecuatoriano se optó por una reorganización de la oferta educativa para alcanzar mayor eficiencia en la asignación de recursos y garantizar una educación pública de calidad para todos/as los/as ecuatorianos. Los desniveles de aprendizaje entre las unidades educativas unidocentes y las instituciones completas es evidente. Sin embargo, la reorganización de unidades educativas en las áreas rurales ha significado aumentar los ya largos tiempos de traslado de los estudiantes hacia sus recintos educativos, sin contar en todos los casos con facilidades de transporte, o como claramente lo demuestra el caso de Páramo, que los/as estudiantes se trasladen a vivir en el centro poblado, sin su familia. Es indispensable repensar el modelo de gestión educativa para poblaciones rurales dispersas, de modo de asegurar el derecho a una educación de calidad cercana a los lugares de residencia de estas poblaciones. Los largos tiempos de traslado de los estudiantes, que en muchos casos deben realizarse caminando, afectan su rendimiento escolar y sus posibilidades de aprendizaje. Las áreas rurales no pueden ser atendidas bajo los mismos esquemas que las poblaciones de alta concentración. Las UEM, podrían cumplir un rol importante en el mejoramiento de la calidad de la educación, sin embargo, todavía son insuficientes en términos de cobertura pues representan apenas un 0,48% del total de instituciones educativas públicas, a más de ser altamente costosas. Es indispensable rediseñar el tipo de unidades educativas más adecuado para las áreas rurales, que permitan asegurar una educación de

calidad y sea más eficiente en términos de cobertura, acceso de los estudiantes en zonas dispersas y asignación de los recursos públicos.

Los hallazgos de la investigación muestran que la violencia social es uno de los factores importantes de perpetuación de las desigualdades, que constriñe las posibilidades que tienen los/as estudiantes de desarrollarse en todos los ámbitos: cognitivo, afectivo y social para alcanzar su bien-estar. La violencia incide en el proceso de generación de capacidades, y desde esta perspectiva limita el campo de mundos posibles que les son ofrecidos a los/as estudiantes, constriñendo el ejercicio de su libertad y generando marcas de exclusión en la vida futura de los/as jóvenes.

Los/as estudiantes viven altos niveles de violencia social tanto en el ámbito escolar, cuanto al interior de sus grupos familiares. En las instituciones educativas analizadas la violencia oscila entre el maltrato físico cotidiano (solamente observado en Motores), hasta niveles más bajos de maltrato verbal: gritos, insultos y humillaciones en el aula (presentes en todas las UE visitadas).

Paradójicamente, los principales espacios de protección de los adolescentes que son el hogar y la escuela, en muchos casos se convierten en los lugares en los que son violentados, es decir, espacios inseguros en los que sus derechos son vulnerados.

En Motores, la violencia física, lejos de ser ocultada o condenada, es exaltada, justificada y reconocida como un valor que posibilita que los estudiantes (catalogados como disfuncionales) sean escolarizados. Un antivalor es legitimado por todos los actores del proceso educativo: las familias autorizan a los docentes que castiguen a los jóvenes para “educarlos”; docentes y directivos creen que es la única forma de educar a muchachos “que no saben pensar” y los estudiantes admiten y legitiman el maltrato del que son víctimas. Un claro ejemplo, de un proceso educativo que domestica, disciplina y hace que los chicos “disfuncionales” se adapten y sean parte del sistema que los oprime. Motores produce sus propias marcas exclusoras. Aquellos estudiantes que logran adaptarse se incorporarán inmediatamente al sistema laboral en calidad de dóciles trabajadores, funcionales al sistema de apropiación de su trabajo y el proceso escolar habrá cumplido con el objetivo de mantener un orden social en el que estos muchachos ocuparán el último peldaño.

Las mayores diferencias en términos de intensidad de la violencia se viven entre UE particulares, lo que podría indicar la alta vulnerabilidad que viven los estudiantes de clase media baja que asisten a instituciones educativas particulares y que, en términos relativos, sufren proceso de discriminación más profundos que sus pares de las UE públicas.

Por otra parte, en todas las UE estudiadas se presentan casos de maltrato físico familiar. El ambiente social violento provoca que la violencia se reproduzca en las relaciones entre jóvenes. Así, los entornos más violentos encontrados en Motores y Páramo, hacen que las relaciones entre los/as estudiantes de estas UE sean de alta agresividad.

En Motores la violencia se asocia además al consumo de drogas, tema en el que, tanto desde la política pública, cuanto desde la práctica de docentes y directivos, prima una mirada represiva, en la que la principal estrategia de prevención consiste en infundir el temor al castigo en los/as estudiantes y en evitar la “contaminación del grupo” cuando se detecta algún caso. Se trata de una nueva marca exclusora: Es necesario que el estudiante “contaminado” abandone la UE bajo el argumento del bienestar colectivo, lo que trae como consecuencia la restricción del mundo de elecciones disponibles para la persona afectada. No existe una comprensión de la problemática como un tema de salud pública, por lo que las soluciones están dadas por la vía punitiva, más que por la vía del tratamiento médico y la rehabilitación. Enfrentar el problema de las adicciones supone un trabajo conjunto entre el MSP y el Ministerio de Educación y la generación de un verdadero sistema de prevención y un adecuado tratamiento a los consumidores desde una perspectiva de salud pública y no desde la mirada punitiva actualmente existente.

Las problemáticas del embarazo adolescente, la violencia sexual, el maltrato físico y verbal a los/as estudiantes y el consumo de drogas y alcohol, claramente son factores en los que las UE pueden jugar un rol proactivo, pero lamentablemente, las instituciones educativas no juegan este rol, por el contrario, se evidencia una actitud pasiva o indiferente frente a estos problemas, generando procesos de perpetuación de las desigualdades de contexto y limitando la generación de capacidades de los estudiantes más desfavorecidos.

Si bien en todas las UE se pudo observar niveles de violencia, en la UE con estudiantes de mejores condiciones socio económicas, ésta es más baja. Toboganes es la única UE que no registra violencia de género, embarazo adolescente o problemas de adicciones. Justamente en

aquella UE que sufre menos problemas de violencia social, es en donde más se trabajan pedagógicamente los temas relacionados con la cultura de paz, la no violencia la no discriminación de género y el respeto al “otro” cultural. Se amplían los mundos que les son ofrecidos a los estudiantes, precisamente donde estos mundos son más amplios de partida, consolidando un mayor nivel de oportunidades y de capacidades para los estudiantes más aventajados del sistema. Paradójicamente, en aquellas UE donde más se necesitaría trabajar los temas relacionados a la cultura de la no – violencia, estos tópicos no son parte del quehacer educativo y es poco lo que las UE hacen para contrarrestar un ambiente social hostil.

Peor aún, en las UE donde la violencia es más alta, ésta se reproduce en la práctica docente. Lamentablemente, en estas UE la principal táctica pedagógica está basada en la amenaza y el castigo y la evaluación mantiene su rol punitivo, generando nerviosismo y temor por parte de los/as estudiantes. De este modo, la práctica pedagógica perpetúa y profundiza las desigualdades generadas por los ambientes sociales violentos y genera un círculo vicioso que reproduce la violencia y la exacerba, corroborando los planteamientos de las teorías de la reproducción.

La falta de reconocimiento a los/as estudiantes como sujetos por parte de directivos y docentes es una forma de violencia en la que se evidencia el menosprecio en todas las expresiones desarrolladas por Honneth (1997): apoderamiento del cuerpo, exclusión del ejercicio de derechos y desvalorización. Estas formas de violencia se refuerzan con prácticas pedagógicas conductistas basadas en el premio y el castigo que minan los procesos de generación de capacidades y ampliación de libertades desde la perspectiva de Sen. En Toboganes, colegio al que acuden estudiantes de mayores posibilidades económicas, no se observan estos procesos de desprecio y desconocimiento a los estudiantes como sujetos, por el contrario, se valora a los/as jóvenes y se les ofrece una serie de mundos posibles para escoger. Esta diferenciación amplía las brechas sociales presentes en el contexto y perpetúa las desigualdades. De ahí la necesidad de trabajar desde la política pública en apoyo pedagógico a los docentes y fomentar la valoración de las diversidades en su más amplio sentido: desde el respeto por el otro hasta políticas de reconocimiento.

La práctica pedagógica está estrechamente vinculada con la valoración de docentes y directivos hacia los estudiantes. Así mientras más negativa es esta valoración, mayores son los niveles de maltrato en el proceso educativo (Motores). Las valoraciones positivas, por su

parte, oscilan entre una valoración de las capacidades y potencialidades académicas de los/as estudiantes (Toboganes); hasta una valoración de tipo paternalista sobre el esfuerzo que realizan los/as estudiantes para estudiar en contextos adversos, que genera conductas de protección, respeto y cariño (Páramo); pasando por una valoración asentada en los vínculos comunitarios y el tejido social existente en el mundo indígena, lo que genera conductas de relacionamiento horizontal al considerar a los/as jóvenes como parte de la comunidad (Surkuna).

La relación entre las dotaciones humanas de los maestros y el alcance de funcionamientos por parte de los/as estudiantes es muy clara. Las dos UE, cuyos estudiantes alcanzan los más bajos niveles de funcionamientos, son aquellas que presentan mayores deficiencias en la formación de los/as docentes: Surkuna, por los menores niveles de formación de sus docentes y Motores, por la falta de conocimientos pedagógicos de los maestros/as.

La formación de los docentes es un aspecto fundamental en la perpetuación de las desigualdades de contexto, pues son justamente los estudiantes indígenas y más pobres, quienes no cuentan con docentes capacitados para el ejercicio de su profesión. Es muy difícil que un docente que no cuenta con los conocimientos requeridos para impartir su materia pueda formar adecuadamente a sus estudiantes. Lo más grave, en el caso de Surkuna, es la alta desmotivación de los docentes para alcanzar los niveles mínimos requeridos para impartir sus clases, lo que se refleja en que casi ningún docente de esta UE ha participado en los procesos de capacitación impulsados por el Ministerio de Educación.

El énfasis que ha dado la política pública para que los docentes cuenten con título universitario, no ha estado acompañado de exigencias de la misma naturaleza respecto al área pedagógica. Este tema se expresa nítidamente en Motores, donde a pesar de que la mayor parte de docentes son profesionales, no cuentan con las destrezas pedagógicas mínimas que conlleva la docencia. La falta de formación pedagógica incide en el uso y el abuso de la violencia por parte de los docentes en el proceso de aprendizaje.

La desvalorización de la profesión docente repercute tanto en los niveles de formación de los maestros como en su falta de vocación. La mayor parte de los profesores de las UE estudiadas decidieron dedicarse a esta tarea por necesidades económicas y por no encontrar otra opción

laboral. El que el ser maestro/a, no sea una opción, sino un trabajo, al que se accede por necesidad, debilita la calidad de la enseñanza.

La formación de los docentes está relacionada con los requisitos para acceder al magisterio, los que en el sistema de EIB fueron muy discrecionales y primaban criterios de parentesco y pertenencia a una nacionalidad o pueblo indígena. De ahí que los docentes de Surkuna no participaron en concursos de méritos para acceder al magisterio, lo que también ha repercutido en la baja calidad de los docentes vinculados a esta UE.

La calidad docente pasa a ser un elemento aún más gravitante en el proceso de generación de capacidades debido a la falta de una propuesta pedagógica en las UE analizadas, pues queda en manos de los/as docentes, de forma particular e individualizada, el proceso educativo. El poder contar con docentes preparados/as para enfrentar adecuadamente los factores de contexto que constriñen el mundo de opciones que les son ofrecidos a los/as estudiantes, es casi un albur, pues el sistema educativo como tal no garantiza una formación adecuada de los/as docentes.

La política de reubicación de los/as docentes de las UE públicas a lugares más cercanos a su residencia ha traído como efecto no deseado la falta de profesores en las UE más alejadas, constituyéndose en un mecanismo de perpetuación de las desigualdades hacia las zonas rurales. En este caso, se trata de una mala implementación de la política pública que no toma las previsiones necesarias para asegurar el bien-estar de los/as estudiantes de las zonas más deprimidas. La pérdida de docentes y autoridades ha generado crisis institucionales muy profundas en ambas UE públicas, que sin duda repercuten en el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes.

Si bien se diseñó y se empezó a implementar una política de revalorización de la profesión docente, ésta aún se encuentra inconclusa y los avances todavía son muy iniciales. Como lo muestran los datos presentados en el estudio realizado por Chiriboga (2018) que, desde la perspectiva cualitativa, se corroboran con los resultados de esta investigación. Se debe continuar con las políticas dirigidas a la revalorización de la profesión docente y generar incentivos para aquellos docentes que trabajan en las zonas más alejadas, en el marco de un nuevo modelo de gestión para la educación rural.

Mientras en los establecimientos públicos hay mayor apertura a la participación de padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos/as, en las UE particulares analizadas la participación es vista con recelo y expresamente bloqueada por el temor a ser sometidos a mecanismos de vigilancia y control social. En Motores, este bloqueo tiene su correlato en el desinterés de las familias de los estudiantes respecto al proceso educativo de los jóvenes.

El acompañamiento académico de los padres y madres de familia a sus hijos se correlaciona con el ISE de las familias, así es mayor en los hogares de ISE alto, pues las familias cuentan con mayor formación, están más capacitadas para brindar este apoyo a sus hijos y si no lo pueden hacer directamente, es usual que contraten clases particulares para llenar los vacíos académicos de los/as estudiantes. Mientras que los/as estudiantes más pobres no cuentan con ninguna de las dos opciones, lo que repercute en la perpetuación de las desigualdades educativas.

Pese a contar con menores recursos sociales y familiares para su educación, los/as estudiantes más pobres valoran más su educación que aquellos que cuentan con mejores condiciones socio – económicas, probablemente por el enorme esfuerzo que junto a sus familias deben realizar para acceder a la educación y mantenerse dentro del sistema educativo.

El carácter de la relación entre docentes y estudiantes es diverso entre UE, siendo Motores la UE en la que la relación es más vertical, el educador es quien “deposita” conocimientos en los/as estudiantes. En el otro extremo se encuentra Toboganes donde se fomentan relaciones horizontales que parten del conocimiento de los/as estudiantes, generan diálogo creativo, colaboración grupal y fomentan la participación de los/as estudiantes. Mientras que, en las UE públicas se da una relación intermedia, que adquiere matices de mayor horizontalidad en Surkuna debido a la inserción de la UE en el mundo comunitario, marcado por los valores propios de la cultura Kichwa.

Los distintos tipos de relación entre docentes y estudiantes generan un ambiente diverso de aprendizaje, así en aquellas UE con relaciones más horizontales, la motivación de los estudiantes por aprender es más alta que en aquellas caracterizadas por una relación vertical. También en las primeras se fomenta en mayor medida la autoestima de los estudiantes.

Toboganes fue la única excepción entre las UE visitadas en la que los/as estudiantes son sujetos de su proceso de aprendizaje, se fomenta la investigación, se promueve constantemente la participación, la investigación y el razonamiento de los/as estudiantes, ampliando las posibilidades para generar un pensamiento crítico; de modo que se supera el conocimiento en el plano de la “doxa”, para pasar al conocimiento en el plano del “logos”, como lo plantea Freire. En las otras tres UE, prima las prácticas conductistas, cuyo fin es la memorización de contenidos. Los/as estudiantes se convierten en depositarios del conocimiento de los/as docentes, casi no se fomenta la investigación, el proceso educativo genera muy poca reflexión, limitando las posibilidades de desarrollar un pensamiento crítico que problematiza las relaciones de los seres humanos con la realidad que les rodea.

Lamentablemente, en el sistema educativo sigue imperando la práctica pedagógica conductista, basada en el dictado y la memorización, que no genera capacidades, restringe los ámbitos de libertad, no promueve el pensamiento crítico, ni la autonomía de los/as estudiantes. Es decir, el propio sistema educativo está diseñado para perpetuar las desigualdades en la medida en que no ha logrado desde el ámbito público implementar una propuesta pedagógica que supere las limitaciones de la educación que Freire calificó como “bancaria” hace ya más de cincuenta años.

Se hace indispensable trabajar en una propuesta pedagógica para las UE públicas, que promueva el pensamiento crítico, desarrolle la investigación autónoma por parte de los/as estudiantes, fomente su autoestima y autonomía, impulse una cultura de paz y potencie la interculturalidad. Se deben reforzar los procesos de formación docente en consonancia con la nueva propuesta pedagógica, e implementar el proceso de mejoramiento continuo de la calidad de la educación por parte de las unidades educativas con el acompañamiento de monitores y asesores educativos. Los cambios curriculares deben estar precedidos de procesos de capacitación a los docentes.

La relación bidireccional que se da entre capacidades y funcionamientos, se refleja claramente al analizar los aprendizajes alcanzados por los/as estudiantes, pues éstos son mayores cuando existe mayor horizontalidad en la relación docente – estudiante; mayor confianza en las capacidades de los/as estudiantes; menor uso del premio y el castigo como prácticas pedagógicas y mayor grado de participación de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Pese a que Surkuna cuenta con similares condiciones de partida que Páramo, su proceso escolar hace que al momento de analizar los funcionamientos, se ubique en el nivel más bajo de la escala, compartiendo esta situación de desventaja con Motores. Si bien Surkuna presenta una serie de aspectos positivos en cuanto a la dinámica pedagógica: relación horizontal con los/as estudiantes, buen comportamiento de los/as estudiantes, mayor fomento a la autonomía y menores niveles de maltrato que en Motores, su principal problema es la gran cantidad de inasistencias de los/as docentes a clases, que genera altas desigualdades de aprendizajes en relación con las otras UE y probablemente sea uno de los factores críticos para el desempeño de sus estudiantes en las PSB, pues estamos hablando de una UE donde la mitad del tiempo de los/as estudiantes en el aula es desaprovechado.

Las distintas trayectorias en la transformación de dotaciones en capacidades y funcionamientos, marcadas por contextos sociales diferenciados entre Surkuna y Páramo, dan cuenta de la importancia de las condiciones propiamente educativas en el desarrollo de los funcionamientos. Páramo logra atenuar la incidencia de las condiciones de violencia social sobre sus estudiantes para lograr mejores resultados, mientras que en Surkuna, al descuidar el proceso de generación de capacidades, los funcionamientos alcanzados son muy bajos.

En contraste, la trayectoria de Páramo da cuenta de que cuando la institución escolar cuenta con el apoyo por parte del Estado y con las dotaciones sociales, humanas, físicas y financieras necesarias, ésta sí puede operar cambios importantes en la superación de las desigualdades de partida. Es decir, para que el proceso educativo juegue activamente un rol en la superación de las desigualdades se requiere una serie de condiciones intra y extra escolares que no siempre están presentes.

En Motores, los bajos niveles en los funcionamientos de los/as estudiantes, están relacionados con un proceso de generación de capacidades que parte del menosprecio a los estudiantes. El hecho de que los docentes piensen que sus estudiantes “no saben pensar” es un mensaje tremendamente negativo, pues niega la esencia misma del ser humano. Esta deshumanización de los estudiantes, que los cosifica, refuerza la educación bancaria cuestionada por Freire, convirtiendo a los estudiantes en simples depositarios de la sapiencia de sus maestros y negándolos como sujetos de su propio aprendizaje.

Si a esto se suma el destino prefijado hacia los estudiantes, por el hecho de que la elección del colegio por parte de sus padres no siempre toma en cuenta las opciones de los estudiantes, el resultado, sobre todo para aquellos jóvenes que buscan otras opciones de vida, es la desadaptación y la rebeldía que se expresa en comportamientos agresivos y falta de colaboración entre estudiantes, alta indisciplina y búsqueda de escapes, en el mundo de las drogas, a una realidad tremendamente violenta. Sin embargo, este tipo de comportamientos en lugar de superar los factores que los promovieron, genera un círculo vicioso de violencia y contribuye a la consolidación de las desigualdades de partida. Es decir, no solamente se perpetúan las desigualdades, sino que éstas se hacen más pronunciadas, conforme avanza el proceso educativo, generando nuevas marcas exclusoras.

La amplitud de mundos posibles que les son ofrecidos a los estudiantes genera mayores grados de libertad de elección y por consiguiente mayores posibilidades para el ejercicio de su agencia, como se puede observar en las altas expectativas que desarrollan los/as estudiantes de Toboganes. A su vez, la constricción de los mundos posibles que les son ofrecidos, disminuye los márgenes de elección de los/as estudiantes y pone a prueba su agencia, pues son enormes los esfuerzos que tienen que hacer para superar los obstáculos que sus contextos les imponen. Algunos lo logran, como en el caso de Páramo, donde las dotaciones juegan un rol importante para la generación de capacidades y el alcance de funcionamientos. Cuando estas condiciones no se dan, como en el caso de Surkuna, los/estudiantes también ven restringidas sus posibilidades de ejercer su agencia. En Motores, donde estas condiciones se dan parcialmente, los estudiantes cuentan con pequeños márgenes de posibilidad de ejercer su agencia, que, aunque pequeños, superan a aquellos con los que cuentan los/as estudiantes de Surkuna.

En los entornos donde las posibilidades de elección son limitadas, por no decir, casi nulas, parecería que el futuro no existe, las familias se ven avocadas a vivir el presente, el día a día. Mientras que, en contextos donde las opciones son mayores, el futuro se traza, se planifica, las familias establecen la hoja de ruta para la vida de los hijos: concluir el bachillerato, ser mecánico y trabajar (Motores); o concluir el bachillerato, ir a la universidad y ser profesional (Toboganes). Existe un futuro previsto, planificado, delineado. Mientras que, para los/as estudiantes de las UE públicas rurales el futuro está plagado de incertidumbres, en las que la distancia entre querer y poder es mucho mayor. Incluso, los/as estudiantes pueden haber generado capacidades (dentro del limitado campo de opciones que el mundo les ofrece), sin

embargo, las posibilidades de que éstas se conviertan en funcionamientos son más restringidas.

La agencia casi no tiene posibilidades de operar cuando las posibilidades de elección son restringidas. El futuro deja de estar en las manos de los/as estudiantes más desfavorecidos del sistema, la agencia se esfuma y gran parte de las opciones de vida, dependen del azar, al poder contar o no, con una educación que permita superar las constricciones dadas por el contexto social.

Los casos analizados muestran que las desigualdades de contexto no logran ser superadas en el proceso educativo, por el contrario, en algunos casos como en Motores o Surkuna, éstas se profundizan; en otros casos, como en Páramo, la escuela podría jugar un rol más proactivo en la superación de las desigualdades a partir de procesos fuertes de trabajo con los maestros que refuerce sus destrezas pedagógicas, de modo que puedan jugar un rol más preponderante en la generación de capacidades de los/as jóvenes, desde la perspectiva de Sen, que posibiliten la ampliación de libertades y fomenten su agencia sobre todo en los contextos más desfavorables.

Los resultados de la investigación muestran cómo los sentidos que los destinatarios de la política pública le dan a la misma, pueden resignificarla. Tal es el caso de las políticas de salud sexual y reproductiva, la protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes, las políticas dirigidas a disminuir el rezago y la repitencia escolar. En estas últimas, la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes es vivida por la mayor parte de los docentes entrevistados como un atentado a las libertades de los docentes. Es un caso claro de un choque de visiones entre el Ministerio de Educación y una práctica docente conductista, para la que la pedagogía de la violencia basada en el castigo es el canon.

Si bien la política pública educativa en el período 2007 – 2017 se planteó como uno de sus objetivos primordiales la promoción de la igualdad y en gran parte alcanzó esta meta a través de las políticas de acceso, al momento de abordar la problemática de la segmentación educativa tendió a uniformizar el sistema educativo, descuidando la importancia de los factores subjetivos en la generación y perpetuación de las desigualdades. De ahí que temas nodales como el tratamiento a las diversidades fueron dejados de lado; muestra de ello es el poco apoyo que recibió la EIB en el período.

En el ámbito de las políticas educativas se puede concluir que, pese a los importantes logros en términos de ampliación de la cobertura educativa, reducción de brechas históricas de desigualdad e impulso a políticas de calidad educativa, se trata de una reforma inconclusa. Gran parte de las innovaciones quedaron a nivel legislativo o de formulación de la política y se aplicaron tan solo parcialmente. Los temas relacionados con la interculturalidad no se aplicaron, no se dio el acompañamiento pedagógico que plantea la LOEI, el reordenamiento de la oferta educativa y los procesos relacionados con la revalorización de la profesión docente (recategorización docente, jubilaciones, titularización de cargos directivos en las UE), avanzaron poco. Más aún, la participación de los actores educativos en el proceso fue marginal.

La investigación abre una serie de preguntas y ámbitos de investigación para el futuro. Quizá el más importante sea la relación entre las desigualdades que se producen al interior de los centros escolares y las desigualdades en el sistema educativo (entre escuelas). Como se ha visto, el énfasis de la presente investigación fue indagar las desigualdades entre centros escolares, más aún al constatar la alta homogeneidad de las aulas escolares en el Ecuador, que son además una expresión de la propia segmentación del sistema. Sin embargo, en el trabajo de campo se pudo constatar la presencia de desigualdades de género (entre hombres y mujeres) y desigualdades interétnicas (entre mestizos e indígenas) al interior de las escuelas, las mismas que fueron incorporadas en la investigación como parte del sistema general de desigualdades. No obstante, estos temas ameritan una mirada particular, más específica que permita responder a preguntas de investigación relacionadas con procesos de discriminación al interior de los centros educativos y con el rol de la escuela en la generación de nuevas marcas exclusoras. Uno de los cambios importantes que se dio en el período 2007 – 2017 en la política educativa fue el instaurar en 2011 la coeducación en todas las instituciones educativas públicas del país, pues hasta 2011 existían todavía en el país colegios de hombres y de mujeres. Es importante indagar los cambios que esta medida supuso en los procesos educativos y en los imaginarios de estudiantes, docentes y directivos de instituciones educativas con una larga historia de educación hacia hombres o mujeres exclusivamente. Los datos que la presente investigación arroja sobre la relación entre hombres y mujeres en las aulas y las percepciones de las mujeres frente a su proceso educativo ameritan una indagación más profunda sobre posibles desigualdades que se tejen al interior de los centros escolares.

Por otra parte, es necesario generar una agenda investigativa sobre las desigualdades interétnicas que se dan al interior de los centros educativos, sobre todo en aquellas escuelas como Páramo, a las que asisten estudiantes de diversos grupos étnicos. Dentro de esta agenda de investigación se deberá incluir los procesos de discriminación hacia inmigrantes internacionales en los centros escolares y sus consecuencias en la generación de nuevos tipos de desigualdades y marcas exclusoras en el país.

Otro de los temas que queda abierto a partir de la presente investigación y que requiere un esfuerzo investigativo de orden cuantitativo es la medición del peso específico que tienen las desigualdades generadas al interior de las UE y las desigualdades entre UE dentro del sistema educativo en su conjunto.

Los resultados de la presente investigación dan cuenta de la particular importancia que juegan los docentes en el proceso de generación de capacidades de los/as estudiantes y la importancia de la formación pedagógica para que puedan cumplir este rol. A futuro será importante evaluar el rol que cumplen las universidades del país y en particular la Universidad Nacional de Educación, que recién en 2019 graduó a su primera promoción de estudiantes, en la formación docente, así como el impacto de la misma en la disminución o generación de desigualdades dentro del sistema educativo.

Finalmente, es importante anotar que uno de los límites del presente estudio es su carácter sincrónico, pues se analizan las políticas públicas de una década y se toma como referencia solo un punto en el tiempo. De ahí la necesidad de dar continuidad a esta investigación, por un lado, indagando acerca de los funcionamientos alcanzados en el tiempo por los estudiantes que participaron en la presente investigación, de manera de poder tener un seguimiento más profundo de sus trayectorias de vida y de los mundos que pudieron ir construyendo a partir de aquellos que en su momento les fueron ofrecidos y por otro lado, realizar un seguimiento de las trayectorias de las propias políticas públicas educativas, pues muchas de ellas han sido revertidas por el gobierno del Presidente Moreno. De ahí la necesidad de mirar desde una perspectiva más histórica el significado a largo plazo de las políticas parcialmente analizadas en esta investigación.

Anexos

Anexo 1. Relevancia del caso ecuatoriano en el contexto regional

Tabla 7.1. Diferencias SERCE - TERCE por países y pruebas en puntos en el promedio global

	Lenguaje 4to	Lenguaje 7mo	Matemáticas 4to	Matemáticas 7mo	Promedio
Ecuador	56,02	43,26	51,1	53,62	51,00
Perú	47,41	29,15	58,8	37,27	43,16
Rep. Dominicana	58,59	34,47	52,38	21,21	41,66
Guatemala	47,91	37,57	43,59	32,17	40,31
Chile	9,25	10,94	52,98	63,2	34,09
Promedio Regional	18,52	12,36	31,03	19,04	20,24
Panamá	22,72	10,58	31,11	9,88	18,57
Brasil	15,76	3,61	34,51	20,21	18,52
Colombia	8,52	10,63	19,53	21,98	15,17
Argentina	2,44	2,13	27,9	17,2	12,42
Nicaragua	8,21	6,04	11,92	4,38	7,64
México	-11,05	-1,15	17,16	24,16	7,28
Paraguay	11,85	13,9	2,24	-12,76	3,81
Uruguay	1,52	-10,36	12,02	-11,85	-2,17
Costa Rica	-19,86	-17,69	19,2	-14,14	-8,12

Fuente: (Unesco 2014, 23, 29, 35).

Tabla 7.2. Incremento del gasto en educación 2005 – 2013 como porcentaje del PIB por países

País	% incremento
Ecuador	84,70%
Brasil	62,20%
Argentina	55,80%
Uruguay	48,90%
Costa Rica	37,70%
Promedio Regional	37,24%
Nicaragua	24,50%
Chile	23,70%
Rep. Dominicana	20,50%
México	8,00%
Perú	6,40%

Tabla 7.3. Gasto en educación como porcentaje del PIB por países 2013

País	Porcentaje
Costa Rica	7,4
Nicaragua	6
Ecuador	4,7
Uruguay	4,4
Chile	4,2
Promedio Regional	3,9
México	3,8
Perú	3,2
Rep. Dominicana	2,4
Brasil	1,5
Argentina	1,5

Fuente: CEPAL 2015. Corte a 2012: Bolivia, Costa Rica, Chile, Ecuador; corte a 2011: Cuba, Uruguay, México; corte a 2009: El Salvador, Nicaragua, Argentina, Venezuela.

Tabla 7.4. Porcentaje de Reducción del Índice de Gini 2005 - 2013 por países

País	% de reducción
Argentina	17,80%
Uruguay	16,00%
Ecuador	11,90%
Perú	11,20%
Brasil	9,80%
México	6,80%
Promedio Regional	5,93%
Rep. Dominicana	4,40%
Colombia	2,70%
Chile	2,50%
Panamá	0,40%
Paraguay	-3,40%
Costa Rica	-8,90%

Fuente: CEPAL 2015, Dato al 2012: Argentina, México y Paraguay. Dato al 2004: Chile.

Tabla 7.5. Índice de Gini 2005 - 2013 por países

País	Gini
Uruguay	0,38
Perú	0,44
Ecuador	0,47
Argentina	0,48
México	0,49
Promedio Regional	0,50
Chile	0,51
Costa Rica	0,51
Panamá	0,53
Rep. Dominicana	0,54
Colombia	0,54
Brasil	0,55
Paraguay	0,55

Tabla 7.6. Reducción del Índice de Gini 2005 - 2013 por países

País	Reducción absoluta
Ecuador	6,4
Rep. Dominicana	5,1
Brasil	4,7
Perú	4,2
Uruguay	3,1
Promedio Regional	2,18
Chile	1,2
Paraguay	1
Colombia	0,9
México	0,8
Panamá	-1,3
Costa Rica	-2,1

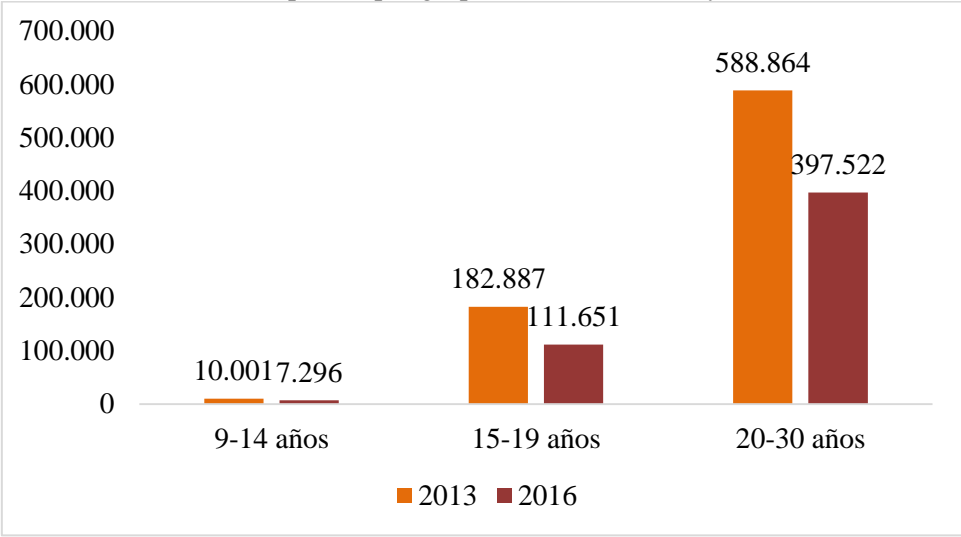
Fuente: CEPAL 2015. Corte a 2012: México; Dato a 2006: Chile y México; Dato a 2005: Colombia.

Tabla 7.7. Relación del ingreso medio per cápita del hogar: quintil 5 / quintil 1 2013 por países

País	Relación en número de veces
Uruguay	7,2
Ecuador	12,2
Perú	12,3
México	14
Chile	14,5
Promedio Regional	16,26
Costa Rica	16,9
Paraguay	19,1
Colombia	20
Panamá	20,2
Rep. Dominicana	21,2
Brasil	21,3

Anexo 2. Mujeres atendidas en el sistema público de salud para control de la natalidad

Figura 7.1. Número de mujeres atendidas en el sistema público de salud para la utilización de métodos anticonceptivos, por grupos de edad en 2013 y 2016



Fuente: MSP 2017b, Registros Administrativos.

Siglas y acrónimos usados

BDH: Bono de Desarrollo Humano

BGU: Bachillerato General Unificado

CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

Conaie: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

Dece: Departamento de Consejería Estudiantil

Dinapen: Dirección Nacional de Policía Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes

Dineib: Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

EB-Prodec: Proyecto de desarrollo, eficiencia y calidad

EGB: Educación General Básica

EIB: Educación Intercultural Bilingüe

ENAI: Encuesta de Niñez y Adolescencia en el Marco de la Intergeneracionalidad

ENES: Evaluación Nacional para la Educación Superior

Enipla: Estrategia Nacional Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

Ineval: Instituto Nacional de Evaluación

ISE: Índice Socio Económico

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MCDS: Ministerio Coordinador de Desarrollo Social

Moseib: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económico

PEA: Población Económicamente Activa

PMA: Programa Mundial de Alimentos

PNFF: Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

ProAlimentos: Instituto de Provisión de Alimentos

PSB: Pruebas Ser Bachiller

RSG: Resultado Simple Global

Seted: Secretaría Técnica de Drogas

UE: Unidad(es) Educativa(s)

UEM: Unidades Educativas del Milenio

USD: Dólares Americanos.

Lista de referencias

- Aguilar, Jesús. 2009. "Perspectivas epistemológicas de la investigación sobre desigualdad en el campo educativo en el México actual." En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1017-F.pdf.
- Alcoba, Mariana. 2013. "Desigualdad de oportunidades en el espacio educativo. Argentina, 1950-2007." *Revista Latinoamericana de Población* 7 (12): 5–31.
- Alkire, Sabina. 2002. *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Arcos, Carlos. 2008. "Política pública y reforma educativa en Ecuador." En *Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y equidad*, coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29–63. Quito: Flacso Ecuador.
- Aristizábal, Alejandra, José Félix Lozano, y Melanie Walker. 2010. "La educación superior desde el enfoque de capacidades . una propuesta para el debate." *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado* 13 (3): 123–31. <http://www.aufop.com/>.
- Aristóteles. 1989. *La política*. Bogotá: Panamericana.
- Asamblea Nacional. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Ecuador.
- Asamblea Nacional Constituyente. 2008. *Constitución de La República Del Ecuador*. Ecuador.
- Blanco, Emilio. 2009. "La desigualdad de resultados educativos: Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14 (43): 1019–49.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. (1970) 1996. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Fontamara.
- . (1964) 2009. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. 2da Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brophy, Jere. 1982. "Classroom Organization and Management." In *Paper presented at a conference sponsored by the National Institute of Education*. Washington, DC: Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University.
- . 2004. *Motivating Students to Learn*. Second Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

- Casassus, J. 1999. "Lenguaje, poder y calidad de la educación." *Boletín Proyecto Principal de Educación En América Latina Y El Caribe*, N° 50: 47–65.
- CEPAL. 2009. *Panorama social de América Latina 2008*. Vol. 53. Santiago: CEPAL.
- . 2015. "CEPALSTAT Base de Datos." Descargado el 2 de septiembre de 2015. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp.
- . 2016. "CEPALSTAT Base de Datos." Descargado el 4 de junio de 2016. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e.
- . 2017. "CEPALSTAT Base de Datos." Descargado el 21 de junio de 2017. http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp.
- . 2019. "CEPALSTAT Base de Datos." Descargado el 5 de enero de 2020. <https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=143&idioma=e>
- . 2019a. "CEPALSTAT Base de Datos." Descargado el 5 de enero de 2020. <https://cepalstat-prod.cepal.org/cepalstat/tabulador/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=1369&idioma=e>
- Cevallos, Pablo. 2015. "El extraño caso de la reforma educativa en Ecuador." Visitado el 6 de octubre de 2015. <http://www.thedialogue.org/blogs/2015/08/why-should-we-study-ecuadors-education-reform/?lang=es>.
- Cevallos, Pablo, y Daniela Bramwell. 2015. "Ecuador, 2007-2014 : Attempting a Radical Educational Transformation." In *Education in South America*, edited by Simon Schwartzman, 329–361. New York: Bloomsbury Academic.
- Chambers, R, and G Conway. 1992. "Sustainable Rural Livelihoods: Practical Concepts for the 21st Century." 296. Discussion Paper. Brighton.
- Chiriboga, Cinthia. 2018. *Reforma de la carrera docente en Ecuador: Estudio de caso*. Guayaquil: Unesco - Iipe.
- DeJaeghere, Joan, and Aryn Baxter. 2014. "Entrepreneurship Education for Youth in Sub-Saharan Africa: A Capabilities Approach as an Alternative Framework to Neoliberalism's Individualizing Risks." *Progress in Development Studies* 14 (1): 61–76. doi:10.1177/1464993413504353.
- DeJaeghere, Joan, and Soo Kyoung Lee. 2011. "What Matters for Marginalized Girls and Boys in Bangladesh: A Capabilities Approach for Understanding Educational Well-Being and Empowerment." *Research in Comparative and International Education* 6 (1): 27–42. doi:10.2304/rcie.2011.6.1.27.

- De Munck, Jean. 2014. “¿Qué es una capacidad?” *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 1 (1): 29–57.
- Dussel, Inés. 2004. “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en La Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas.” Buenos Aires.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/flacso-ar/20121206020900/dussel.pdf>.
- Edmonds, R. 1979. “Effective Schools for the Urban Poor.” *Educational Leadership* 37 (1): 15–24.
- Ertmer, Peggy y Timothy Newby. 1993. “Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción.” *Performance Improvement Quarterly* 6 (4): 50–72.
http://www.aprendiendoenlinea.com/lecturas/CONDUCTISMO_COGNITIVISMO_CONSTRUCTIVISMO.doc%0A20/09/2007.
- Esteves, Ana. 2008. Introducción a *Desafíos de la educación en el Ecuador: Calidad y equidad*, coordinador por Carlos Arcos and Betty Espinosa, 9–25. Quito: Flacso Ecuador.
- Fabara, Eduardo. 2003. “Estado del arte de las investigaciones en eficiencia escolar en el Ecuador.” En *La investigación sobre eficacia y eficiencia escolar en iberoamérica: Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- . (2017) ‘La formación para la docencia en el Ecuador’, en Ortiz, M. E. y otros (ed.) *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala, Universidad Politécnica Salesiana, pp. 49–65.
- Fischer, Frank. 2003. *Reframing Public Policy*. New York: Oxford University Press.
- Flores Crespo, Pedro. 2002. “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 7 (16): 537–76.
- Fontaine, Guillaume. 2016. *Análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Madrid-Quito: Anthropos-Flacso Ecuador.
- Foros Ecuador. 2015. “¿Cuánto gana un docente en Ecuador?” Visitado el 04 de junio de 2016. <http://www.forosecuador.ec/forum/comunidad/foro-libre/11016-¿cuánto-gana-un-maestro-en-ecuador>.
- Fraser, Nancy. 2008. “La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación.” *Revista de Trabajo* 4 (6): 83–99.
- Fraser, Nancy, y Axel Honneth. 1999. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.

- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 1994. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 1997. *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- . 2004. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- . 2013. *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- . 2015. *Pedagogía del oprimido*. 4a Edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gandjour, Afschin. 2008. “Mutual Dependency between Capabilities and Functionings in Amartya Sen’s Capability Approach.” *Social Choice and Welfare* 31 (2): 345–50. doi:10.1007/s00355-007-0283-7.
- Giddens, Anthony. 1986. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Gran Bretaña: Polity Press.
- Giugale, Marcelo. 2008. “La igualdad de oportunidades: Un nuevo paradigma de desarrollo.” En *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y El Caribe*, editado por Ricardo Paes de Barros, Francisco Ferreira, José Molinas, y Jaime Saavedra, 8–11. Washington DC: Banco Mundial.
- González, Martín. 2010. “Determinantes y potenciales consecuencias del embarazo adolescente en Ecuador.” Buenos Aires.
- Gorostiaga, Jorge M, and Adrián Ferreira. 2012. “Discourses and Policies on Educational Quality in Argentina, 1990–2010.” *Research in Comparative and International Education* 7 (3): 364–75. doi:10.2304/rcie.2012.7.3.364.
- Granda, Sebastián. 2017. “La institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia.” Universidad Andina Simón Bolívar.
- Guerrero, Fernando, y Pablo Ospina. 2003. *El poder de la comunidad: Ajuste estructural y movimiento indígena en los andes ecuatorianos*. Buenos Aires: Clacso.
- Hattie, John. 2012. *Visible learning for teachers maximizing impact on learning*. New York: Routledge. doi:10.1080/02667363.2012.693677.
- Hidalgo, Diana, Mercedes Onofa, Hessel Oosterbeek, and Juan Ponce. 2013. “Can provision of free school uniforms harm attendance? Evidence from Ecuador.” *Journal of Development Economics* 103 (1): 43–51. doi:10.1016/j.jdeveco.2012.12.006.
- Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.

- Howarth, David, and Steven Griggs. 2012. "Poststructuralist policy analysis. Discourse, hegemony, and critical explanation." In *The argumentative turn Revisited*, edited by F. Fischer and H. Gottweis, 305–42. Durham & London: Duke University Press.
- INEC. 2017a. "Ecuador en cifras." <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/vdatos/>.
- . 2017b. "Encuesta Nacional de Empleo Urbano y Rural."
- . 2017c. "Estadísticas Vitales."
- . 2017d. "Población: Necesidades Básicas Insatisfechas."
www.inec.gob.ec/tabulados.../32_NBI_POBLA_PROV_CANT_PARRO_AREA.xls.
- INEC y MSP. 2012. "Ensanut."
- Ineval. 2016a. "Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2014 - 2015."
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>.
- . 2016b. "Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2015 - 2016."
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>.
- . 2017a. "Evaluación Ser Bachiller Ciclo 2016-2017."
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos>.
- . 2017b. "Resultados Pruebas Ser Bachiller 2014 - 2016."
<http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos/>.
- Jensen, T., K. Mogensen, and A. Molm. 1997. *Valgogvege I Ungdomsuddannelseme*. Copenague: AKF Forlaget.
- Jorrat, R. 2011. "Diferencias de acceso a la educación en Argentina 2003-2007." *Revista Laboratorio* 24.
- Junapla. 1972. Plan integral de transformación y desarrollo 1973 - 1977. Resumen General. Quito: Junta Nacional de Planificación.
- Katzman, R. 1999. Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo: CEPAL Oficina Montevideo / PNUD Uruguay.
- Kerr, Sari Pekkala, Tuomas Pekkarinen, and Roope Uusitalo. 2013. "School Tracking and Development of Cognitive Skills." *Journal of Labor Economics* 31 (3): 577–602. doi:10.1086/669493.
- Kluttz, Jenalee. 2015. "Reevaluating the Relationship between Education and Child Labour Using the Capabilities Approach: Policy and Implications for Inequality in Cambodia." *Theory and Research in Education* 13 (2): 165–79. doi:10.1177/1477878515593886.
- Krüger, Natalia. 2011. "La segmentación educativa en Argentina."
<http://2011.economicsofeducation.com/malaga2011/kruger.pdf>.

- Larrea, Ana María, and Gioconda Herrera. 2020. "Feminist perspectives on the 2030 Agenda in Ecuador: Selective engagement, inclusions and omissions." 34. *UN Women Discussion Paper*. New York: UN Women.
- Lichtenstein, Peter. 1985. "Radical Liberalism and Radical Education : A Synthesis and Critical Evaluation of Illich, Freire and Dewey." *American Journal of Economics and Sociology, Inc.* 44 (1): 39–53.
- Malinowski, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini.
- Márquez, Alejandro, Estela Ruiz, y Ángeles Valle. 2013. "Educación, trabajo y empleo." En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua, 303–93. México D.F.: ANUIS, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martín, Emma. 2017. "La Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Luces y sombras." *Estudios Interétnicos* 23 (28): 45–64.
- Martínez Rizo, Felipe. 1992. "La desigualdad educativa en México." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* 22 (2): 59–120.
- MCDS. 2011. "Estrategia intersectorial de prevención del embarazo adolescente y planificación familiar (ENIPLA)." Quito. http://www.desarrollosocial.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto_enipla.pdf [Visitado el 15 de diciembre de 2017].
- Ministerio de Educación. n.d. *Bachillerato General Unificado*. Quito: Ministerio de Educación.
- . n.d. "¿Qué Es El Nuevo Modelo de Gestión Educativa?" Accessed February 25, 2018a. <https://educacion.gob.ec/que-es-el-nuevo-modelo-de-gestion-educativa/>.
- . n.d. "Fortalecimiento de la oferta educativa." Accessed February 25, 2018b. <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-de-la-oferta-educativa/>.
- . n.d. "Nueva Infraestructura Educativa." Accessed February 27, 2016c. <http://educacion.gob.ec/nueva-infraestructura-educativa/>.
- . 2006. "Sistema Nacional de Estadísticas Educativas del Ecuador -SINEC-." <https://educacion.gob.ec/sinec/>.
- . 2010. "Nuevo bachillerato ecuatoriano." Quito.
- . 2013a. Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil. Quito: Ministerio de Educación.

- . 2013b. “Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del geoportal.” Visitado el 20 de febrero de 2018.
<https://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>.
- . 2015a. *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2015-00099-A*. Ecuador.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103274_archivo_pdf.pdf.
- . 2015b. “Información educativa.” Visitado el 10 de enero de 2017.
<http://educacion.gob.ec/informacion-educativa-2/>.
- . 2016a. *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-ME-2016-00094-A*. Ecuador.
- . 2016b. *Evaluación Plan Decenal de Educación 2006-2015*. Quito: Ministerio de Educación.
- . 2017a. “AMIE. Registros administrativos período 2016-2017 Inicio.”
<https://educacion.gob.ec/amie/>.
- . 2017b. “AMIE Período 2014 - 2015 Fin.” <https://educacion.gob.ec/amie/>.
- . 2017c. “AMIE Período 2016 - 2017 Inicio.” <https://educacion.gob.ec/amie/%0A>.
- . 2017d. “Comunicado Oficial: Incremento Salarial a Docentes Del Magisterio Fiscal.” *16 de Febrero de 2017*. Visitado el 7 de febrero de 2018.
<https://educacion.gob.ec/comunicado-oficial-incremento-salarial-a-docentes-del-magisterio-fiscal/>.
- . 2017e. “Estadísticas Educativas.”
- . 2017f. “SINEC Boletín Electrónico 2006 - 2007.” 2017.
<https://educacion.gob.ec/sinec/>.
- Minteguiaga, Analía. 2014. *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. Quito: Editorial IAEN.
- MSP. 2017a. *Plan nacional de salud sexual y reproductiva 2017-2021*. Quito: Ministerio de Salud Pública, Unfpa Ecuador.
- . 2017b. “Registros administrativos.”
- MSP y Otros. 2017. *Costos de omisión en salud sexual y reproductiva en el Ecuador*. Quito: Instituto Nacional de Salud Pública de México, Sendas, MSP, Senplades, Unfpa.
- Murillo Torrecilla, Javier (Coord.). 2007. *Investigación iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nussbaum, Martha. 1997. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Massachusetts: Harvard University Press.

- . 2006. “Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education.” *Journal of Human Development*, no. 7: 385–95.
- . 2009. “Education for Profit, Education for Freedom.” *Liberal Education* 95 (3): 6–13. doi:10.2307/2086320.
- O’Rand, Angela. 2009. “Cumulative Processes in the Life Course.” In *The Craft of Life Course Research*, edited by J. Giele and G. Helder. New York: Guildford Press.
- Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. 2012. *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011*. Quito: Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, Plan Internacional, Save the Children, UNICEF.
- Observatorio Social del Ecuador. 2016. *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad. Ecuador 2016*. Quito: CARE, CNII, OSE, Plan Internacional, Save the Children, Cooperación Española, Unicef, World Vision.
- Orozco, Bertha, y Claudia Pontón. 2013. *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002 – 2011*. México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Oughton, E., and J. Wheelock. 2003. “A Capabilities Approach to Sustainable Household Livelihoods.” *Review of Social Economy*, no. 61: 1–22.
- Paes de Barros, Ricardo, Francisco Ferreira, José Molinas, y Jaime Saavedra. 2008. *Midiendo la desigualdad de oportunidades en América Latina y El Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Palacio, Alfredo. 2007. “Informe a La Nación 2005 - 2006.” Quito: Ecuador Inmediato. 2007. http://www.ecuadorinmediato.com/Noticias/news_user_view/informe_final_de_gestion_de_alfredo_palacio_presidente_de_ecuador--47171.
- Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia. 2017. “Sistematización Del Proceso de Implementación Del Proyecto de Inversión Plan Nacional de Fortalecimiento de La Familia.” Quito.
- Post, David. 1990. “The Social Demand for Education in Peru : Students’ Choices and State Autonomy.” *Sociology of Education* 63 (4): 258–71.
- . 1991. “Trends in Gender and Family Background Effects on School Attainment: The Case of Hong Kong.” *BJS* 42 (2): 249–71.
- . 2011. “Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior.” En *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010*, 307–21. Quito: Activa.
- Presidencia de la República del Ecuador. 2012. *Decreto Ejecutivo 1241, Reglamento a la LOEI*. Publicado en el Suplemento No. 754 del Registro Oficial, del 26 de julio de 2012 Ecuador.

- . 2014. Decreto Ejecutivo 491, del 26 de noviembre de 2014.
- . 2015. “Proyecto ‘Plan nacional de fortalecimiento de la familia’.” Quito. ProAlimentos. 2014. “Intervención en la alimentación escolar.” Quito. <http://www.proalimentos.gob.ec/wp-content/uploads/2014/07/Proyecto-Alimentacion-Escolar-2014-2017.pdf>.
- Puruncajas, Verónica. 2011. “Fractura En La Institucionalidad de La Formación Docente: La Crisis Del Manuela Cañizares a La Luz de La Sociología de La Crítica.” Flacso - Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/7677>.
- Ragin, Charles. 2007. *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editoriales; Universidad de los Andes; SAGE Publications.
- Rancière, Jacques. 2002. *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rasmussen, Palle. 2002. “Education for Everyone: Secondary Education and Social Inclusion in Denmark.” *Journal of Education Policy* 17 (6): 627–42. doi:10.1080/0268093022000032283.
- Reimers, Fernando. 2000. “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI.” *Revista Iberoamericana de Educación* 23: 21–50.
- Rivero, José. 2000. “Reforma y desigualdad educativa en América Latina.” *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 23: 103–33.
- Rodríguez, Marta. 2018. “Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador.” *Íconos. Revista de Ciencias Sociales* N° 60 22 (1): 217–36.
- Roemer, John E. 1998. “Igualdad de oportunidades.” *Isegoría* 0 (18): 71–87. doi:10.3989/isegoria.1998.i18.146.
- Roth, André-Noël. 2014. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. 10ma edición. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Ruiz, Mercedes, y Luis Manuel Cruz. 2013. “Derecho a la educación.” En *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, coordinado por Bertha Salinas Amescua, 47–92. México: ANUIS, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Salinas, Bertha (Coord.). 2013. *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: ANUIS, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Santos, Boaventura de Sousa. 2006. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.

- Sartori, Giovanni. 1999. "Comparación y método comparativo." En *La comparación en las Ciencias Sociales*, 29–49. Madrid: Alianza Editorial.
- Segovia, Fausto, y Álvaro Andrade. 2016. "1996-2016 Dos Décadas de Cambios En La Educación." In *Hacia Una Sociedad Educadora: Propuestas Para El Debate*, 22–53. Quito: Grupo Faro.
- Segura, Mario. 2011. "El Ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo." *Actualidades Investigativas en Educación* 5 (3).
<https://doi.org/10.15517/aie.v5i3.9171>.
- Sen, Amartya. 1985. *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- . 1987. *On Ethics and Economics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- . 1992. *Inequality Reexamined*. New York: Oxford University Press.
- . 1993. "Capability and Well-Being." In *The Quality of Life*, 30–53. New York: Oxford University Press.
- . 1999a. "Invertir en la infancia: Su papel en el desarrollo. Conferencia en la reunión anual del Banco Interamericano de Desarrollo."
http://www.eumed.net/cursecon/economistas/textos/Sen_pobreza_e_infancia.htm.
- . 1999b. *L'économie Est Une Science Morale*. Paris: Le Découverte.
- . 1999c. *Nuevo Examen de La Desigualdad*. México: Alianza Economía.
- . 1999d. "The Possibility of Social Choice." *The American Economic Review* 89 (3): 349–78.
- . 2000a. *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- . 2000b. *Social Exclusion: Concept, Application and Scrutiny. Social Development*. Manila: Assian Development Bank. doi:10.1.1.100.1010.
- Senescyt. 2017. "Registros administrativos."
 ———. 2018. "Geo Portal." 2018. <http://www.senescyt.gob.ec/visorgeografico/>.
- Senplades. 2007. *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010*. Quito: Senplades.
- . 2009a. *Plan Nacional Para El Buen Vivir 2009-2013*. Quito: Senplades.
[https://doi.org/Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo](https://doi.org/Secretaría_Nacional_de_Planificación_y_Development).
- . 2009b. "Rediseño de la Función Ejecutiva: De las carteras de estado y su modelo de gestión y la organización territorial." Quito.
- . 2013. *Plan nacional para el buen vivir 2013-2017*. Quito: Senplades.
- . 2017a. *Informe a la Nación 2007 - 2017*. Quito: Senplades.
- . 2017b. *Plan nacional de desarrollo 2017-2021. Toda una vida*. Quito: Senplades.

- Senplades, y Setep. 2014. Atlas de las desigualdades socio económicas del Ecuador. Quito: Senplades, Setep.
- Senplades SiCES. 2017. “Sistema integrado de conocimiento y estadística social en el Ecuador.” <http://www.conocimientosocial.gob.ec/pages/EstadisticaSocial/>.
- Serrano, José Manuel, y Rosa María Pons. 2011. “El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 13 (1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>.
- Seted. 2017. “Secretaría Técnica de Drogas.” <http://www.prevenciondrogas.gob.ec/?p=613>.
- Steinberg, Cora, Denise Fridman, y Carolina Meschengieser. 2013. “Una aproximación a las desigualdades sociales , educativas , económicas y territoriales en La Argentina reciente . Aportes para el análisis de las políticas sociales y educativas.” En *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. <http://www.aacademica.org/000-038/494>.
- Strauss, Anselm, y Juliet. Corbin. 2002. Bases de la investigación cualitativa. técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Contus, Editorial Universidad de Antioquía.
- Terzi, Lorella. 2010. Justice and Equality in Education. A Capability Perspective on Disability and Special Educational Needs. Statewide Agricultural Land Use Baseline 2015. Vol. 1. London: Continuum International Publishing Group.
- Thorndike, Robert. 1972 [1913]. “Decisión Educativa Evaluación.” En *Aprendizaje Escolar y Evaluación*, edited by RStrom. Buenos Aires: Paidós.
- Tilly, C. 2000. *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tokuhama, Tracey. 2010. Mind, Brain, and Education Science: A Comprehensive Guide to the New Brain-Based Teaching. New York: WW Norton & Company.
- . 2011. “Why Mind, Brain, and Education Science is the ‘ New’ Brain-Based Education.” *New Horizons for Learning* 9 (1).
- . 2014. Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain, and Education Science. New York: WW Norton & Company.
- Trucco, Daniela. 2014. “Educación y desigualdad en América Latina.” 200. Políticas Sociales. Santiago: CEPAL.
- Unesco. 2014. “Primera entrega de resultados Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo.” Santiago.
- Unfpa. 2013. *Maternidad en la niñez*. New York: Unfpa.

- Unni, Jeemol. 2009. "Gender Differentials in Education: Exploring the Capabilities Approach." *Economic and Political Weekly* 44 (9): 111–17.
- Urquijo, Martín J. 2014. "La teoría de las capacidades en Amartya Sen." *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, N°. 46: 63–80.
- Vela, Fortino. 2008. "Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa." En *Observar, escuchar y comprender*, coordinado por María Luisa Tarrés, 3ra edición, 63–96. México: Flacso México, El Colegio de México, Miguel Ángel Porrúa.
- Viñoles, Máximo Antonio. 2013. "Conductismo y Constructivismo: Modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada." *HumanArtes Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación* 2 (3): 7–20. <http://www.revista-humanartes.webnode.es>
- Walzer, Michael. 2001. *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. 2da Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weisskopf, Walter. 1973. "The Dialectics of Equality." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 409: 163 – 173.
- Zittoun, Philippe. 2016. "Hacia un enfoque pragmático de la acción pública." En Conferencia en el VII Coloquio Internacional Sobre Políticas Públicas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 27 de Mayo Del 2016.

Fuentes Primarias:

Cuestionario aplicado a estudiantes de tercero de bachillerato, 2017.

Entrevistas:

Autoridades:

Entrevista Rector, UE Páramo, 2017.

Entrevista Inspectora, UE Páramo, 2017.

Entrevista a Rectora, UE Surkuna, 2017.

Entrevista Inspector, UE Surkuna, 2017.

Entrevista Rectora, Colegio Motores, 2017.

Entrevista Vicerrector, Colegio Motores, 2017.

Entrevista Inspector, Colegio Motores, 2017.

Entrevista Coordinador Dece, Colegio Motores, 2017.

Entrevista Rectora, UE Toboganes, 2017.

Entrevista Vicerrector, UE Toboganes, 2017.

Entrevista Inspectora, UE Toboganes, 2017.

Docentes:

Entrevista Docente de Ciencias Sociales -h-, UE Páramo, 2017.

Entrevista Docente de Informática -h-, UE Páramo, 2017.

Entrevista a Docente de Matemáticas -m-, UE Páramo, 2017.

Entrevista a docente de Kichwa -h-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista a docente de Matemáticas -h-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista a docente de Química -h-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista Docente de Física, -h- Colegio Motores, 2017.

Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, Colegio Motores, 2017.

Entrevista docente de Motores -h-, Colegio Motores, 2017.

Entrevista docente de Biología -m-, UE Toboganes, 2017.

Entrevista a Docente de Matemáticas -h-, UE Toboganes, 2017.

Estudiantes:

Entrevista estudiante -h- UE Páramo, 2017.

Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017.

Entrevista a estudiante -m-, UE Páramo, 2017.

Entrevista a estudiante -h-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista a estudiante -m-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista a estudiante con discapacidad física -m-, UE Surkuna, 2017.

Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017.

Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017.

Entrevista estudiante -h-, Colegio Motores, 2017.

Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017.

Entrevista estudiante -m-, UE Toboganes, 2017.

Entrevista estudiante -h-, UE Toboganes, 2017.