

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2018-2020

Tesis para obtener el título de maestría de investigación en Sociología

Abandono escolar y no continuidad hacia los estudios superiores.
Un análisis comparativo entre instituciones educativas públicas y privadas. El caso del
Colegio Gonzalo Zaldumbide y la Unidad Educativa Lev Vygotsky

Carla Jesseña Mosquera Hidalgo

Asesora: Carmen Gómez Martín
Lectores: José Alberto Flores Jácome y Betty Espinoza

Quito, diciembre de 2023

Dedicatoria

A mi pequeño hijo, por todas las horas que no pude pasar junto a él, por su paciencia cuando le prive de mi calor y por esperarme con sus ojitos llenos de amor en todos nuestros reencuentros. Amarte infinitamente

A mi esposo, por su paciencia y amor en todo este proceso académico.

A mi madre, hermano y abuelos por ser apoyo incondicional.

Y a todos los niños, niñas y adolescentes que sufren las desigualdades del contexto educativo, espero que algún día logremos que la educación sea verdadera, justa, equitativa y amorosa con todos y todas.

Índice de contenidos

Capítulo 1. La relación entre educación y desigualdades sociales	20
1.1. Introducción.....	20
1.2. La educación leída desde el problema de las desigualdades sociales	21
1.3. Campo, habitus y capital, tres conceptos para entender la desigualdad en el ámbito de la educación	23
1.4. La violencia simbólica	27
1.5. El sistema neoliberal como reproductor de desigualdades en el ámbito educativo. El caso de América Latina	29
1.6. La educación en el sistema neoliberal, el problema de la calidad	30
1.7. La medida “exitosa”: la privatización de la educación	33
1.8. El abandono escolar, un escollo no resuelto.....	35
1.9. Variables exógenas al sistema educativo (materiales y culturales)	35
1.10. Variables endógenas al sistema educativo	37
Capítulo 2. Evolución y transformación del sistema educativo en el Ecuador	39
2.1. La educación en Ecuador. Un recorrido histórico por sus transformaciones	39
2.1.1. La educación antes de los 80	39
2.1.2. Entre los años 1980 y 2000. Auge neoliberal Ecuador e impacto en la educación	42
2.1.3. La “Revolución Educativa” en el gobierno de Rafael Correa	51
2.1.4. La educación durante el gobierno de Lenín Moreno	57
2.2. El sistema de educación en Ecuador: trayectorias de la educación pública y privada .	60
2.2.1. La educación pública	60
2.2.2. La educación privada	62
Capítulo 3. El abandono escolar, un problema no resuelto en el sistema educativo ecuatoriano	64
3.1. Introducción.....	64
3.2. La Unidad Educativa Lev Vygotsky y el Colegio Gonzalo Zaldumbide: diferencias y similitudes en el contexto general educativo ecuatoriano	64
3.3. El problema de la deserción escolar, ¿cómo afecta a las dos instituciones?.....	71
3.3.1. La situación económica de las familias	76
3.3.2. La influencia familiar	79
3.3.3. El profesorado y sus posibilidades de impartir una enseñanza adecuada	84
3.3.4. La emergencia sanitaria como factor inesperado de ruptura en las trayectorias educativas	87

3.4. El problema de los Cupos en las universidades y de la continuidad de los estudios en grados superiores	89
Capítulo 4. ¿Qué hacen las instituciones? Estrategias y mecanismos para evitar el abandono escolar y la no continuidad de los estudios	93
4.1. Introducción.....	93
4.2. Estrategias pedagógicas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo Zaldumbide y Lev Vygotsky	93
4.3. Estrategias afectivas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo Zaldumbide y Lev Vygotsky	98
4.4. Estrategias administrativas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo Zaldumbide y Lev Vygotsky.....	100
4.5. Estrategias durante el Covid-19.....	102
4.6. Las percepciones de los estudiantes.....	105
4.7. ¿Han funcionado las estrategias?.....	108
Conclusiones	110
Lista de referencias	115
Anexos	123

Índice de ilustraciones

Figuras

Figura 2.1 : Estudiantes matriculados en instituciones educativas.....	59
Figura 3.1. Organización del Sistema Nacional de Educación.....	65
Figura 3.2. Estudiantes matriculados en el sistema educativo ecuatoriano 2009-2022.....	72
Figura 3.3. Tasa de deserción escolar por sexo.....	73
Figura 3.4. Deserción escolar a nivel nacional.....	73
Figura 3.5. Deserción escolar a nivel nacional según el tipo de sostenimiento.....	74

Gráficos

Gráfico 3.1. Nivel de educación de los padres.....	80
Gráfico 3.2. Nivel de educación de las madres.....	80
Gráfico 4.1. Apoyo académico de las instituciones.....	102
Gráfico 4.2. Planes para después de graduarse.....	106

Mapas

Mapa 3.1. Ubicación de unidades de investigación. Provincia de Pichincha.....	66
---	----

Tablas

Tabla 3.1. Becas otorgadas por el Estado.....	70
---	----

Lista de siglas y acrónimos

AMER: Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural

BM: Banco Mundial

BGU: Bachillerato General Unificado

BID: Banco de Desarrollo Interamericano

CEM: Centros Educativos Matrices

CES: Consejo Evaluación Superior

DECE: Departamento de Consejería Estudiantil

EB/PRODEC: Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad para el Mejoramiento de la Educación Básica

EGB: Educación General Básica

FMI: Fondo Monetario Internacional

IE: Instituciones educativas

INEVAL: Instituto Nacional de Evaluación

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

MCCTH: Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano

MINEDUC: Ministerio de Educación

PIB: Producto Interno Bruto

PUCE: Pontificia Universidad Católica de Ecuador

PROMEET: Proyecto de Mejoramiento de la Educación Técnica

PROMECEB-Redes Amigas: Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica

SENESCYT: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología

UNE: Unión Nacional de Educadores

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación

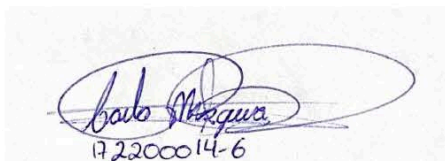
UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Declaración de cesión de derechos de publicación de la tesis

Yo, Carla Jesseña Mosquera Hidalgo, autora de la tesis titulada “Abandono escolar y no continuidad hacia los estudios superiores. Un análisis comparativo entre instituciones educativas públicas y privadas. El caso del Colegio Gonzalo Zaldumbide y la Unidad Educativa Lev Vygotsky”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a 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 la universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, diciembre de 2023.



Carla Jesseña Mosquera Hidalgo

Resumen

Este trabajo de investigación se enfoca en el análisis de la incidencia que tiene el tipo de educación (público/ privada) sobre los procesos de abandono escolar y no continuidad hacia los estudios superiores en estudiantes de bachillerato, teniendo como unidades de estudio a dos instituciones educativas de la provincia de Pichincha. Se enmarca en los postulados de Bourdieu y Passeron sobre la Reproducción, aterrizando estos planteamientos en el contexto latinoamericano, particularmente el ecuatoriano.

En términos teóricos se analiza la educación en el marco de las desigualdades sociales, entendiendo que los sistemas educativos se han encargado de reproducir y perpetuar las desigualdades sociales, y están lejos para muchas personas de ser una palanca de cambio y ascenso social. Ya centrados en el contexto regional y nacional se analizan los procesos históricos, políticos y económicos que han modificado los sistemas educativos, siendo uno de los más impactantes la irrupción del sistema neoliberal, a través del cual la educación ha sido medida en términos de calidad y mercantilizada por medio de procesos de privatización.

Estas afectaciones trastocan a la educación en Ecuador, afectando a las clases sociales con escasos recursos para acceder a una educación de “calidad”. Los procesos de privatización que tienen lugar en los años 90 agudizaron los problemas preexistentes de la educación, principalmente el que nos interesa profundizar en esta investigación: la deserción o abandono escolar y las escasas posibilidades de una masa importante de estudiantes de continuar con estudios superiores en el país. A partir del 2000, aunque creció considerablemente en términos porcentuales la matrícula el lastre del abandono escolar seguía existiendo, agudizándose de una forma sin precedentes en el contexto actual de la pandemia.

Agradecimiento

A FLACSO Ecuador por permitirme cumplir una de mis más anheladas metas, cursar esta Maestría de excelencia, con profesores de calidad y llenos de sabiduría que hicieron de esta experiencia académica incomparable y fructífera.

Mi especial agradecimiento a Carmen Gómez quien por coincidencias del destino me acompañó desde el mismo momento en que llegué a FLACSO como postulante, posteriormente guió mi trabajo a lo largo de la colegiatura y también como mi asesora de tesis. Muchas gracias por compartir sus conocimientos, pero, sobre todo, por la paciencia y el respeto a mi ritmo de trabajo.

A las amistades flacsianas que adquirí a lo largo de este camino, por brindarme su ayuda, su tiempo y compañía. Llevo su sabiduría en mi corazón, fueron un apoyo infinito en este proceso.

A las instituciones educativas y toda su comunidad por permitirme, en medio de una pandemia y tiempos muy difíciles, acercarme a sus realidades, sentir sus preocupaciones e incertidumbres, escuchar sus versiones sobre el rol que cumplen en nuestro sistema educativo. Y sobre todo por regalarme esperanza porque sus voces estaban cargadas de aquello.

A mi familia por ser apoyo incondicional, por estar siempre y sobre todo por enseñarme a tener fe en tiempos difíciles y ser agradecida en tiempos de gozo.

Mil gracias a todos y todas

Introducción

La educación es uno de los derechos fundamentales de los que goza todo ser humano. En este sentido, debe ser atendida de forma integral y garantizarse para todas las personas sin ningún tipo de discriminación o segregación. La educación es considerada como una palanca de cambio social, pues permite superar la pobreza y mejorar las condiciones de vida de las personas. Así lo sostiene la UNESCO cuando menciona que, “por su carácter de derecho habilitante, la educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad” (UNESCO 2019, sn).

No obstante, y como ocurre con la mayoría de los derechos, su acceso universal está bastante lejos de producirse. En la práctica extensas masas de población siguen teniendo vedado su disfrute. Según datos de la UNESCO “más de 262 millones de niños y jóvenes no están escolarizados (...) 750 millones de adultos son analfabetos, algo que contribuye a la pobreza y a la marginalización” (UNESCO, 2019, sn). Si bien la educación puede ayudar a transformar las vidas de las personas, el no tener acceso a ella agudiza las diferencias económicas y las desigualdades.

En el caso de América Latina, la educación no ha logrado consolidarse con efectividad como derecho fundamental, puesto que todavía existen muchos niños, niñas y adolescentes que no participan del sistema educativo, y muchos otros, que sí lo han hecho, no reciben una educación de calidad. En la región, la educación adolece de una serie de problemas históricos: acceso deficiente, baja calidad, analfabetismo o desigualdades que afectan a la continuidad de los estudios o deserción escolar. Señalan al respecto Blanco y Casato, que muchos niños y niñas: “experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación; ya sea porque están excluidos de la educación o porque reciben una de menor calidad que redundaría en inferiores resultados de aprendizaje” (Blanco y Cusato 2012, 1).

Dentro del contexto regional, Ecuador se inserta de lleno en esta problemática. Su historia en términos educativos ha sido, además, muy cambiante. Si bien, en un principio, se entendió como un privilegio en manos de unos pocos, con el pasar del tiempo se fue consolidando la extensión de su acceso bajo su percepción como derecho universal. Desde finales de la década de 1930 la educación pasa a ser organizada por el Estado, a través de la expedición de leyes, con las cuales se declara su obligatoriedad para ciertos rangos de edad y se organiza el sistema educativo en distintas fases y formaciones de distinta naturaleza.

Cada una de las leyes que se promulgan durante buena parte del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI, van a estar enfocadas, sin embargo, a solventar los problemas que la educación ecuatoriana va a ir engendrando y arrastrando década tras década: “analfabetismo, bajo nivel de escolaridad, tasas de repetición y deserción escolares elevadas y deficiente infraestructura educativa y material didáctico” (Viteri 2006, 1).

De los problemas señalados uno de los más preocupantes ha sido el abandono o deserción escolar. Se trata de un “problema que perjudica a la eficiencia del sistema educativo afectando mayoritariamente a los sectores pobres y a la población rural, tendiendo a ocurrir alrededor de los 10 años, edad en la cual los niños/as comienzan a trabajar” (Viteri 2006, 8). Este problema se concentra, además, en la educación pública, espacio donde normalmente se insertan las clases populares, por lo que históricamente se ha hecho una asociación entre la deserción y este tipo de instituciones.

Los problemas arrastrados por el sistema educativo público, producto de una deficiente financiación y de una concepción discriminatoria sobre las poblaciones que accedían a la educación financiada por el Estado, genera la proliferación en la década de 1980 y 1990 – al calor de la implantación del sistema neoliberal en el país– de instituciones educativas privadas. Estas instituciones no estaban destinadas atender las necesidades de sectores amplios de la población, sino a ciertas clases sociales. De esta forma, la privatización va a provocar una importante segregación escolar (Ich 2011),

Según Benalcázar lo privado se aprovechó del “vacío de infraestructura y servicios básicos del sistema público ecuatoriano, para ofertar una educación en instituciones educativas con mayores costos y aún sin garantía de una educación de calidad” (Benalcázar 2017, 494). Es decir, las expectativas de infraestructura, recursos tecnológicos y pedagógicos que era incapaz de cubrir la educación pública, estaban siendo cubiertas ahora por estas instituciones, pero a un número muy reducido de estudiantes, por lo que tampoco contribuyeron a mejorar las problemáticas generales del país en términos educativos, incluyendo el de la deserción, y en algunos casos, la exclusividad tampoco se vio acompañada de una verdadera calidad.

Finalmente señalar que, en general, la educación en Ecuador se ha visto fuertemente afectada por los frecuentes vaivenes económicos en los que suele encontrarse el país desde hace varias décadas, particularmente, por profundas crisis económicas que han sacado del sistema educativo a muchos estudiantes o los han hecho pivotar entre lo privado y lo público,

haciendo que el problema del abandono escolar, así como la no continuidad hacia estudios superiores¹ esté siempre presente, debido a su conexión directa con problemas económicos.

Teniendo en cuenta el contexto histórico señalado, pero también el panorama actual, marcado por la profunda crisis económica que se desencadena en 2016 y la pandemia de 2020, la tesis busca analizar la vivencia del abandono escolar y de la no continuidad en estudios superiores en estudiantes de bachillerato de instituciones públicas y privadas, así como entender la incidencia que tiene el tipo de sostenimiento de las distintas instituciones educativas en el desencadenamiento o no de la problemática. Para ello utilizaremos como casos de estudio dos instituciones de Bachillerato General Unificado que se encuentran en Quito: la Unidad Educativa Lev Vygotsky (privada) y el Colegio Gonzalo Zaldumbide (público).

Atendiendo a estas ideas planteamos la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo incide el tipo de educación (público/privada) que reciben los estudiantes de Bachillerato General Unificado en Ecuador en los procesos de abandono escolar o en la no continuación hacia estudios superiores?*

Se plantea como hipótesis que el abandono escolar o la no continuación de los estudios superiores responde a factores diversos que complejizarían la visión monolítica que se tienen en el país sobre el funcionamiento o el tipo de educación que se recibe en lo público (mala calidad) o en lo privado (buena calidad) como factor determinante en el desencadenamiento del problema. El ambiente familiar, las estrategias de contención institucionales, las posibilidades familiares de hacer frente a contextos cambiantes y hostiles como la actual crisis económica y sanitaria, serían algunos de los elementos que juegan un rol importante a la hora de determinar la continuación o abandono de los estudios, más allá del tipo de educación recibida. Consideramos que muchos de estos elementos parecen (in)visibilizarse según el tipo de sistema educativo al que hagamos referencia, reforzando las ideas preconcebidas alrededor del tipo de educación que se imparte en estas instituciones.

Para contestar a la pregunta de investigación y corroborar la hipótesis presentada establecemos los siguientes objetivos específicos. En primer lugar, nos centramos en la evolución de la educación secundaria en el país: sus transformaciones, problemas, respuestas políticas y normativas desde la década 1980 hasta la actualidad. En segundo lugar,

¹ Nos parece importante adjuntar este problema al anterior, pues consideramos que tanto la una como la otra suponen una interrupción de los estudios (definitiva o temporal) que se da en mitad de un nivel educativo (deserción) o en el paso de niveles (de la primaria a la secundaria o de la secundaria a la educación superior), por lo que deben ser analizadas conjuntamente.

identificamos distintos factores que inciden en el abandono escolar y la no continuidad de los estudios utilizando como casos de estudio la Unidad Educativa Lev Vygotsky y el Colegio Gonzalo Zaldumbide. Finalmente, analizamos las estrategias y mecanismos que aplican ambas unidades educativas frente a la problemática del abandono escolar y la no continuidad de los estudios de sus estudiantes de BGU teniendo como contexto marco el de la crisis económica y la pandemia del Covid-19.

Marco teórico

La investigación se emplaza en términos teóricos en la intersección entre la Sociología de la educación y la de las desigualdades sociales. Entendemos así que, si bien la educación se presenta como una palanca de cambio a través de la idea de ascensión social, ésta no termina de eliminar las brechas y desigualdades; muy al contrario, las perpetúa y agranda en muchos casos. En tal sentido, nos centramos en la teoría de la Reproducción planteada por Bourdieu y Passeron para entender cómo la democratización de la educación no consigue acabar con las desigualdades ni con los privilegios de clase que se reproducen dentro de los sistemas educativos y entre sistemas educativos.

Según estos planteamientos la educación es un importante instrumento de reproducción de las desigualdades que mantienen el orden social y las instituciones educativas están lejos de ser lugares donde la práctica de la igualdad y el ascenso social sean reales, en este sentido las instituciones educativas funcionan bajo un sistema que premia (con títulos y reconocimientos) a aquellos estudiantes que han alcanzado el éxito o se han convertido en exitosos y relega a aquellos que no lo han hecho, destinándolos al fracaso escolar.

Vale aclarar que los estudiantes que tienen éxito académico son aquellos que provienen de familias económicamente privilegiadas, de tal modo que la escuela no es un medio en el que se transformen las realidades de todos, sino en el que se perpetúan los éxitos de las personas aventajadas, a todos quienes desde su infancia hayan recibido los estímulos necesarios para desarrollar ciertas habilidades. A estos estudiantes que recibieron o heredaron rasgos culturales de sus padres, Bourdieu y Passeron los consideran *herederos*, pues están destinados a tener el éxito en la vida académica y posterior en la vida profesional.

Ligado a esto se analizan los conceptos de campo, habitus y capital, planteados por el mismo Bourdieu y llevado al campo educativo, entendiendo entonces que el campo es un espacio dinámico en donde existen agentes que luchan entre sí para apropiarse de un capital, en este caso del capital cultural, perpetuando de este modo las jerarquías y estableciendo las reglas

del funcionamiento. En los sistemas educativos lo que se encuentra en disputa es la adquisición o herencia del capital cultural, en donde todo se encuentra organizado para privilegiar a los aventajados; de igual forma estos sistemas educativos utilizan mecanismos basados en la llamada violencia simbólica y esta se presenta en forma de arbitrariedad cultural y la acción pedagógica.

Sumado al rol de los sistemas educativos en el mantenimiento de las desigualdades sociales, esta investigación aterriza en el reforzamiento que sobre éstas genera la implantación del modelo neoliberal. En América Latina, este modelo viene a agudizar la poca estabilidad y control que mantenían los gobiernos de la región en materia de educación, responsabilizados de la mala calidad de la misma. Es así que se implanta el indicador de calidad en toda la región para medir los resultados. Se ubica así a la educación dentro de la lógica del mercado, para ello las principales acciones estuvieron enmarcadas en su privatización y la implantación de evaluaciones por medio de pruebas estandarizadas internacionales y así medir, más que las habilidades, la calidad. De este modo las desigualdades se perpetraron y mantuvieron en nuestro contexto.

Estas desigualdades van a tener distintos efectos, pero uno de los más graves y persistentes la profundización en los fenómenos de deserción escolar. Según Tedesco, existen varios factores que influyen en esta problemática y que clasifica en dos grandes categorías: a) los factores exógenos y endógenos al sistema educativo y, b) las desigualdades naturales y las diferencias culturales” (Tedesco 1983, 134), estos se traducen en factores materiales y culturales que involucran a estudiantes, familias, docentes e instituciones educativas. Este autor señala como factor fundamental para explicar el rendimiento y fracaso escolar, la situación socioeconómica de los estudiantes y sus familias. Ligado a esto se analiza la relación existente entre distintos tipos de instituciones (públicas, privadas) y las posibilidades que existe de que se produzca deserción escolar.

Marco metodológico

La investigación se realizó sobre la base de una metodología de carácter mixto: cualitativa-cuantitativa. El objetivo de esta metodología radica en tener una visión más amplia del problema a investigar “dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno” (MOSS, 1996 citado en Núñez 2017, 364).

Por otra parte, se utilizó el método comparativo ya que “es un método para confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio” (Fideli, 1998 citado en Tonon 2011, 2). Buscábamos entender las diferencias y similitudes entre instituciones públicas y privadas con respecto al problema de la deserción y la no continuidad en los estudios superiores, es decir, cómo les afecta la problemática y cómo la encaran dependiendo de sus posibilidades y recursos, qué factores influyen más que otros en una y otra institución para que se dé el fenómeno. De igual modo, nos interesaba comprender cómo el actual contexto de crisis económica y sanitaria ha afectado a la deserción y la continuidad de los estudiantes en niveles educativos superiores dependiendo del tipo de institución de la que provengan.

Los casos de estudio objeto de la comparación son dos instituciones educativas de Quito, por un lado, la Unidad Educativa Lev Vygotsky, ubicada en Sangolquí, Valle de los Chillos, y el Colegio Gonzalo Zaldumbide, ubicado al sur de Quito. Se decidió trabajar con estas dos instituciones por varios factores. En principio se buscaron instituciones educativas públicas que fueran reconocidas por ser referentes históricos o académicos. Es necesario mencionar que, para poder realizar una investigación, se debe contar con una autorización ministerial, y dicha autorización se obtuvo finalmente del Colegio Gonzalo Zaldumbide. En el caso de la institución privada el trámite resultó más sencillo, ya que desempeñó el rol de mediadora en la institución. Al igual que la institución pública, la institución privada cuenta con un reconocimiento importante entre la comunidad educativa.

Otro factor importante fue la situación económica de las familias de los estudiantes que asisten a las dos instituciones, si bien es cierto la privada existen pocas familias de posición económica media- alta, la mayoría de estudiantes pertenecen a una clase media al igual que la institución pública, por tanto, comparar a las dos instituciones era posible. Por otro lado, si bien es cierto el número de estudiantes entre las dos instituciones tiene una amplia diferencia, esta situación se presenta, en cualquier caso, ya que las instituciones privadas siempre tienen menos estudiantado que las públicas.

Hay que señalar igualmente que el trabajo de campo no se realizó con todos los estudiantes de las dos unidades educativas sino con los estudiantes de segundo y tercero de Bachillerato de ambas instituciones. Se tomó esa decisión debido a que, por su edad (16-17 años), constituyen un grupo con más posibilidades de abandonar los estudios e incorporarse al mundo laboral, y porque se encuentran en la etapa previa a iniciar los estudios universitarios, lo que nos puede indicar los intereses y posibilidades que tengan de embarcarse en ellos.

En cuanto a la unidad temporal de la investigación está marcada por tres momentos importantes. Por un lado, desarrolla una temporalidad larga, desde los años 80 hasta la actualidad. Este análisis permite reconocer los cambios que ha tenido el sistema educativo ecuatoriano en las últimas décadas. Por otro lado, la investigación se centra en una temporalidad media, en el que se analiza el problema de la deserción educativa y la no continuidad de los estudios superiores entre el año 2008 y el 2020. Por último, se centra la mirada en un periodo de corta duración, el año lectivo 2019-2020, donde se realiza la investigación y el cual estará marcado por la profunda crisis económica y la pandemia.

Para recolectar la información se aplicaron distintas técnicas de investigación: análisis de documentos, entrevistas semi estructuradas y una encuesta. En el caso del análisis de documentos, se revisaron documentos de distinto tipo. Por un lado, sobre la historia y evolución de la educación en Ecuador: sus cambios, avances y distintas problemáticas a través de las décadas. En este sentido, se trabajó particularmente, y más allá de fuentes secundarias bibliográficas, con decretos, rendición de cuentas del Ministerio de Educación y resultados del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL). Por otro lado, se analizaron documentos de las instituciones educativas como los Proyectos Educativos Institucionales y los Proyectos de Innovación Pedagógica.

De igual modo, nos acercamos al área administrativa de las instituciones para poder analizar cuadros de notas de distintas promociones y de matrícula con el fin de determinar los estudiantes que continúan o no en las instituciones. Esta tarea resultó sin embargo compleja, ya que la institución fiscal no contaba con dicha información, principalmente porque las instituciones educativas se encontraban cerradas debido al confinamiento por la pandemia, por lo que tuvo que reconstruirse a partir de algunas entrevistas con autoridades.

En cuanto a las entrevistas, éstas fueron de carácter semiestructurado. Las aplicamos a varios actores de las dos instituciones educativas: a. Cargos administrativos de las dos instituciones: a la rectora y vicerrectora de cada institución; b. Persona encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de cada institución; c. Docentes: tres tutores de segundo y tres de tercero de Bachillerato de cada institución; d. Estudiantes: tres estudiantes de segundo y tres de tercero de bachillerato de cada institución; e. Padres y madres de los estudiantes, tres de segundo y tres de tercero de bachillerato de cada institución. En total se aplicaron un total de 42 entrevistas a los distintos actores educativos.

La aplicación de estas entrevistas constituye el centro del presente trabajo, puesto que los actores educativos brindaron toda la información para sustentar la investigación. Se logró

conocer de manera más cercana las realidades y contextos de las instituciones educativas, los problemas por los que atraviesan y la influencia de estos en la problemática de la deserción escolar. De igual modo permitió analizar las estrategias analizadas por cada institución para ayudar a sus estudiantes pues estos constituyen el centro del accionar educativo.

Finalmente, para aterrizar en una metodología cuantitativa, se aplica una encuesta como instrumento de recolección de datos clave. La elección de una encuesta como método de investigación se fundamenta en su capacidad para obtener información sistemática y estructurada de un importante grupo de participantes, permitiendo así la cuantificación y el análisis estadístico de los resultados. La encuesta, al ser administrada a una muestra representativa de la población objetivo, brinda la posibilidad de identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables de interés de manera objetiva y generalizable.

En este sentido, se aplicó una encuesta entre los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de las dos instituciones educativas. Es importante señalar que, debido a la diferencia numérica de estudiantes y paralelos entre una institución y otra, se aplicaron las encuestas según la realidad de cada institución, en el caso de la pública 250 encuestas y los estudiantes que participaron fueron designados por las autoridades institucionales. Para el caso de la institución privada se aplicó a todos los estudiantes de segundo y tercero, es decir 110 encuestas.

La encuesta contaba con 23 preguntas, todas ellas enfocadas a entender los contextos de estudio de los y las estudiantes de las dos instituciones, así como sus percepciones sobre la deserción escolar, y sus aspiraciones a futuro teniendo en cuenta el contexto de la pandemia y de la crisis económica. La aplicación de las entrevistas semi estructuradas y de la encuesta estaba planificada entre febrero y abril de 2020 con estudiantes del año lectivo 2019-2020. Sin embargo, el desencadenamiento de la pandemia trastocó todos los planes. Como señalamos arriba, también supuso un vuelco de la investigación tal y como había sido planeada meses atrás, introduciendo variables que en un inicio no estaban, afectando a la hipótesis, objetivos, marco teórico y marco metodológico.

Como en muchos otros sectores, en marzo del 2020 se ven suspendidas todas las actividades educativas presenciales en el país. A partir de ese momento, las instituciones educativas de todos los niveles cerraron sus puertas, lo que generó un panorama de incertidumbre que, además, se fue prolongando durante meses, obligando a tomar decisiones abruptas en cuanto a cómo adaptar la educación a esas circunstancias sin que los estudiantes perdieran por completo el año escolar. Este hecho, no obstante, permitió dilucidar que los factores de orden

externo eran fundamentales para poder analizar qué pasaba dentro de cada una de las instituciones, cuánto estaban preparadas para dar respuesta a una situación parecida, y cómo podría afectar la nueva coyuntura a nuestro objeto de estudio.

Este contexto también afectó al trabajo de campo, pues ninguna de las instituciones educativas que formaba parte de nuestros casos de estudio se encontraba abierta, lo que implicaba una paralización total de la investigación. Los retrasos se fueron acumulando en cuanto a la aplicación de las técnicas de recolección de datos, principalmente en la institución fiscal, ya que en los primeros meses de la pandemia fue imposible establecer contacto con las autoridades, y cuando se pudo generar lazos de conexión, las autoridades se encontraban en pleno proceso de reinvención, enfocadas en aplicar las mejores estrategias disponibles para mantener una cierta continuidad educativa, teniendo que buscar mecanismos que permitieran a todos sus estudiantes migrar hacia la virtualidad.

En el caso de la institución privada este proceso contaba con mejor organización, ya que tenían experiencia en el uso de plataformas. Del mismo modo, ser parte del equipo de docentes de dicha institución facilitaba mucho más el contacto con las autoridades y estudiantes. No obstante, y al igual que en la institución pública, los retos de migrar a todo el estudiantado a la virtualidad generaron que esta investigación no fuera considerada una prioridad para autoridades, docentes y estudiantes, todos ellos enfocados en poder generar un modelo que permitiera reducir en algo la incertidumbre del momento.

Conforme la virtualidad se fue imponiendo, se pudieron ir realizando de a poco las entrevistas y los cuestionarios a través de distintas plataformas. Con respecto a las primeras, se realizaron por medio de videollamadas o por vía telefónica; para el caso de los cuestionarios se aplicaron a los estudiantes por medio de Google Forms. Hay que indicar, además, que las guías de entrevista y los cuestionarios también sufrieron cambios importantes, pues su formulación había sido anterior a la pandemia y este elemento tuvo que ser incorporado como factor de análisis. Las entrevistas se aplicaron en su mayoría en el mes de agosto del 2020, únicamente la entrevista a la rectora de la institución privada se aplicó en el mes de febrero, a partir de esto se realiza la sistematización de la información entre los meses de febrero a abril de 2021.

Estructura de la tesis

La tesis se encuentra dividida en cuatro capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo se abordan los aspectos teóricos de la investigación en torno a la conexión entre la Sociología de la educación y su relación con las desigualdades sociales, esto sobre la base de

la teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron, también se analiza la influencia que ha tenido el sistema neoliberal en la educación en el contexto latinoamericano con el surgimiento del indicador de calidad educativa y la privatización de la educación, por último se aborda el tema del abandono entendido como deserción escolar y la no continuidad de los estudios superiores.

En el segundo capítulo realizamos un acercamiento a la evolución histórica de la educación en Ecuador. Para ello revisamos de forma breve la situación de la educación ecuatoriana hasta los años 80 del siglo pasado y, posteriormente nos centramos con mayor profundidad en la situación de la educación desde la década de 1980 hasta la actualidad, remarcando los cambios significativos que se dieron en el último periodo, cuando en 2007 ganas las elecciones Alianza PAÍS.

En el capítulo tres, teórico-empírico, analizamos los factores que inciden en el abandono escolar y la no continuidad hacia los estudios superiores de los estudiantes inscritos en 2° y 3° de bachillerato de las dos instituciones educativas que funcionan de caso de estudio en la investigación. Daremos cuenta aquí de los siguientes factores: la situación económica de las familias, la influencia familiar, la influencia del trabajo docente y la situación sanitaria como factor inesperado en los procesos educativos. Finalmente, en el capítulo cuatro, se desarrollan las estrategias y mecanismos que aplican las instituciones educativas frente al problema del abandono escolar y centramos la mirada en los estudiantes y sus percepciones, cómo ven su futuro, y qué piensan sobre cómo ha afectado la pandemia a sus perspectivas educativas y laborales. Por último se presentan las conclusiones del trabajo investigativo.

Capítulo 1. La relación entre educación y desigualdades sociales

1.1.Introducción

A pesar de su calidad de derecho fundamental, gran cantidad de personas no tienen acceso a la educación por razones principalmente socioeconómicas. Es por esto, que el presente capítulo pretende analizar la educación (procesos de enseñanza e instituciones educativas) desde la perspectiva de la Sociología de las desigualdades, con el fin de entender, en un contexto como el ecuatoriano, los problemas de la calidad educativa, particularmente aquellos asociados con el abandono escolar y la no continuidad de los estudios en estadios superiores.

El capítulo se divide en tres partes. En primer lugar, abordamos de forma amplia la relación existente entre la educación y las desigualdades sociales, atendemos para ello a la teoría de la reproducción planteada por Bourdieu y Passeron (1995) [1979], en la que estos autores sostienen que la escuela es la encargada de reproducir las desigualdades sociales por medio de la violencia simbólica, la acción y autoridad pedagógica. La escuela para Bourdieu y Passeron es el instrumento ideal para que las jerarquías sociales se mantengan y las clases dominantes conserven su posición social privilegiada. Es en la reproducción de este sistema de privilegios que se enmarcan precisamente procesos como el abandono escolar.

En un segundo momento, y siguiendo con el análisis de las desigualdades sociales en la educación, estudiamos la influencia que ha tenido el sistema neoliberal en el campo educativo, lo que permite comprender, en un contexto como el latinoamericano, la posición que ocupan la educación pública y privada, y cómo se aplica a ambas la noción de calidad educativa. Así, la mala calidad de la educación se asocia principalmente con problemas ligados a la educación pública y ésta, a su vez, con situaciones socioeconómicas y culturales particulares, producto de las desigualdades de clase.

Finalmente, nos centramos en un problema concreto de la educación estrechamente ligado a las desigualdades sociales: el abandono escolar. Entendemos esta problemática desde situaciones: como deserción y como no continuidad hacia los estudios superiores. En este sentido, veremos cómo explican y hacen frente a esta problemática las instituciones públicas y privadas.

1.2. La educación leída desde el problema de las desigualdades sociales

Si bien la educación es considerada un derecho y un instrumento para sobrepasar los problemas asociados especialmente con la pobreza, dentro del campo de la Sociología existen diversas consideraciones sobre el rol verdadero que tiene la educación en la sociedad y las dificultades que implica su acceso y permanencia. Uno de los principales enfoques desde los que se ha analizado las problemáticas sociales implícitas en la educación es el de las desigualdades sociales. Es decir, desde este enfoque se hace énfasis en cómo la educación, lejos de eliminar las desigualdades, las profundiza y las perpetúa.

En esta línea nos centramos en el trabajo realizado por Bourdieu y Passeron (1995) [1979], concretamente en su obra *La reproducción: elementos para una teoría sobre el sistema de enseñanza*. En ella, los autores sostienen que la educación funge como un instrumento de reproducción del orden social a través de la puesta en práctica de una serie de estrategias que privilegian a los grupos dominantes y alimentan las desigualdades. En este proceso las instituciones educativas tienen el importante rol de legitimar las estrategias aplicadas para que toda acción realizada sobre la base de la educación sea considerada como válida y socialmente aceptada.

Bourdieu y Passeron (1995) [1979] parten de la crítica al sistema educativo francés, pues en este sistema, al igual que en otros contemporáneos, se idealizó a las instituciones educativas públicas como aquellas que brindaban a los estudiantes, sin importar su origen, todas las herramientas para poder solventar problemas y brechas de orden socioeconómico. Dicho sistema educativo estaba basado en la democratización de la enseñanza, la meritocracia y la igualdad de oportunidades para todos. Así lo considera Ricardo Sidicaro (2009) al realizar un análisis de la sociología Bourdiana en la obra *Los Herederos*, cuando menciona que:

En las representaciones imaginarias de la sociedad francesa, las instituciones escolares públicas eran, desde larga data, el símbolo del afianzamiento de los principios republicanos y democráticos, en tanto que para las ideas progresistas significaban la ampliación de la igualdad de posibilidades y sus funciones contribuían a superar las asimetrías sociales de origen (Sidicaro 2009, 19).

Si bien los planteamientos de Bourdieu y Passeron están enfocados a la sociedad francesa de los años 70 del siglo pasado, las características y roles otorgados al sistema educativo no estarían lejos de la realidad de los sistemas escolares actuales, siendo posible su aplicación teórica en distintos lugares donde se considera el sistema educativo como un ámbito de igualdad.

Esta noción de la igualdad surge como parte del llamado proceso de democratización de la educación, el cual busca que las personas menos favorecidas ingresen al sistema educativo en igualdad de oportunidades. Es importante mencionar que, la aparente materialización de esta democratización va de la mano del diseño de programas sociales que en muchos países hace extensible la idea de la educación como un derecho que debe ser garantizado por los Estados. Para Taylor (1977), la democratización de la educación es equivalente a “igualdad de oportunidad”; una consideración política que fue introducida tanto en países capitalistas como comunistas desde la década de 1950. Es decir, las funciones equitativas del sistema educativo se generalizaron como una idea socialmente aceptada dentro de modelos ideológicos distintos.

Sobre la base de esta arraigada creencia que posee la sociedad de los sistemas educativos y la educación, Bourdieu y Passeron desarrollan su teoría de la Reproducción. Los autores pretenden desenmascarar el dogma de la democratización, de la igualdad y de la educación para todos, pues en sus diferentes estudios encontraron que había muchas diferencias de acceso al sistema educativo y, sobre todo, los resultados obtenidos una vez que los estudiantes estaban insertos no respondía estrictamente a un éxito generalizable, sino que clasificaba a los estudiantes entre los exitosos y aquellos que fracasaban (Galak 2014). De hecho, Bourdieu y Passeron (1995) [1979], tratan de demostrar cómo las instituciones escolares funcionan bajo un sistema de entrega de títulos y reconocimientos, pero que este tipo de incentivos únicamente los reciben estudiantes que provienen de situaciones culturales y económicas privilegiadas.

Es así que en el texto *Los Herederos* (1964), los dos autores “ponen de relieve las desiguales probabilidades de escolarización y éxito en el rendimiento académico según la clase social de pertenencia. La igualdad formal que proclama el sistema transforma, en realidad, privilegios sociales en méritos individuales” (Avilés 2005, 162). En este sentido, demuestran que en el sistema educativo quienes tienen mayores posibilidades de triunfar son aquellos estudiantes que provienen de clases sociales privilegiadas, no es un espacio que transforme la realidad de todos los individuos, sino que transforma los privilegios y la herencia cultural a la cual tienen acceso en méritos individuales, invisibilizando las ventajas que ciertos estudiantes poseen sobre los otros.

La educación tiende a categorizar a los estudiantes dependiendo de las características que hayan desarrollado a lo largo de la vida escolar, quienes se hayan esforzado más en el proceso educativo tendrán mayores posibilidades de triunfo y de alcanzar lo que se consideran dones,

es decir la capacidad de mostrar un buen desenvolvimiento académico. Es importante tener en cuenta el error que supone creer que los dones son adquiridos de forma natural o que son innatos. Al contrario, son moldeados y adquiridos principalmente por las relaciones que tienen las personas desde la infancia con sus familiares y por las estimulaciones recibidas.

En este sentido, se consideran herederos a aquellos estudiantes que poseen esos rasgos culturales heredados por sus padres, que, a su vez, garantizan en cierto modo el éxito dentro del sistema escolar y, por ende, el éxito en la vida profesional. Siguiendo esta idea, se considera que aquellos estudiantes que provengan de un grupo familiar con características culturales significativas serán los que ingresen en las jerarquías que establece el sistema educativo, resaltando la importancia de la herencia cultural que ofrece principalmente la familia. Señala Braz al respecto siguiendo a Bourdieu: “no es lo mismo que usted nazca en una familia de obrero a que nazca en una familia de ingenieros. ¿Por qué? Porque el contexto cultural y el capital con el cual usted va a crecer no es el mismo” (Braz 2009, 3).

Es importante destacar que para Bourdieu y Passeron (1995) [1979] el llamado capital cultural juega un papel preponderante en la perpetuación de las desigualdades. Aunque aparentemente la escuela o el sistema educativo atienden las diferencias sociales por medio de utilizar la misma información, el mismo currículo etc., no toma en cuenta la forma diferente en la que los estudiantes reciben y perciben la información. No se trata de capacidades intelectuales diversas, sino desigualdades en la posesión de capital cultural que marca verdaderamente la diferencia y la desigualdad dentro de la educación. Señala Braz que la gran novedad que introducen estos autores es considerar que,

Todas las personas no tienen la misma capacidad de recepción. ¿Por qué? Porque cada una tiene un capital lingüístico que es el suyo, es el capital de donde viene, de su familia, del contexto donde nació. Entonces, si yo hago una misma transmisión de conocimiento a gente que tiene capital lingüístico y cultural distinto, entonces ya estamos en un sistema de desigualdad (Braz 2009, 4).

1.3.Campo, habitus y capital, tres conceptos para entender la desigualdad en el ámbito de la educación

Para determinar y analizar al capital cultural y su influencia en los sistemas educativos es necesario retomar los conceptos planteados por el mismo Bourdieu sobre el campo, el habitus y el capital, y trasladarlos al sistema educativo. Desde los planteamientos de la Reproducción existen mecanismos o estrategias que llevan a mantener y perpetuar las desigualdades sociales y, por ende, el poder de las clases dominantes. Estas estrategias son desarrolladas dentro de

un campo específico y, a su vez, en este campo existen unos agentes que son poseedores de un habitus, y que luchan por la adquisición de los capitales que se producen en los distintos campos. En este sentido, se puede entender que el campo es una suerte de espacio de conflicto “dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura” (Bourdieu 1964, citado en Avilés 2005, 161).

Es decir, el campo es un espacio social con diferentes estructuras y constantes interacciones en el que los agentes luchan entre sí por mantener o apropiarse de distintos recursos o capitales que en éste se encuentran. Estos capitales pueden ser: económicos, culturales, sociales y simbólicos. En estos campos los agentes tienen y tratan de mantener ciertas jerarquías y aplicar sus propias reglas de funcionamiento, por lo que son espacios muy dinámicos.

En los campos existen constantes relaciones objetivas, relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones en las que cada uno ocupa un lugar determinado, por lo cual constantemente se encuentran en conflicto, tratando desde la posición que ocupan, lograr cambios mediante la apropiación o disputa del capital específico del campo en que se encuentran. Así también se entiende al campo como un “espacio social de conflictos entre individuos y grupos, que buscan según su posición de subordinante o subordinado, conservar o modificar la distribución de poder derivada de la forma de capital específica del campo en disputa” (Chihu 1998, 184).

Los conflictos y las relaciones en los campos giran en torno a un capital. Para Bourdieu, no existe únicamente un capital económico, sino que existen diferentes tipos de capitales dependiendo de los diferentes tipos de campos. Señala Martínez con respecto al capital, que se trata de un “tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder, o como un tipo específico de recurso, con lo cual sería un tipo de poder” (Martínez 1998, 3). Es, por lo tanto, todo aquello que puede generar la competencia entre los distintos agentes del campo; una forma de poder por la que los agentes generan una serie de disputas para lograr su adquisición, y de lograrlo, se mantienen en los espacios de dominio de los campos.

En este caso específico, dentro del sistema educativo el capital de referencia es el cultural, es decir, que el elemento que impulsa este éxito escolar es la adquisición u herencia de dicho capital.

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del "éxito escolar", es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase (Bourdieu 1987, 1).

Entendiendo que el capital cultural es todo aquello que se adquiere en los distintos procesos de socialización, como los conocimientos, saberes, habilidades o títulos que les permiten a los agentes ocupar espacios más altos en la sociedad, en el caso específico del sistema educativo podría considerarse que es con lo que cuenta un estudiante para enfrentarse a las pruebas y escalones que le impone el sistema escolar. Según Bourdieu el capital cultural puede encontrarse de tres maneras:

El estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de título escolar (Bourdieu 1987, 2).

Al hablar del capital cultural en estado incorporado, se debe tener en cuenta que no es un capital que puede fácilmente ser heredado o transmitido como el dinero o las propiedades, sino que está ligado totalmente al cuerpo, por lo que su adquisición debe ser por medio de un proceso de incorporación que conlleva trabajo e inversión, y que inicia en edades tempranas, especialmente en el entorno familiar, cuando se transmiten los conocimientos que la familia posee. Este proceso se da de manera inconsciente, pero se pone en práctica cuando el estudiante ingresa al sistema escolar y rivaliza con el capital cultural de los otros estudiantes.

Cuando tiene lugar el proceso de la acumulación de capital incorporado se produce la adquisición de un *habitus*, que puede ser entendido como un conjunto de disposiciones o actitudes que han sido socialmente adquiridas y que son compartidas por los agentes que forman parte de un campo específico. Se considera también que los *habitus* existen en el interior de los actores, en sus formas de actuar y de proceder, ayudando a identificar lo que les pertenece o no les pertenece dentro de su campo. Permite, como menciona Chihu (1998), trasladar las características de una posición social para mostrarlas como un estilo de vida, para lo que han sido preparados después de darse un trabajo de incorporación cultural.

En la educación ocurre que no todos los estudiantes poseen el mismo capital cultural incorporado, es decir no poseen los mismos *habitus*. Según Avilés "el capital cultural y social que un alumno recibe de su familia implica la inculcación de un *habitus* originario que actúa

de mecanismo regulador de las prácticas sociales y sobre el que la escuela actúa selectivamente” (Avilés 2005, 161). De este modo, se mantienen las desigualdades dentro del sistema educativo, ya que no todos los estudiantes parten del mismo punto.

Por su parte, el capital cultural en estado objetivado es aquel que posee elementos materiales. A diferencia del anterior no necesariamente proviene de una incorporación cultural, sino que puede ser transmitido por una herencia o conseguido por medio del capital económico. Es entendido como bienes culturales, “el capital cultural objetivado en apoyos materiales -tales como escritos, pinturas, monumentos, etc.-, es transmisible en su materialidad” (Bourdieu 1987, 3). También marca una diferencia en el campo educativo, ya que no se puede comparar el punto de partida de un estudiante cuya familia posee libros, enciclopedias y transmite sus contenidos, con un estudiante cuya familia no dispone de este tipo de material o de capital.

Por último, el capital en estado institucionalizado, como sostiene Bourdieu (1987), se encuentra bajo la forma de los títulos académicos que se puede o se deben obtener. Cuando se obtiene un título se adquiere un valor adicional, a diferencia de aquellos que no logran adquirir este plus. Básicamente se entiende que aquellos que provienen de una familia con mayores recursos siempre lograrán atraer mayores títulos académicos. Por el contrario, quienes no provienen de familias acomodadas, la única manera de adquirir este capital cultural es por medio de la incorporación al sistema educativo. De este modo, las instituciones educativas juegan un papel importante para los dos tipos de familia, mientras para las familias acomodadas les permite ascender socialmente con los títulos adquiridos, para las familias de escasos recursos es la única manera de obtener capital cultural, pero no el capital cultural que necesitan, sino el que se les ha impuesto.

Bajo estas reglas las instituciones educativas lo que hacen es transmitir la cultura, una cultura legítima de los grupos sociales dominantes, por lo que las diferencias y brechas sociales se mantienen y no son eliminadas por una escuela que aparentemente se maneja bajo la idea de la democratización e igualdad.

Posteriormente y con el afán de complementar lo analizado en Los Herederos, Bourdieu y Passeron plantean su enfoque de la reproducción desde el punto de vista institucional, en el que aparentemente todo está dispuesto y organizado de tal manera que aquellos estudiantes que poseen mayores privilegios alcancen el éxito escolar, por lo que se considera que la escuela como institución no produce ningún cambio social, sino que aplica una serie de estrategias que legitiman las desigualdades que se mantienen en el sistema educativo y, posteriormente, en las otras esferas de la vida de los individuos como la esfera profesional. De

tal manera, los autores encuentran que las instituciones educativas, lejos de tener autonomía y de buscar una igualdad social, aplican estrategias y mecanismos específicos por medio de los cuales siguen reproduciendo la cultura dominante y manteniendo las desigualdades sociales. Estos mecanismos están basados en la violencia simbólica, que a su vez se desarrolla sobre la base de la arbitrariedad cultural y la acción pedagógica.

1.4.La violencia simbólica

Para los autores toda educación implica una violencia simbólica, pues consideran que no existe una educación que no sea represiva. En este sentido, la violencia simbólica juega un papel importante en la educación, entendiéndose como “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa” (Bourdieu y Passeron 1995, 25). Es decir, se trata de la imposición de una serie de significados que se asumen como únicos y veraces, legitimando sin ningún tipo de coerción las fuerzas dominantes, especialmente las culturales. Para los autores, la escuela es el espacio de monopolización de la violencia simbólica, logrando que se legitimen e impongan una serie de valores y que se oculte la relación de fuerza que existe en este mecanismo.

El individuo, por consiguiente, no es consciente de lo que ocurre y lo asume como algo natural, incluso las relaciones de dominación son aceptadas como necesarias, porque se naturalizan, por lo que los valores son prácticamente inamovibles e inquebrantables. Según los autores, la violencia simbólica se ve reflejada especialmente cuando por la cuestión de la herencia cultural se aceptan las desigualdades como algo natural y no como algo que es necesario para mantener jerarquías y privilegios sociales. Una forma de violencia simbólica es la implantación del *arbitrario cultural*, que en el caso educativo es entendido como la implantación del Curriculum, necesario para el funcionamiento de las instituciones educativas. Señala Guerrón que,

El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el Curriculum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica (Guerrón citado en Avilés 2005, 163).

El arbitrario cultural responde a la selección de una parte de la cultura que será transmitida o enseñada en las instituciones educativas o por medio de la educación formal. Sin embargo, esta selección no es la más universal o la necesaria para todos los estudiantes, sino que implica la transmisión de lo que ha sido seleccionado por las clases dominantes. De esta manera, cuando los herederos de la cultura dominante ingresan a la educación formal, se

encuentran con sus propios códigos, sus propios saberes, su ambiente, su capital cultural, que de cierta manera garantizan su éxito escolar, lo que no ocurre con los estudiantes que no han heredado dicho capital cultural. Éstos cuando se introducen al sistema educativo formal, no reconocen al arbitrario cultural, por lo tanto, deben aprenderlo, interiorizarlo y naturalizarlo, pero muchas veces no lo logran generándose el fracaso escolar. De este modo, las instituciones educativas legitiman por medio de un arbitrario cultural la reproducción de las desigualdades, inculcan la cultura de las clases dominantes y mantienen las estructuras sociales.

Otra forma de violencia simbólica reconocida en la teoría de la Reproducción es *la acción pedagógica*. Ésta tiene como objetivo imponer el arbitrario cultural establecido por medio de la autoridad escolar o autoridad pedagógica. Se entiende que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron 1995[1979], 45).

Es necesario entender que la acción pedagógica como plantea Bourdieu y Passeron (1995) [1979], están destinadas a reproducir la arbitrariedad cultural establecida, esto lo llevan a cabo por medio de una autoridad pedagógica, quien aparentemente tienen el derecho de enseñar lo necesario para superar los problemas de clase. Por medio de la acción pedagógica se acepta que lo que se enseña es digno de ser enseñado y de ser transmitido a todos. De cierta manera, se interpone en la naturalidad de los estudiantes, especialmente de aquellos que no provienen de las clases dominantes, forzando a aprender códigos que no les pertenecen, y a reproducir saberes que probablemente no son los necesarios, pero que sin embargo son los socialmente aceptados.

En este proceso, la autoridad pedagógica tiene un rol importante, pues sin ésta, la acción pedagógica no podría llevar a cabo su cometido, no podría ser entendida como violencia simbólica. La autoridad pedagógica es la que puede aceptar, juzgar, medir y sancionar, si lo que se está transmitiendo es lo correcto. Por otra parte, es necesario tener presente la importancia del trabajo pedagógico puesto que la acción pedagógica lo requiere.

Se entiende por trabajo pedagógico a un “trabajo de inculcación, con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica” (Bourdieu y Passeron 1995[1979], 72). Es decir, para la acción pedagógica es necesario contar con un trabajo continuo que le asegure la formación de un habitus, a su vez, éste garantiza mantener las relaciones sociales de clase. Para ello debe durar

lo suficiente y transmitir lo necesario, de tal manera se logra integrar a los estudiantes al sistema de valores de las clases dominantes y que las desigualdades establecidas perduren.

Existirían dos modalidades de trabajo pedagógico. La primera, es la que ocurre en la familia, cuando se transfiere el capital cultural y se forma el habitus de clase. La segunda, es el trabajo pedagógico que se da en el sistema escolar. Aquí se consolida el habitus adquirido en la familia en el caso de las clases dominantes, o se reemplaza el capital cultural que posee las clases subalternas por la arbitrariedad cultural.

Es en este proceso en el que ya se definen los destinatarios del éxito o del fracaso escolar, no es algo que dependa de un don innato o de una capacidad intelectual diferente, sino que, de cierto modo, se decretó los distintos roles que se cumplen dentro del sistema escolar. Aunque para legitimar la acción de la escuela y la violencia que en ésta se ejerce se quiera enmascarar las dinámicas del sistema educativo, bajo la idea de que los estudiantes que pertenecen a las clases dominantes están dotados de habilidades diferentes, mientras lo de las clases menos favorecidas no lo están.

En definitiva, el sistema de enseñanza no cumple precisamente con el rol de igualdad y democratización que dice defender, sino que, al contrario, es un sistema institucionalizado que tiene la función de generar o perpetuar las condiciones sociales de la cultura dominante y reproducirlas bajo una idea de homogeneización de la cultura.

1.5.El sistema neoliberal como reproductor de desigualdades en el ámbito educativo. El caso de América Latina

Más allá de la teoría general que nos presentan Bourdieu y Passeron sobre la reproducción social de las desigualdades en la educación, encontramos otras explicaciones de carácter más estructural y ligadas al sistema económico imperante, que nos permiten entender también cómo se construyen las desigualdades en el ámbito educativo, qué las alimenta y sostiene y cómo se establecen en términos geográficos. Estas desigualdades se basan particularmente en modelos educativos que priorizan la educación privada sobre la pública, destinando a ésta última, masas de población con menores recursos y posibilidades de movilidad social ascendente. La educación pública se presenta aquí como un espacio de espera y formación deficiente para alimentar ciertos ámbitos de trabajo menos cualificados.

América Latina se vio claramente influenciada a partir de la década de los 70 por el embate neoliberal, que en principio tuvo cabida en los países que mantenían dictaduras militares, especialmente en el Cono Sur, pero que después se extendió a la mayoría de países de la

región. Esto debido al fin del modelo de sustitución de importaciones (ISI) y el comienzo de la crisis de la deuda externa (Palacios 2015), lo que provocó que la aplicación de políticas neoliberales se asentara con mayor fuerza durante la década de los 90 a través de los llamados ajustes estructurales promovidos por instituciones financieras internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

La agenda neoliberal busca la implantación de medidas enfocadas a la liberación total de los mercados, una intervención e inversión mínima del Estado sobre sus funciones tradicionales, fomento de la inversión extranjera, privatización de empresas y servicios, entre otros. Estas medidas se aplicaron particularmente en países en vías de desarrollo con el fin de “estabilizar” sus economías. Sin embargo, dichas políticas no cumplieron con estos objetivos, agudizando la crisis económicas, políticas y sociales.

El fracaso de estas políticas no impidió que continuara el estrechamiento de las funciones del Estado en la política económica y social, “servicios esenciales como salud, educación y vivienda vieron sus recursos reducidos y, consecuentemente, se asistió al deterioro de los hospitales, las escuelas y la construcción civil: todos entraron en colapso” (Roitman 2017, s.n.). En el caso de la educación, como veremos a continuación, los cambios que se llevaron a cabo tuvieron una serie de consecuencias que se mantienen en la actualidad y que han incidido de lleno en el afianzamiento de accesos y desarrollos educativos desiguales.

1.6.La educación en el sistema neoliberal, el problema de la calidad

Antes de la década de 1980, el sistema educativo en América Latina tenía una relativa estabilidad. Salvando algunos casos, se había organizado bajo la tutela de los distintos gobiernos con un carácter democratizador y universal. La disminución que se va produciendo en la financiación pública de la educación durante esta década va a desencadenar, sin embargo, numerosos problemas asociados, entre otras cosas, al currículo, al desincentivo de los docentes y a los bajos niveles de conocimiento de estudiantes graduados (Puiggrós 1996).

Como afirma Gentili (1998) las reformas educativas se producen, o más bien acaban inducidas, por el diagnóstico que realizan el FMI y el BM sobre el sistema educativo en la región, al cual declaran en crisis. Según sus planteamientos, los sistemas educativos latinoamericanos se enfrentan “a una crisis de eficiencia, eficacia y productividad, más que a una crisis de universalización y extensión de los servicios ofrecidos” (Gentili 1998, 105).

En su diagnóstico, el principal problema de la educación en la región era su calidad, y este problema estaba ligado a la incapacidad y mal manejo de los recursos por parte de los Estados, pues estos no habrían sido capaces de conciliar cantidad con calidad. En ese sentido, se mostraría el sistema educativo como obsoleto y con una falta evidente de competitividad. Los Estados aparecen, por consiguiente, como los culpables de este fracaso. Los sistemas educativos son criticados por su vinculación “excesiva” con el Estado en cuanto a extensión de la educación o la gratuidad de la misma, impidiendo que los sistemas escolares se transformen en sistemas competitivos y flexibles (Gentili 1998)

La palabra calidad va a jugar un rol fundamental aquí, pues va a permitir, entre otras cosas, introducir sistemas de medición sobre lo educativo generando la idea de mayor calidad = a mayor competitividad = a mejores resultados. Desde el punto de vista neoliberal, por lo tanto, los problemas de la educación, especialmente los relacionados con la calidad educativa, no se solucionaban apuntando a la intervención estatal.

Es en esa necesidad generada de buscar soluciones a los problemas en torno a la educación, que se plantean distintas reformas y propuestas de modernización, con la participación de muy diversos actores: Estados, académicos, organismos internacionales y no gubernamentales (López y Flores 2006). Las propuestas tienen dos objetivos: controlar la calidad educativa e incluir al sistema educativo en la lógica de la libre competencia del mercado. Se comprende así que sólo sobre la base de estos objetivos se puede establecer un sistema educativo moderno y competitivo en el que los estudiantes y docentes se adecuen a las demandas del mercado laboral. El nuevo proyecto educativo no atiende, por lo tanto, al aprendizaje general, sino que concibe la calidad como la posibilidad de dominar unos saberes técnicos y especializados que permitan la inserción laboral posterior.

En cuanto al primero de estos objetivos: controlar la calidad educativa a través de la generación de estrategias y medidores, encontramos que la privatización y la descentralización se transforman en los ejes de acción prioritarios. Según López y Flores (2006), por medio de la descentralización se buscaba reorganizar las políticas de los Estados, limitando las acciones a nivel estatal-local para promover la autogestión educativa con participación de actores extragubernamentales. En este sentido:

La descentralización educativa no significa la transferencia del poder a los sectores populares, sino a los grupos privados más poderosos. Tampoco significa la pluralización democrática de propuestas culturales, sino la balcanización de los discursos pedagógicos y el

desmantelamiento de la educación estatal, que ahora se traslada al empresariado educativo nacional e internacional (Puiggrós 1994, citada en López y Flores 2006, 4).

En el caso de los medidores se propugna la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel internacional a estudiantes de los distintos países de la región, entendiendo los resultados de la evaluación como un indicador de la calidad educativa. López y Flores (2006) sostienen, sin embargo, que la aplicación de las distintas pruebas no toma en cuenta las diferencias socioeconómicas de los estudiantes, siendo los resultados de estas evaluaciones el único medidor de calidad. Pero, además, no solamente se evalúa los conocimientos alcanzados por los estudiantes sino también a los docentes a través de los resultados de sus estudiantes. Como señalaba Puiggrós en plena reforma educativa en los años 90:

La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma (Puiggrós 1996, 8).

En definitiva, la implementación del primer objetivo tuvo efectos muy contradictorios, pues acabó limitando el acceso de los estudiantes a los distintos niveles de la educación, especialmente secundaria y universidad; y afectó al cuerpo docente, pues estos terminaban siendo evaluados por medio de las distintas pruebas estandarizadas que rendían los estudiantes, sin tener criterios específicos de evaluación del trabajo docente.

Bajo la crítica de la mala calidad educativa, relacionada siempre con el exceso de intervención del Estado, se sostuvo también el desarrollo de un segundo objetivo: “Transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado; negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores” (Gentili 1998, 108).

De este modo, y como veremos a continuación, la escuela ingresa al mercado y es pensada en términos de oferta y demanda, es decir, es ofrecida como un servicio privado que debe pagarse.

1.7.La medida “exitosa”: la privatización de la educación

El nuevo discurso que se implanta en los años 90 redonda en la idea de que los Estados no son capaces de manejar los recursos destinados al sector educativo, y que, pese a la masiva inclusión de sectores sociales en la educación, no se han obtenido buenos resultados. En este sentido, la “única solución posible” es reducir la responsabilidad del Estado (Puiggrós 1996). Las reformas buscan, por lo tanto, instalar el criterio mercantil a través de dos procesos: desvincular al Estado de esta responsabilidad y seguir denostando la educación pública a través de la desinversión, la modificación de las mallas curriculares y la evaluación de instituciones externas. Por lo tanto, lejos de promover la calidad educativa las reformas estuvieron orientadas a legitimar el nuevo orden hegemónico que se instala en toda América Latina consistente en la deslegitimación de lo público.

Los nuevos planteamientos descartan la inversión estatal en derechos sociales, según Vázquez (2014), promueven la importancia del individualismo y sostienen que la educación depende del mérito y del esfuerzo individual. Su sostenimiento debe encontrarse en la esfera de lo privado, y su acceso ser garantizado por la familia y no por el Estado, por lo que la educación gratuita no tiene cabida en un sistema de méritos. La educación pública acaba, por lo tanto, relegada a un espacio residual vinculada a poblaciones sin recursos y sin posibilidades de movilidad social ascendente. En definitiva, “la reforma administrativa propuesta por el neoliberalismo se orienta a dismantlar la educación, a transferirla a la esfera de la competencia privada” (Gentili 1998, 108). La educación pasa a ser entendida desde una lógica de inversión, de mercado. El problema es que muchos sectores no tienen acceso, incrementando la exclusión educativa y generando otro tipo de problemas.

Según Gentili (1998), una vez que el sistema educativo es llevado a la esfera de los mercados, es importante contar con un grupo de expertos, especialmente expertos en manejar negocios, que acaban haciéndose cargo de la gestión de las escuelas, invirtiendo en ellas como en un negocio. Además, es necesario contar con especialistas en manejo del gasto público, currículo y evaluación, generalmente estos expertos eran enviados por las instituciones financieras internacionales.

De esta forma, el fenómeno de la privatización educativa se fue haciendo cada vez más visible y ganando espacio bajo la premisa inculcada de que la educación pública era de mala calidad. La escuela privada, por lo tanto, se expandió sin control.

Los países latinoamericanos se destacan no sólo por tener la tasa de escolarización primaria privada más elevada del mundo, sino por mostrar además un crecimiento sostenido excepcional de la oferta privada desde la década de 1990. En el nivel de educación secundaria, América Latina también encabeza el ranking de regiones con mayor participación privada (Verger, Moschetti, Fontdevilla 2017, s.n.).

Los dos objetivos señalados terminan generando una serie de problemas asociados con la ampliación de las brechas de la desigualdad social: dificultades en el ingreso a estudios superiores, calidad educativa para los sectores privilegiados, fracaso escolar por no cumplir con las evaluaciones establecidas por los distintos programas educativos y abandono escolar por las exigencias, principalmente económicas, del sistema educativo.

En este sentido, es imperativo tener presente la conexión que existe entre la política neoliberal, principalmente la privatización de la educación, con la deserción escolar, pues al convertirse la educación en un bien por el cual se debe pagar, terminan afectados aquellos grupos sociales más desfavorecidos, los cuales no reciben una educación que les permite enfrentar posibilidades de ascensión social o incluso les impedirá permanecer dentro del sistema educativo, particularmente aquellas familias más pobres que no cuentan con los recursos para “invertir” en la educación de sus hijos/as.

La privatización educativa, como mecanismo de exclusión de los más pobres y de definición de un tipo de educación para cada clase social (calidad de educación según la capacidad de pago), a veces sosteniendo que una educación para “los más aptos” (económicamente se entiende) creará “analistas simbólicos” y otra educación, dará como resultado a la masa de trabajadores de servicios y operadores manuales (Ich 2015, 4).

Si bien se ha mantenido el discurso de que la educación pública es gratuita, universalizada y accesible para todos los sectores sociales, en la práctica esto no es real. Las reducciones del presupuesto de Estado en este rubro han terminado provocando que las familias se encarguen de asumir gastos de todo tipo: uniformes, textos escolares, rubros por matrícula, entre otros.

Hay otros sectores sociales, los de las mayorías, que, aunque suponen que su escuela es gratuita, también pagan proporcionalmente la instrucción de sus hijos: en uniformes, materiales didácticos, construcción de los locales (con la provisión de los materiales y el trabajo de la minga), el aportar cuotas para el pago de maestros "especiales" de educación física, inglés, trabajos prácticos, etc. Cuanto más pobre es la escuela, más ayuda de los padres de familia demanda, porque el Estado se ocupa menos de ellas y, esto es pago, esto es compra de la educación (Valderrama 1992, 75).

Estas realidades han hecho que la educación pierda el sentido de ser un derecho y se convierta, más bien, en un privilegio, al que por su puesto solo tiene acceso los que más recursos poseen; por otra parte, los menos privilegiados terminan excluidos o abandonando el sistema educativo en cualquiera de sus niveles.

1.8.El abandono escolar, un escollo no resuelto

La deserción escolar se considera como uno de los “males endémicos de la educación latinoamericana” (Lorente 2019, 3). Pese a las distintas estrategias aplicadas, no se ha logrado superar, siendo aún uno de los principales problemas que afecta a los sistemas educativos. Se entiende por deserción escolar la interrupción, no solo de los conocimientos que se adquieren en las aulas, sino también de unas perspectivas y sueños de futuro (Hernández, Álvarez y Aranda 2017).

Según algunos estudios realizados sobre el problema², la deserción escolar responde a una serie de elementos que se combinan y refuerzan mutuamente. En este sentido, y sobre la base de la teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron, Tedesco (1983) plantea una serie de factores que influirían en su desencadenamiento, particularmente en la educación media: la influencia socio cultural familiar, las condiciones materiales o socioeconómicas de los estudiantes y sus familias o motivos de tipo institucional. Según el autor “el conjunto de variables asociadas al desempeño escolar puede ser clasificado en torno a dos grandes categorías: a) los factores exógenos y endógenos al sistema educativo y, b) las desigualdades naturales y las diferencias culturales” (Tedesco 1983, 134). En este caso, nos centraremos en analizar los dos primeros factores.

1.9.Variables exógenas al sistema educativo (materiales y culturales)

Estas variables tienen, en primer lugar, un carácter material. Según Tedesco (1983) la relación existente entre las condiciones materiales y el rendimiento escolar es muy importante, pues se considera que una de las causas del fracaso o del abandono escolar es la carencia de condiciones materiales óptimas en los estudiantes o principalmente en sus familias. De igual manera, cada una de las carencias materiales están estrechamente relacionadas unas con otras, por lo que, según el autor, es muy complicado determinar cuál es más importante que la otra, la ausencia de una puede ser crucial para determinar el fracaso escolar.

² Universidad Autónoma Indígena de México (2014); Daniel Cuéllar (2017).

Algunos factores exógenos materiales pueden ser la desnutrición, vivienda, ocupación ingresos familiares y según varios estudios han demostrado tener estrecha relación con la deserción escolar, es decir la situación socioeconómica de un estudiante influye en su fracaso o éxito escolar, notándose que aquellos estudiantes que provienen de estratos sociales más bajos son los que tienden a abandonar los estudios, especialmente por cuestiones laborales.

Por otra parte, las variables exógenas también pueden ser de tipo cultural. Si bien los estudios sobre la influencia de la cultura en el fracaso o éxito escolar, especialmente en educación primaria y secundaria son muy escasos, los pocos estudios que se han hecho (Torres y Gallo 2015) encuentran una relación directa entre la cultura y rendimiento escolar, pues se considera que los distintos procesos pedagógicos están directamente relacionados con la socialización del estudiante y su entorno familiar.

Dentro de estos factores se pueden encontrar: los patrones lingüísticos, pues el capital lingüístico que poseen los estudiantes puede determinar el éxito o el fracaso escolar. Por ejemplo, Tedesco (1983) indica que, si un estudiante de población indígena no comparte el patrón lingüístico de sus profesores, no comprenderá lo que se le enseña y esto podrá producir fracaso escolar.

Otro factor importante es la infancia, es decir, el tipo de niñez que tienen los estudiantes dependiendo del estrato social al que pertenecen y, por ende, el capital cultural que poseen. Se menciona por ejemplo que los niños de clases bajas o pertenecientes al campesinado no desempeñan su papel de niños porque desde pequeños se les asigna tareas laborales y cuando llegan a la escuela se encuentran con un espacio en el que nunca han estado y ni siquiera conocen su funcionamiento.

El último factor que considera el autor es la valoración de la escuela. Esto es entendido como la relación y el interés que presenta la familia con respecto al sistema educativo, a los procesos de enseñanza, las relaciones que se establecen con las instituciones educativas, “tiende a afirmarse que los niños que fracasan pertenecen a familias con bajas expectativas, que actúan pasivamente frente al desempeño escolar de los hijos y que no mantienen vínculos con la escuela” (Tedesco 1983, 138).

En este sentido Bourdieu (1986) considera que las familias transmiten a sus hijos un capital cultural y un ethos, es decir, “un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas” (Bourdieu 1986, 2). Esto se puede entender como la herencia que

dejan las familias a sus hijos con respecto a la valoración y actitudes hacia el capital cultural que poseen, pero sobre todo a sus actitudes frente a las instituciones educativas. De esto se puede desprender el interés por la asistencia a las instituciones educativas y el valor que se le otorgue a recibir una educación.

Así también el ethos influye en la importancia que se le otorgue a la deserción o abandono escolar desde las familias y padres, que es heredado a los hijos. En algunos casos las familias y estudiantes pertenecientes a clases bajas aceptan el fracaso escolar como algo que debía ocurrir, o deciden abandonar los estudios porque consideran que su lugar no está en estas instituciones; mientras que las familias y estudiantes de clases más altas pueden mirar el fracaso escolar como un problema que debe ser solucionado con más clases extras o recomendaciones, pero no puede aceptarse una situación de abandono.

1.10. Variables endógenas al sistema educativo

Las variables endógenas están asociadas con el proceso pedagógico y las estrategias que aplican las instituciones educativas. En ellas se encuentran factores influyentes como el currículo, la formación docente, el sistema de evaluación, entre otros. En este sentido Tedesco (1983) menciona la importancia del rol del docente en el proceso pedagógico. Con respecto al fracaso, la deserción o el éxito escolar, el autor considera que los profesores acuden a realizar su trabajo con una expectativa frente a los resultados que obtendrán los estudiantes, estas expectativas están cargadas de prejuicios sociales y culturales.

Por otra parte, Choque (2009) considera que los espacios donde se genera mayor deserción escolar están anclados donde existe mayor pobreza, donde se ha invertido menos en educación y las familias no cuentan con los recursos necesarios para acceder a una educación privada y de “mejor calidad”, pues para el autor los dos de los factores más importantes para la deserción y fracaso escolar es la situación de pobreza y pobreza extrema en la que se encuentran los estudiantes y la poca inversión en educación por parte de los gobiernos.

En la actualidad, el esfuerzo público en educación representa, en promedio para la región, el 5% del Producto Interno Bruto, cuando en los años 80 y 90 el promedio ascendía al 4%. Este mayor esfuerzo relativo, además, se da en un contexto de recuperación económica con lo cual, en términos absolutos, los recursos totales asignados a la educación se han incrementado. Sin embargo, estos recursos aún son insuficientes por lo que se necesita una mayor asignación presupuestal para la educación. (Choque 2009, 7)

De tal manera, podría asociarse que la deserción escolar es un problema que afecta mayoritariamente a estudiantes que dependen de un sistema de educación público. Para el autor, la disminución de las tasas de deserción escolar pasa irremisiblemente por hacer desaparecer las brechas económicas, permitiendo el acceso a la educación a las minorías económicas y étnicas. Es decir, rebasar el plano del discurso democratizador de la educación y materializarlo con verdaderas reformas educativas.

Capítulo 2. Evolución y transformación del sistema educativo en el Ecuador

2.1. Introducción

El presente capítulo pretende realizar un acercamiento a la evolución histórica de la educación en Ecuador, especialmente la educación secundaria, pensada desde el sector público y privado. Para ello se caracteriza el sistema educativo ecuatoriano haciendo particular hincapié desde los años 80 hasta la actualidad. Siguiendo este objetivo, el capítulo se divide en dos apartados.

En primer lugar, se desarrolla una breve historia de cómo fue concebida la educación nacional hasta los años 80, aunque será a partir de esta década que se realice una contextualización más profunda de los cambios ocurridos. Entre los años 80 y 90 ocurren variaciones importantes, especialmente por el retorno al régimen democrático en el país y la irrupción del neoliberalismo, el cual impacta de forma importante en muchas áreas, incluyendo el sistema educativo.

Es sin embargo con el triunfo de Alianza PAIS en las elecciones de 2007 y la instauración de la llamada “Revolución Educativa”, que se producen cambios de calado en un sentido distinto del que se habían concebido las políticas educativas hasta ese momento. Por último, se analiza la situación actual de la educación con el retorno a la aplicación de medidas neoliberales. La importancia de este acercamiento histórico radica en entender los distintos procesos y cambios que ha vivido la educación ecuatoriana, cuáles han sido sus variaciones, no sólo en temas de política y legislación, sino también en el aspecto pedagógico y académico.

El segundo apartado del capítulo tiene como objetivo realizar una contextualización de la evolución de la educación pública y privada en el Ecuador, entendiendo sus cambios más importantes y el impacto que ha tenido cada una de ellas en la manera de entender la educación por parte de la población ecuatoriana.

2.1. La educación en Ecuador. Un recorrido histórico por sus transformaciones

2.1.1. La educación antes de los 80

La educación en Ecuador ha sido objeto de cambios sustanciales a lo largo de la historia del país por motivos económicos y políticos. Desde la independencia de la colonia los distintos gobiernos priorizaron la inversión en áreas distintas a la educación, pero sobre todo hicieron de ésta un servicio exclusivo. Según Moreira (2013) en las primeras décadas de vida de la

República la educación no tenía la calidad de derecho, más bien era un privilegio al que sólo unos pocos podían tener acceso.

Es con la llegada al poder de Gabriel García Moreno (1859-1865) que la situación del sistema educativo nacional toma un cambio importante. En su gobierno se plantea invertir más recursos en infraestructura, construyendo escuelas, colegios y universidades (como la Politécnica Nacional o el conservatorio de música). No obstante, la educación, pese a ser pública, se mantenía en manos principalmente de la Iglesia católica³. En la práctica, además, los distintos niveles de la educación eran manejados por diferentes grupos de religiosos, por ejemplo, los Jesuitas se encargaron de la formación de estudiantes de octavo año hasta Bachillerato, en el caso de los estudiantes de educación media se encargaban los Hermanos Cristianos (Moreira 2013).

Esto provocó que el aprendizaje en las aulas se llevara a cabo sobre la doctrina de la obediencia férrea religiosa, generando estudiantes aptos para seguir órdenes. Si bien la época garciana significó un avance en infraestructura e inversión, la educación seguía siendo, en términos generales, el privilegio de unos pocos. Según Moreira:

La doctrina emisor-receptor impulsada con programas que potenciaban la sumisión y cumplimientos de tareas sin dar espacio a una línea crítica que había empezado a tomar fuerza en el escenario internacional con el liberalismo, permitió un enorme crecimiento estructural y físico en la educación del país pero que no se reflejó en la formación académica, pues todo estaba dado por Dios y él, era el centro de todo aprendizaje, tanto así que para poder estudiar, era necesario ser católico, requisito que no era considerado una exclusión para la época (Moreira 2013, 2).

Esta característica del sistema educativo ecuatoriano se mantendrá durante largo tiempo. De hecho, no será hasta la Revolución Liberal (1895) que se genere un cambio drástico. Uno de los avances más importantes establecidos por Eloy Alfaro en 1897 es la declaración de la educación laica y gratuita, además de que ésta sea obligatoria hasta la primaria. En 1906 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Pública, la misma que “determina que la instrucción pública se da en todos los establecimientos nacionales sostenidos por el Estado: comprende la

³ El sistema educativo fue articulado por niveles: primario, secundario y superior. En cuanto a la formación cultural, se difunden contenidos, valores y normas de conducta destinados a crear vínculos sociales basados en el respeto a las leyes y la lealtad a la nación, por encima de las preferencias culturales o religiosas particulares. De esta forma se conceptúa claramente que la función de la educación pública era cultivar el sentido democrático, sin perder de vista el cultivo de lo religioso (Llumiyinga citando Regalado, Morín, y Rodríguez 2017, 41).

enseñanza primaria, secundaria y superior, que se organiza y desarrolla en escuelas, colegios y universidades” (Moreira 2013, 2).

No obstante, el laicismo educativo no se aplicó de manera inmediata, de hecho, llevó años que la iglesia dejará realmente de ser la que impartiera la educación en el país. Como señala Moreira, “con la constitución de 1907, se establece la separación entre las labores que le corresponden al Estado y la Iglesia, ahí, se empieza a generar de manera desordenada un nuevo proceso educativo” (Moreira 2013, 2).

Para fomentar y mantener el laicismo en la educación, el gobierno ordenó crear los llamados normales pedagógicos que se ubicaron en Quito y Guayaquil, con el objetivo de formar maestros laicos y evitar que los religiosos fueran los únicos capacitados para impartir conocimiento. Posteriormente, la formación docente ya no sólo estaría, en manos de los normales, sino también de la universidad “en 1928 se fundó la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Central de Quito y dentro de ella el Instituto de Pedagogía” (Freile 2015, 3). De igual manera, se crearon instituciones educativas nocturnas que permitían acceder a la educación a personas que trabajaban. Años más tarde, se produce otro cambio importante en la línea liberal: el cambio de paradigma educativo de un Modelo Pedagógico Tradicional a lo que denominan la Escuela Nueva⁴.

Posteriormente a esta etapa, los gobiernos van a mostrar mayor preocupación por los procesos educativos en el país. Esta preocupación, sin embargo, no se ve acompañada de la implementación de políticas reales en el favorecimiento de este derecho, ya que primaban los intereses de las élites políticas que veían como una amenaza a sus proyectos la educación de la generalidad de la población ecuatoriana, haciendo que la educación en el país continuará estancada por varias décadas más. No es, de hecho, hasta 1946 que se reconoce constitucionalmente a la educación como un derecho (Moreira 2013). Pero dicha declaración no se ve acompañada de planes reales para mejorar la situación de la educación a nivel nacional.

En la dictadura militar de Rodríguez Lara (1972-1976) se inicia el periodo de auge petrolero que genera una época de bonanza económica no conocida hasta ese momento en el país. Los

⁴ Según Castro y Pinto (2008), el modelo pedagógico tradicional está basado en la transmisión de conocimientos como si fuera verdades absolutas, la educación era memorística, y tenía como eje importante la disciplina y la conducta. El currículo estaba centrado en el maestro, teniendo una relación en él, y siendo los procesos de enseñanza verticales. Por su parte, el modelo de la Escuela Nueva entiende que es la acción y el experimento los que permiten que se genere aprendizaje, “El niño pasa a ser el elemento central de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades e intereses” (Ruiz 2012, 5).

ingresos petroleros llegarán también al ámbito educativo. Se inicia un período de inversión hasta los años 80, pero ésta se da fundamentalmente en infraestructura sin que se entienda que la inversión debe producirse igualmente en desarrollo académico. Esta falta de miras determinará, una vez más, el fracaso de dicha planificación.

En definitiva, a pesar de que la educación se establece a partir de los años 40 como un derecho, la falta de voluntad política, los gobiernos militares y el elitismo a la hora de entender el acceso, imposibilitan el poner en marcha un verdadero proyecto que saque a la educación del estancamiento en el que es sumergida desde los inicios de la República. El cambio más claro no ocurre hasta 1979, con el retorno de la democracia al país, pero el nuevo modelo económico que se implanta en este momento provocará que se agudicen otros problemas, particularmente que se produzca una segregación poblacional en torno al tipo de educación recibida al favorecer los procesos de privatización educativos.

2.1.2. Entre los años 1980 y 2000. El auge neoliberal en Ecuador y su impacto en la educación

La década de 1980 en Ecuador se caracteriza en términos políticos y económicos por la llegada e implantación del modelo neoliberal. Según Luna (2014) el auge económico que experimentó el país por el dinamismo que se desarrolla en torno al petróleo, cae estrepitosamente al finalizar la década, lastrando la economía ecuatoriana, que se ve afectada por el pago de la deuda externa. Al agudizarse la crisis, como muchos otros países de la región, las entidades financieras internacionales (FMI y BM) imponen a los gobiernos la aplicación de políticas de ajuste estructural que afectaron a todas las esferas, incluyendo la educación.

En el caso de Ecuador, el neoliberalismo ha tenido un impacto significativo en su desarrollo socioeconómico. A lo largo de las décadas de 1980 y 1990, el país adoptó políticas neoliberales bajo la influencia de organizaciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. Estas políticas incluyeron la privatización de empresas estatales clave, la liberalización comercial y financiera, y la implementación de medidas de austeridad. Si bien algunas reformas contribuyeron a la estabilidad macroeconómica, también se observaron efectos negativos, como la creciente desigualdad económica y social, la disminución de los servicios públicos y la pérdida de control estatal sobre recursos estratégicos.

De forma general se puede destacar que la influencia del neoliberalismo en la educación ecuatoriana se manifestó a través de un proceso de reformas que buscaban la eficiencia y la competencia en el sistema educativo. La inversión pública en educación disminuyó en favor de la financiación privada, lo que resultó en la limitación del acceso a la educación de calidad para sectores desfavorecidos de la población. Además, se promovieron modelos educativos orientados al mercado laboral, lo que generó críticas sobre la falta de enfoque en la formación integral y el pensamiento crítico.

Este proceso coincide curiosamente con la restauración de la democracia en Ecuador. En 1979 ganan las elecciones democráticas el binomio Roldós y Hurtado. Las intenciones de este primer gobierno democrático fueron alentadoras en el tema educativo, pues aún en este momento las políticas neoliberales no se sintieron tan bruscamente. La muerte inesperada y nunca aclarada de Jaime Roldós en 1981, permite a Osvaldo Hurtado (1981-1984) hacerse con la presidencia. En un principio mantiene la visión de mejora y superación de los problemas de la educación nacional que había tratado de desarrollar su predecesor. Las propuestas de Hurtado estuvieron orientadas particularmente a superar el problema del analfabetismo (Luna 2014). Así mismo, se enfocó en mejorar la educación preescolar y la general básica. Sin embargo, su concepción sobre cómo operar dicha mejora fue económica y no pedagógica. Es además en este momento en el que comienza a hablarse de mejorar la educación a través de la idea de la calidad educativa.

En 1983 se promueve una Ley de Educación, de la que se puede destacar el establecimiento de la educación bilingüe gracias a la importante presencia del movimiento indígena. Aunque este tipo de educación no se desarrolló totalmente, permitió el acceso a la educación intercultural a cierto número de indígenas, además de que se crearon instituciones importantes como la Dirección Intercultural Bilingüe, que según Luna (2014) se manejó de forma autónoma. Otro de los puntos en los que se enfoca esta nueva reforma es la formación y atención al docente:

Se estableció un sistema de mejoramiento de los recursos humanos a través de diversos programas de capacitación que atendieron tanto a los profesores de aula cuanto a directivos y supervisores. Fue relevante la restitución de los Colegios Normales que habían sido suprimidos por la dictadura militar en 1973 (Luna 2014, 146).

La ley de 1983, según Salazar (2014), reorganiza la estructura del sistema educativo desde las instancias centrales, las provinciales con las Direcciones Provinciales de Educación e

institucionales con los distintos establecimientos educativos. Por otro lado, se establece la educación regular, compensatoria y especial, que:

Consideró a las etapas del preescolar, primaria, secundaria y de especialización. La etapa preescolar contempló al jardín de infantes, mientras que la primaria estuvo compuesta por seis grados. Por cierto, cada grado fue contemplado como un año lectivo. En la etapa de secundaria se instauró el ciclo básico y el ciclo diversificado. Así, el ciclo básico comprendió a los primero, segundo y tercer cursos de la etapa de educación secundaria (Salazar 2014, 2).

Esta ley reorganiza el sistema educativo y trata de modernizarlo, pero al mismo tiempo abre la puerta al desarrollo de políticas neoliberales que se agudizan en los 90. Las transformaciones más evidentes se producen en cinco ámbitos interconectados: desinversión estatal, externalización de la inversión y los proyectos educativos, transformación del Currículum hacia programas técnicos, descentralización de la administración interna y búsqueda de la calidad educativa.

En primer lugar, en la inversión estatal, con una disminución drástica de los recursos destinados a la educación. “Mientras que en 1980 el presupuesto destinado a la educación aún representaba el 33% del presupuesto general del Estado, en 1990 se redujo al 17%” (Ossenbach 1999, citado en Oviedo 2014, 3)⁵.

Es en el periodo presidencial de León Febrés Cordero (1984-1988) cuando se produce el empate mayor de políticas neoliberales en el país. Según Luna (2014), se aplicaron fuertes políticas de ajuste y la política social se orientó hacia el orden y la seguridad, por lo que el desarrollo humano y mejoramiento de la calidad de vida quedaron en segundo lugar. Según Minteguiaga (2014), en esta etapa se desincentiva la inversión educativa, bajando de 1984 a 1988 la inversión un punto, del 4,3% del PIB al 3,3% (Naranjo 2004).

Un segundo cambio importante que introduce el modelo neoliberal es la externalización de la inversión educativa. Se apuesta así por modelos de intervención basados en programas de desarrollo procedentes del exterior y dirigidos por entidades financieras u organismos internacionales. Para Oviedo (2014):

Durante los años noventa, la política de educación básica se inspiró en los programas internacionales suscritos por los gobiernos ecuatorianos, como la *Declaración Mundial de Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, en 1990. La educación también se vio

⁵ Para ver la evolución del gasto público entre los años 80 y 90 en educación en términos de PIB consultar el anexo 1.

influenciada por las políticas desarrolladas por organizaciones internacionales como el Banco Mundial, que apoyó grandes proyectos educativos públicos con préstamos externos. Los acuerdos firmados por los países latinoamericanos en esas conferencias, iniciaron el desarrollo de reformas curriculares en la región, todas ellas caracterizadas por rasgos comunes (Oviedo 2014, 3).

Como vemos, la reducción en la inversión en educación se lleva a cabo en paralelo a un proceso de delegación de competencias en dicha materia desde el Estado a otras entidades. Por ejemplo, la UNESCO lideró el programa “Educación para todos” con el fin de solventar los problemas relacionados con la cobertura y combatir el analfabetismo (Paladines 2015). Así mismo se llevan a cabo la aplicación de una serie de programas en los que aparecen como financiadores distintos organismos internacionales como el FMI, el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estos programas se extenderán hasta el año 2007.

En este sentido el gobierno de Febres Cordero apostó por revitalizar un proyecto iniciado por UNESCO en 1981: el “Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe” (Luna 2014), que tenía como objetivos “la universalización de la escuela primaria, la desaparición del analfabetismo y el mejoramiento de la calidad y eficiencia de los sistemas educativos mediante la realización de las reformas necesarias; aunque dichas reformas no eran definidas de manera clara” (Minteguiaga 2014, 30). Cabe destacar que este proyecto estaba orientado a la población infantil marginada, adultos analfabetos y poblaciones rurales.

Otro de los proyectos educativos con financiamiento externo y centrado en la educación rural fue el Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural (AMER) que se mantuvo gracias a la financiación del Banco Interamericano de Desarrollo por un préstamo de 34 millones de dólares. Según Luna (2014), se enfocó en la educación primaria rural, para lo cual construyó infraestructura, entrega de material, equipamiento, capacitación a docentes y entrega de textos escolares.

De este proyecto se destacan algunos avances como la creación de instituciones educativas nuevas, el aumento de plazas de trabajo para docentes, el incremento de su salario y un mayor número de estudiantes que ingresan a la escolarización. “El Ministerio de Educación y Cultura señalaba que entre 1984 y 1988 “se registró un aumento de 232.057 estudiantes en los tres niveles educativos” (Minteguiaga 2014, 185).

El tercero de los cambios se produce en los programas curriculares, a través del fortalecimiento de la educación técnica con el fin de construir un capital humano con miras más economicistas. Así, con los estudios técnicos, los estudiantes podían en uno o dos años

culminar su formación para poder integrarse en el campo laboral. Como señala Luna, “se destacó la necesidad de fortalecer y reformar la propuesta de educación técnica, al tiempo de ir hacia la reforma del bachillerato que hasta el momento apuntaba sobre todo a la formación de los estudiantes para la educación superior” (Luna 2014, 132).

Luna (2014) considera que esto se hizo con miras a que existieran recursos humanos para el campo productivo, y reducir la presión sobre los centros universitarios. En 1986 el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Técnica (Promet) que tendrá vigencia hasta 1994, buscará fomentar, la educación técnica y agropecuaria por medio del mejoramiento de la infraestructura, la implementación de maquinaria y de programas, desarrollados no desde el gobierno central sino con inversión de organismos internacionales (Minteguiaga 2014).

El proyecto estuvo orientado a la construcción de colegios técnicos, y a la remodelación y ampliación de algunos existentes; la provisión de equipos y muebles para los colegios; la actualización y el desarrollo de programas y currículos mediante asistencia internacional; la formación y el perfeccionamiento del cuerpo actual de docentes; y la consolidación del Departamento de Educación Técnica del Ministerio de Educación. La primera fase registró un presupuesto de USD 21 millones de un crédito del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y USD 7 millones de fondos asociados locales (UNESCO citado en Minteguiaga 2014, 31).

Durante el gobierno de Rodrigo Borja (1988-1992), a pesar de que se desarrollaron medidas enfocadas al control de gastos y la flexibilización laboral, en el tema educativo se trató de generar mayor responsabilidad del Estado, pero debido a la crisis económica la inversión pública siguió siendo muy baja y continuaron las alianzas con instituciones internacionales para trabajar bajo sus programas. En cuanto a los programas que desarrolla, se pueden destacar, por un lado, el desarrollo de la campaña de alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño” (Luna 2014).

Según Minteguiaga (2014) en este mismo período se inicia la educación intercultural bilingüe con la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib), que queda bajo la dirección del Ministerio de Educación. Bajo este programa se esperaba desarrollar un currículo intercultural que permitiera acceder a la educación a estudiantes indígenas bajo su mismo idioma y cultura. En este programa también participaron organizaciones internacionales como Unesco y Unicef.

El cuarto cambio que se produce al implementar las políticas neoliberales durante este periodo es la descentralización de la administración de la educación. Para ello se crean

grandes proyectos financiados por el FMI y el BID para gestionar la educación fuera del Ministerio de Educación. Uno de los más importantes es el “Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (PROMECEB-Redes Amigas), diseñado en 1989 pero que entra en vigor en 1990 y funciona hasta 1999 cuando entra en su segunda fase con el nombre de “Redes Amigas”, aplicado hasta el año 2005. Este proyecto plantea mejorar la calidad educativa en el sector rural, una mayor participación de la comunidad educativa en los procesos de educación, una revisión del currículo, entre otros puntos, sobre la base de un proceso de descentralización a través del cual se crean los llamados Centros Educativos Matrices (CEM)⁶, “Cada CEM reúne entre 15 y 30 planteles educativos y atiende a una población mínima de 6.000 alumnos/a, y opera con un plantel central, equipado con infraestructura para que funcione como sede administrativa y pedagógica” (Ministerio de Educación 2019).

Ya en su segunda fase como Redes Amigas este proyecto recibe gran parte de su financiamiento del BID, mantiene como objetivo mejorar la calidad educativa desde el sector rural, apoyándose en los CEM y proponiendo una mayor autonomía de los centros educativos en cuanto a temas administrativos como pedagógicos curriculares. La estrategia principal del programa consistía en promover la gestión escolar autónoma, la cual implicaba: autonomía pedagógica, entendida como la capacidad local de tomar decisiones pedagógicas y curriculares dirigidas a mejorar la calidad de la educación, de acuerdo con orientaciones nacionales y particularidades locales; descentralización administrativa y financiera, que supone la capacidad local de decidir sobre la organización de una red y la inversión de los recursos que el Estado entrega obligatoriamente; y, participación de la comunidad y la familia, entendida como el ejercicio del derecho de la familia y la comunidad a ser co-responsable de la educación de sus hijos y a demandar una educación de calidad (Ministerio de Educación 2019).

Por otra parte, según Luna (2014) en este período también se otorgó mayor autonomía a las Direcciones Provinciales de Educación y una significativa autonomía a las instituciones experimentales y comunitarias para trabajar según sus necesidades pedagógicas, lo que produjo una mayor descentralización, pues las instituciones educativas tenían libertad de realizar sus planes y programas según su contexto, sin necesidad de responder al Ministerio

⁶ Los CEM son nuevas estructuras educativas que comprenden un conjunto de planteles educativos y comunidades que se encuentran en una zona rural, que se han organizado para lograr el mejoramiento de la calidad educativa. Su cobertura se amplía hasta el noveno año de la educación básica y se consolida la desconcentración y descentralización técnica y administrativa. (Sistemas Educativos Nacionales - Ecuador)

de Educación. Este tipo de medidas causó descontento en el sindicato de maestros, la Unión Nacional de Educadores (UNE), por el paso del presupuesto de las Direcciones Provinciales a los CEM.

El manejo del presupuesto de la educación por parte de los CEM como muestra de descentralización junto con la cada vez menor inversión estatal en educación, llevó a que los salarios de los maestros fueran cada vez más bajos. Según Luna (2014), esta fue una época muy dura para la labor docente ecuatoriana “según analistas de la época el docente era el peor pagado del sector público y su situación rayaba en la pobreza crítica. más no solo se habían deteriorado sus niveles de vida sino también su prestigio social y político” (Luna 2014, 153). En respuesta, fueron las constantes paralizaciones de clases y los largos períodos de huelga por parte del gremio de docentes.

Entre 1992 y 1996 asume el poder Sixto Durán Ballén y las políticas neoliberales se sienten con mayor fuerza. En el aspecto social la inversión en educación baja del 3.1% del PIB en 1992 al 2.9% en 1994, manteniendo la dinámica de desinversión (Naranjo 2004). Durante este período estaba en marcha otro de los proyectos financiados por el BID (89 millones de dólares), el Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad para el Mejoramiento de la Educación Básica (EB/PRODEC) que, al igual que el PROMECEB-Redes Amigas, funcionó sobre la base de la descentralización por medio de los CEM (Oviedo 2014). Este proyecto entra en vigencia en 1992, teniendo como objetivos principales:

El primero es la creación de las redes CEM, lo que supuso una continuidad con el Promeceb, aunque en este caso se trató de redes ubicadas en contextos urbano-marginales y ya no rurales. El segundo es la producción de materiales impresos. Finalmente, como componente —y de corte cualitativo—, el establecimiento de un Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (Sinmla) (Minteguiaga 2014, 43).

Este proyecto mantiene la descentralización, pero adiciona el mejoramiento de infraestructura y equipos, capacitación docente, dotación de textos escolares y la legitimación de un sistema de evaluación para la medición de los logros dentro del sistema educativo mediante la aplicación de pruebas estandarizadas. Según Minteguiaga (2014) estas evaluaciones inician en 1994 con el área de Lengua y Matemática con la aplicación de las pruebas *Aprendo*⁷. Esto

⁷ *Aprendo* buscó medir las destrezas para utilizar información de forma apropiada y autónoma desarrolladas por los niños de tercero, séptimo y décimo año de educación básica. Se evalúan cerca de diez destrezas en Matemática, y Lenguaje y Comunicación. Cada una se mide con preguntas de selección múltiple y el número de respuestas correctas permite identificar si se encuentra en nivel de inicio, avance o dominio. (Informe de Progreso Educativo 2006).

determina que el nuevo sentido de la educación esté ligado directamente al tema de la calidad, siendo éste el quinto cambio importante introducido por el modelo neoliberal. El resultado de las evaluaciones fue desalentador, mostrando el insuficiente nivel de los estudiantes, especialmente en las áreas de Matemática, Lenguaje y Comunicación. Los posteriores análisis confirmaron estas falencias sobre las cuales se tuvieron que emprender medidas, especialmente curriculares (Minteguiaga 2014).

Frente a esta nueva perspectiva de medir a la educación bajo parámetros de calidad surge la necesidad de elaborar un instrumento que preste la información necesaria sobre las evaluaciones y las medidas que se deben tomar para mejorar la situación. Para ello se creó el Sistema Nacional de Medición de Calidad de la Educación, el cual profundiza en la descentralización, ya que el Ministerio de Educación estaba totalmente deslindado del proyecto de evaluación. Por ejemplo, en “los documentos oficiales del proyecto no se hace referencia a equipos técnicos del ministerio (funcionarios públicos) sino a los “consultores” a cargo (en este caso) de la Medición de Logros Académicos, y a sus asesores nacionales y extranjeros” (Minteguiaga 2014, 46).

Esto supone el pistoletazo de salida de una etapa marcada por la evaluación de los aprendizajes, sobre la base del dominio de las destrezas cognitivas de los estudiantes, para lo cual se hizo necesario trabajar en el tema curricular. En 1994 inicia una reforma al currículo nacional que concluye en 1996 con la entrada en vigencia de la Reforma Curricular de la Educación Básica. Según Salazar (2014) esta reforma buscó mejorar la calidad del sistema educativo para que los estudiantes pudieran responder al mundo tecnologizado y globalizado.

La implementación de la nueva reforma se realiza con el afán de justificar al nuevo sistema de evaluación y de superar los resultados negativos del mismo. Hurtado (1999) señala que el cambio de la Reforma Curricular provoca una transformación del paradigma o modelo pedagógico, pues en Ecuador se había trabajado hasta ese momento bajo el modelo tradicional, que era muy conductista, memorista y con el rol protagónico del docente; o con el modelo de la Escuela Activa o Nueva en la que la acción y experimentación eran el eje del aprendizaje y tenían como actor principal a los estudiantes. La reforma presentaba una nueva propuesta de modelo pedagógico Constructivista, en la que los actores fundamentales del proceso educativo eran los estudiantes y el docente⁸.

⁸El constructivismo piensa el proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean

La Reforma Curricular estuvo organizada hacia tres niveles de concreción: uno macro, uno meso y uno micro (Salazar 2014). El nivel macro, estaba conformado por los componentes curriculares y administrativos, siendo organizados totalmente desde el Ministerio de Educación:

Aquí se establecieron los objetivos generales de la Educación Básica, las destrezas que debían desarrollarse, los contenidos comunes obligatorios a nivel nacional, las orientaciones o criterios metodológicos generales y de evaluación, que debían haber servido de orientación para las construcciones curriculares llamadas meso y micro (Vera 2015, 8).

En cuanto a los contenidos se elabora un pensum que será utilizado a nivel nacional, en donde se establecen asignaturas de aprendizaje y número de horas para cada asignatura. Según Sánchez (2007), esta distribución no favoreció a la consecución de una mejor educación, debido, entre otros factores, a que la distribución horaria determinaba tiempos reducidos para alcanzar el desarrollo de destrezas. Estas destrezas, son definidas como “un saber hacer, como la capacidad por la cual la persona puede aplicar o utilizar un conocimiento de manera autónoma cuando la situación lo requiere” (Hurtado 1999, 49)⁹. Sin embargo, su consecución no tuvo el éxito esperado, ya que desde el principio se confundió las destrezas con competencias, lo que llevó a que no fueran aplicadas de forma correcta y, sobre todo, como menciona Vera (2015), que estas destrezas fueran desarrolladas sobre la base de un adiestramiento y no sobre el uso de la reflexión y la crítica.

En cuanto al nivel meso, fue desarrollado por las instituciones, específicamente por autoridades y directivos. Para ello se desarrolla el Proyecto Curricular Institucional, el cual debía de tener en cuenta lo establecido en el nivel macro y los distintos contextos de las instituciones, con el fin de crear y definir contenidos y destrezas a enseñar; la secuencia para el tratamiento de contenidos; la temporalidad para cada uno de ellos; metodologías y procedimientos didácticos; evaluación y recursos (Sánchez 2007, 52). El desarrollo del currículo giraba en torno a este documento institucional, sin embargo, ni las instituciones ni los docentes conocían la importancia de esta planificación, por lo que no se prestó mayor atención al momento de la planificación.

constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes, debido a sus condiciones psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas (Ortiz 2015, 6).

⁹ Otro elemento importante en la concreción macro fue la aparición por primera vez de los ejes transversales, los cuales “constituyen grandes temáticas de proyección macro que deben ser atendidos en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas y conocimientos de cada área de estudio” (Vera 2015, 14). Estos ejes transversales se resumen en el desarrollo del pensamiento y la educación en valores.

En el nivel micro, la responsabilidad era del docente, pues debía realizar la planificación microcurricular o del aula sobre la base de la articulación de los insumos de los dos niveles anteriores: del nivel macro se aplicaría el pensum, las destrezas y carga horaria y del meso el proyecto institucional, de este modo determinaría, “en éste proceso se concretan los objetivos, destrezas, contenidos, procedimientos, actividades de enseñanza e instrumentos de evaluación establecidos en el primero y segundo nivel de concreción curricular” (Sánchez 2007, 56).

Para Vera (2015), la reforma de 1996 tuvo otros avances significativos como la inclusión de preescolar en la educación formal, la eliminación de la primaria y secundaria por Educación Básica y Bachillerato, así como la obligatoriedad de la primera, la flexibilidad del currículo y la inserción de grupos sociales antes excluidos. Pese a todos estos cambios, la reforma curricular no arrojó los resultados que se necesitaban. Los objetivos que se plantearon no lograron cumplirse y tras una evaluación del sistema educativo en el 2007 se concluye que los estudiantes no lograron alcanzar las destrezas, ni superar los problemas planteados antes de la aplicación de la Reforma Curricular (Salazar 2014).

En parte, los fracasos de estas reformas se deberán a la aguda crisis económica, política y social que atraviesa Ecuador desde 1996 durante los gobiernos de Bucaram (1996-1997) y de Jamil Mahuad (1998-2000), que tendrá consecuencias nefastas en la educación: muchos niños no se matricularon, no culminaron sus estudios y cerraron numerosas escuelas públicas (Luna 2014). En los gobiernos posteriores (Gustavo Noboa (2002-2003), Lucio Gutiérrez (2003-2005) y Alfredo Palacios (2005-2007)) se mantuvieron las características de los períodos anteriores. Lo más destacable en materia educativa fue el aumento a la inversión que realiza Noboa, pasando de un 7% a un 13% en 2002 (Luna 2014) y, durante el gobierno de Palacios, la aprobación, tras consulta popular, del Plan Decenal de Educación en 2006.

2.1.3. La “Revolución Educativa” en el gobierno de Rafael Correa

Rafael Correa asume la Presidencia del Ecuador el 15 de enero del 2007, en un contexto de crisis política que había llevado a que la sociedad perdiera totalmente la confianza en la política (Minteguiaga 2012). Desde los inicios de su mandato, Correa basa su gobierno en un modelo político, el llamado “socialismo del siglo XXI” y la idea *sumak kawsay*¹⁰ o “buen

¹⁰ Traída desde la cosmovisión indígena y reconstruida (reinterpretada) con la mediación de una lengua y de una estructura de pensamiento que le son ajenas, la idea de “buen vivir” refleja una forma de pensar y de concebir el mundo, un modo de organizar el conocimiento acerca del mundo, una manera de vivir en el mundo. “Es una concepción andina ancestral de la vida que se ha mantenido vigente en muchas comunidades indígenas hasta la actualidad. *Sumak* significa lo ideal, lo hermoso, lo bueno, la realización; y *kawsay* es la vida, en referencia a una vida digna, en armonía y equilibrio con el universo y el ser humano, en síntesis, el *sumak kawsay* significa la

vivir” (Guayasamín 2017). Bajo este modelo Correa se mostraba ampliamente opuesto a las políticas neoliberales que se aplicaron por más de una década en el Ecuador y se interesaba por recuperar el protagonismo del Estado.

Una de las características primeras del nuevo gobierno fue trabajar conjuntamente con distintos sectores sociales. Según Guayasamín (2017) los planteamientos y reivindicaciones de las poblaciones indígenas, y distintos gremios de trabajadores permitió que la política del gobierno pusiera como centro y eje el desarrollo humano integral. En este sentido, bajo la noción de que el Ecuador necesitaba cambios estructurales urgentes se materializa uno de las transformaciones más importantes, la convocatoria a una Asamblea Constituyente y posterior redacción y aprobación de una nueva Constitución en el año 2008. Bajo estas premisas se inicia lo que el mismo Correa denominó “Revolución Ciudadana”, la misma que llegaría a todos los espacios afectados por la debacle neoliberal de los 80 y 90, incluyendo la educación.

En cuanto al sistema educativo, vimos que estaba atravesando una difícil crisis, caracterizada por la falta de inversión estatal, la descentralización y el debilitamiento de instituciones como el Ministerio de Educación, desarrollo de programas con financiamiento de entidades financieras internacionales y no por el Estado ecuatoriano y una fuerte caída de la calidad educativa. En este contexto es que el nuevo gobierno pone particular énfasis en:

El cambio de la matriz productiva, que tiene como objetivo sustituir la dependencia de los recursos provenientes de los combustibles fósiles (petróleo) y orientar la producción y los ingresos del país hacia la tecnología, los servicios y la industria. Para lograr ese gran cambio, el gobierno de Correa anunció a la educación (segundo eje) como área prioritaria (Guayasamín 2017, 4).

Entender la educación como eje fundamental y transformador de la economía del país, llevó a pensar que estaba iniciando y desarrollando una “Revolución Educativa” la misma que mostraría dos ejes: el Plan Decenal de Educación y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, que debían orientar la política educativa nacional. Ambas fueron consideradas como la guía principal de la política educativa durante este periodo (Guayasamín 2017). Sobre la base de estas dos normativas se lleva a cabo la aparente transformación educativa bajo los criterios de inversión estatal, retorno del protagonismo del Estado y la transformación del currículo como formas de pensar la calidad educativa.

plenitud de la vida” (Briones 2012, 36). Es hablar de un proyecto de vida en colectividad y, por ende, de un proyecto de vida política, social, pública, cultural, educativa, jurídica, ciudadana.

Es a través del Decreto Ejecutivo 188 de 2007 que se inician las reformas, para ello tomará en cuenta el Plan Decenal de Educación aprobado en el 2006 tras una consulta popular durante en el gobierno de Alfredo Palacio y que tendría una duración de 10 años, este Plan estaba guiado por ocho políticas:

1. Universalización de la educación inicial de cero a cinco años.
2. Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años.
3. Incremento de la matrícula del bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.
4. Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación continua para adultos.
5. Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instituciones educativas.
6. Mejoramiento de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición social de cuentas del sistema educativo.
7. Revalorización de la profesión docente y mejoramiento de la formación inicial, capacitación permanente, condiciones de trabajo y calidad de vida.
8. Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el Producto Interno Bruto (PIB) hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos del 6% del PIB (Ich 2011, 378)

Estas políticas muestran un cambio de modelo y el retorno al protagonismo del Estado con la declaración de la crisis del sistema educativo, la puesta en marcha del Plan Decenal y la convocatoria de la nueva Constituyente. En la nueva Constitución aprobada tras consulta popular, se establecen los nuevos principios de la educación y se relaciona enfáticamente con la noción del Buen Vivir. En la Constitución se tratan temas educativos desde el artículo 26 hasta el 29, así como los artículos 345, 346 y 349, y estos, a su vez, se encuentran ligados con el Plan decenal de Educación.

Esta política, según Guayasamín (2017), estuvo enfocada a mejorar el acceso al sistema educativo de los sectores más desfavorecidos, entendiendo que la educación no sólo es un ancla importante en la economía, sino que es el instrumento que ayuda a superar problemas sociales, para lo cual era necesario brindar mayor inversión. Ésta, de hecho, “llegó a ser 4.3 veces más que los anteriores gobiernos, y alcanzó durante los diez años de periodo de gobierno una cifra de casi 20 mil millones de dólares” (Guayasamín 2017,8)¹¹. El pico máximo fue en 2014, cuando alcanzó 5,2% del PIB.

¹¹ Para la evolución del presupuesto destinado a educación entre los años 2007 y 2015, ver Anexo 2.

Esto permitió mejorar problemas persistentes e incrementar distintos programas de ayuda a los estudiantes. Por ejemplo, se produce la eliminación del “aporte voluntario” de 25\$ que debían realizar las familias¹² (Vasques 2014). Como señala Isch, “la matrícula pagada había sido una barrera para el acceso al derecho educativo y su eliminación trajo consigo el incremento de la cobertura educativa, pasando del 90% en el 2000 al 93% de niños que se matriculan en la escuela en el 2009” (Isch 2011, 382).

Otro programa de ayuda fue el de la alimentación escolar, por medio del cual se otorgaba el desayuno y el almuerzo a estudiantes, especialmente de zonas rurales. Según Isch (2011) en los años siguientes se elimina el almuerzo por un desayuno más reforzado y nutritivo. Esta mayor inversión en educación permitió que se entreguen uniformes gratuitos a todos los estudiantes de las instituciones educativas públicas, así como también textos escolares¹³. Estos distintos programas mejoraron y eliminaron algunas de las barreras de acceso a la educación tanto en educación media como en bachillerato.

En cuanto al ámbito normativo, según Benito (2017), debido a los antecedentes de la educación en el país, era necesario el planteamiento de leyes que permitiera reorganizar al sistema. Surge así la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), la cual entró en vigencia el 31 de marzo del 2011 y su Reglamento en julio de 2012. Esta ley modificaba notablemente el sistema educativo con el fin de brindar un mejor servicio enfocado en la eficiencia y eficacia. Uno de los cambios más importantes introducido por la ley fue el fortalecimiento del Ministerio de Educación (MINEDUC), considerándolo como el eje rector del sistema educativo y representante del Estado en el diseño, evaluación e implementación de las políticas públicas.

La LOEI busca, además, una mejoría en las condiciones de trabajo de los docentes; la construcción de infraestructura educativa primando la Unidades Educativas del Milenio; la actualización de la malla curricular, planes y programas como alimentación, libros y

¹² Con este aporte se cubría el rubro de matrícula, pagos a maestros con los que las instituciones no contaban y la adquisición de materiales según la necesidad de cada institución educativa. Este aporte significó que muchos niños y niñas no pudieran acceder a la educación, además que demostraba que la educación no era del todo gratuita

¹³ En 2008, 2.996.399 estudiantes de Educación General Básica recibieron textos escolares gratuitos (Vásquez et al., 2014, 205).

uniformes gratuitos; así como la reorganización administrativa en Circuitos¹⁴ y Distritos Educativos¹⁵.

Es importante mencionar que junto al MINEDUC se crearon y fortalecieron otras instituciones encargadas principalmente de la educación superior como La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), el Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (MCCTH) y el Consejo Evaluación Superior (CES).

Otro de los cambios sustanciales es la transformación y fortalecimiento del currículo nacional en 2007. Según Salazar (2014) tras una valoración de la Dirección Nacional de Currículo a la Reforma Curricular de 1996, el diagnóstico fue claro: existían grandes falencias con respecto a la aplicación de dicho currículo, pero también en la educación secundaria, que no había alcanzado los objetivos planteados por el Ministerio de Educación: “los estudiantes de secundaria no habían logrado adquirir los saberes, habilidades y actitudes, que se proponía el Ministerio de Educación que dichos alumnos dominaran, para aprender a aprender, trabajar con otros y de manera autónoma” (Salazar 2014, 3).

Con esta evaluación realizada al Currículo de 1996 más el Plan Decenal aprobado en el 2006 se plantea actualizar y fortalecer el currículo nacional. Según el documento de Rendición de Cuentas del Ministerio de Educación (2009), se plantea ajustes a los planes de estudio de los estudiantes de Primero a Decimo de EGB, estrategias para mejorar el trabajo docente pedagógico en las aulas y así terminar con un aprendizaje memorístico, desarrollar destrezas y competencias en los estudiantes e incluir una evaluación basada en criterios e indicadores.

A este nuevo currículo denominado Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica se agregan una serie de cambios con respecto al currículo anterior; uno de los más

¹⁴ Art. 30 LOEI. Circuito educativo intercultural y/o bilingüe: conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales.

¹⁵ Art. 29 LOEI. Nivel distrital intercultural y bilingüe.- El nivel distrital intercultural y bilingüe, a través de las direcciones distritales interculturales y bilingües de educación definidas por la Autoridad Educativa Nacional, atiende las particularidades culturales y lingüísticas en concordancia con el plan nacional de educación; asegura la cobertura necesaria en su distrito intercultural y bilingüe en relación con la diversidad cultural y lingüística para alcanzar la universalización de la educación inicial, básica y bachillerato; y garantiza la gestión de proyectos, los trámites y la atención a la ciudadanía. Además, interviene sobre el control del Página 34 de 85 buen uso de los recursos de operación y mantenimiento, y la coordinación, monitoreo y asesoramiento educativo de los establecimientos del territorio, garantiza que cada circuito educativo intercultural y bilingüe cubra la demanda educativa.

importantes es el cambio de modelo pedagógico. En este nuevo currículo se plantea trabajar sobre la base de la Pedagogía Crítica¹⁶.

Este nuevo currículo también incrementa el desarrollo de destrezas con criterio de desempeño¹⁷ y una evaluación sistemática de los aprendizajes con indicadores de evaluación para cada año. La aplicación del documento curricular inicia en el 2010 para la Sierra y el 2011 para la Costa por ser dos regímenes distintos. Esta actualización busca solventar los problemas que presentaba la educación básica en el país y debía ser aplicada por todas las instituciones educativas. Para Salazar (2014) esta reforma se conjugó con la LOEI que entraría también en vigencia en 2011.

Por otra parte, la calidad educativa vuelve a ser una preocupación de este gobierno. Hasta tal punto es su centralidad que se habla de calidad educativa en la Constitución del 2008, en el Plan Decenal, en el Plan Nacional del Buen Vivir y posteriormente en la LOEI. La manera de medir la calidad educativa en Ecuador había sido siempre por medio de pruebas estandarizadas, y el gobierno de Rafael Correa se mantuvo en la misma línea a través de la elaboración de estándares que buscaban “medir el desempeño de los principales actores del sistema educativo (estudiantes, docentes, establecimientos y autoridades) para obtener resultados que orienten, monitoreen y mejoren su labor” (Guayasamín 2017, 13). Es decir, la evaluación fue institucionalizada para los diferentes actores de la educación nacional¹⁸.

La evaluación se aplicó con las llamadas pruebas “SER Ecuador” a los estudiantes de cuarto, séptimo y décimo año de EGB. Del mismo modo se evaluaron a las distintas instituciones y autoridades. Del 9 al 11 de diciembre de 2009, se aplicó la evaluación interna; y en enero de 2010 se aplicó la evaluación externa de directivos de 4.970 instituciones educativas del país,

¹⁶ La pedagogía crítica vincula lo humanístico, histórico, político y social, orientado a la formación integral del sujeto. Afirman que existen diversas formas de conocimiento influenciadas por la capacidad crítica del sujeto en la construcción del mismo. (Flores 2006, 6).

¹⁷ La destreza es la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. En este documento curricular se han añadido los “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros. Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. (Ministerio de Educación 2011, 4)

¹⁸ Los maestros que obtuvieron la calificación excelente recibieron estímulos económicos de 1.200 dólares anuales por cuatro años, becas y la posibilidad de ser maestros de maestros. Los que obtuvieron calificación muy buena recibieron estímulos de 900 dólares por cuatro años y la posibilidad de pasantías. Los docentes que obtuvieron calificaciones insuficientes recibieron cursos intensivos de mejoramiento (Rendición de Cuentas 2009, 14).

para establecer el nivel de desempeño, para reconocer y transferir las buenas prácticas, y definir las estrategias que permitieran mejorar la gestión (Rendición de Cuentas 2009, 14).

En definitiva, este período buscó llevar a cabo cambios profundos, rebasando la idea de que los problemas se encuentran sólo en las escuelas, y reconociendo que todo el sistema educativo tenía problemas que necesitaban de cambios sustanciales a nivel macro, meso y micro, desde las instituciones hasta la comunidad educativa. No obstante, como sostiene Isch (2011) este proceso aún dejó mucho camino por recorrer y problemas que solucionar en torno a la educación, especialmente porque varios puntos del Plan Decenal no llegaron a cumplirse en su totalidad.

2.1.4. La educación durante el gobierno de Lenín Moreno

Lenín Moreno Garcés asume el poder el 24 de mayo del 2017. Su llegada a la presidencia significaba en principio la continuidad del Proyecto de Correa y de la “Revolución ciudadana”, no obstante, el escenario político resulta complicado por la crisis económica que se desencadena en 2016 y las acusaciones de corrupción que sobrevuelan el gobierno anterior. Así, pese a provenir de la misma línea política de su antecesor, Moreno pone distancia con Correa y arma su propio gabinete con personas externas al partido político, preparando de este modo sus propias estrategias de gobierno (Hurtado 2017). Es en este escenario que Moreno pone en marcha su Plan Nacional de Desarrollo denominado “Toda una vida” con vigencia desde 2017 a 2021¹⁹.

En este sentido, a inicios de su gobierno la educación sigue siendo un eje importante en cuanto a la inversión. Según el informe de Rendición de Cuentas del 2018 del MINEDUC, el presupuesto con el que contó dicho ministerio fue de 3.851 millones de dólares destinados a distintos proyectos. En cuanto a la intervención estatal, el nuevo gobierno articuló lo dispuesto en la Constitución del 2008, que involucra a la LOEI y Código Orgánico de

¹⁹ El plan muestra objetivos enfocados a la economía, productividad, derechos humanos, derechos de la naturaleza, o la paz. Se plantean proyectos para la educación a corto y largo plazo, siempre enfocados en que sea una educación inclusiva, sin barreras y de calidad. El acceso a la educación básica y bachillerato se presenta como universal. Se propone erradicar la discriminación en esta área y ampliar las modalidades de educación especializada e inclusiva. El plan busca un incremento importante de la oferta en educación superior y un mayor acceso a la misma; la intención, es vincular de manera clara la oferta de carreras de tercer y cuarto nivel con la demanda laboral. El sistema educativo será monitoreado por evaluaciones nacionales e internacionales para estudiantes y maestros (Plan Nacional de Desarrollo 2017, 32).

planificación y Finanzas Públicas con el del Plan Nacional Toda Una Vida y el trabajo del Ministerio de Educación que se enfocó en la calidad, cobertura, derechos y gestión²⁰.

Según consta en los distintos informes emitidos por instituciones gubernamentales se han realizado avances significativos en el sector de educación, el Informe de Rendición de Cuentas (2019) menciona que para mejorar la calidad de educación se ha enfocado en la atención a la educación inicial con planes de fortalecimiento a docentes de nivel inicial, además de dotar de mobiliario, material, juegos para dichos niveles de educación. Por otro lado, también se ha reforzado el Bachillerato Técnico Productivo (Rendición de Cuentas 2019, 11).

En este sentido, según indica el mismo informe, se capacitó a docentes técnicos para lograr una mejor preparación de los jóvenes con cooperación directa del BID y otras organizaciones internacionales, lo que claramente muestra un cambio de política con respecto al gobierno anterior. Otro tema en el que se ha enfocado es la educación inclusiva registrando el ingreso de estudiantes con discapacidad a los distintos niveles de educación para lo cual se han implementado varios proyectos como el currículo de lengua de señas (Rendición de Cuentas 2019, 14).

En cuanto a la cobertura, los distintos programas han generado una mayor presencia de estudiantes en el nivel inicial, así como estudiantes con distintas discapacidades por ejemplo y se han mantenido la entrega de uniformes y alimentación escolar. Uno de los cambios sustanciales en este gobierno es la reapertura de instituciones educativas que fueron cerradas durante el gobierno anterior, en este caso de instituciones unidocentes que pertenecen al sector rural.

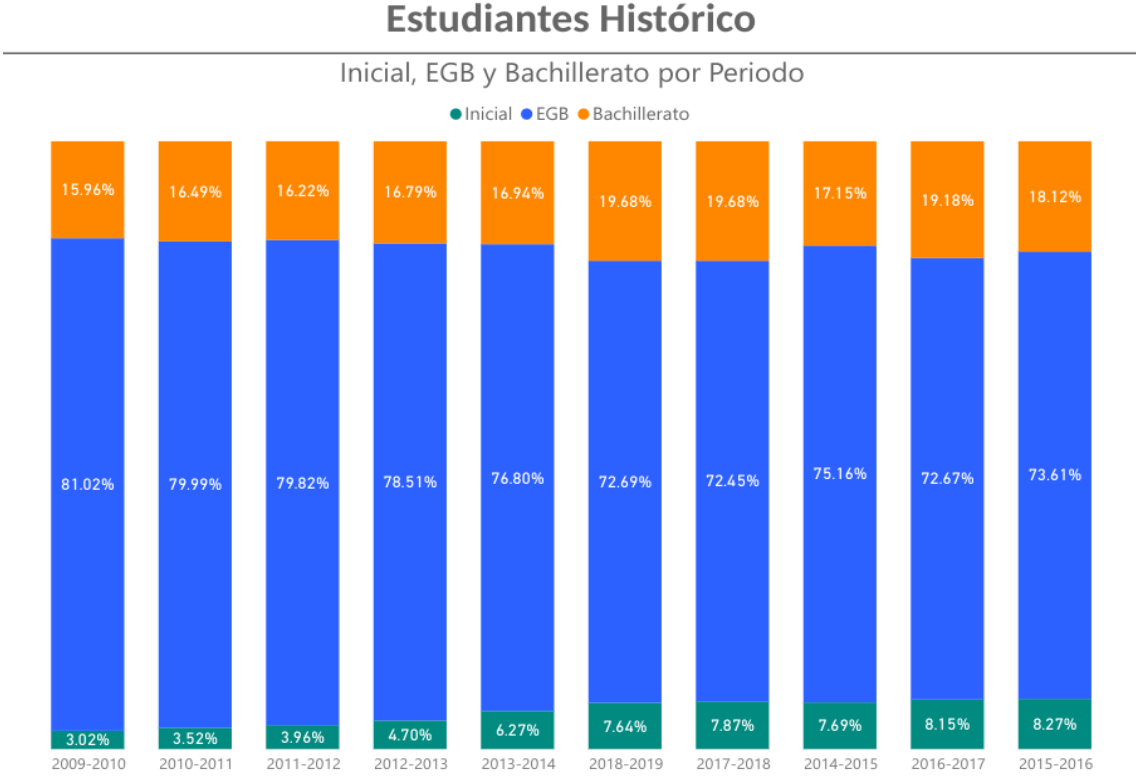
No obstante, la realidad del sistema educativo nacional no es tan optimista como marcan los informes de rendición de cuentas gubernamentales. Este período ha estado lejos de solventar las problemáticas de la educación, especialmente por el notorio cambio de políticas inclinadas, de nuevo, hacia la aplicación del modelo neoliberal.

En principio si bien las propuestas gubernamentales fueron cobertura educativa y de calidad, en el transcurso de su mandato Lenín Moreno no pudo materializar un aumento en la tasa de matrícula general, y en el bachillerato quedaron estancadas. En el caso de la educación básica

²⁰Revisar el Anexo 3 sobre Articulación de la planificación del Ministerio de Educación con los instrumentos de política nacional e intersectorial. También el Anexo 4 sobre Ejes de gestión y Objetivos Estratégicos del Ministerio de Educación 2018.

apuntaron a un descenso y el caso de bachillerato se mantuvieron fijas, tal como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 2.1. Evolución histórica de la matrícula en los distintos niveles educativos



Fuente: Estadísticas educativas. Ministerio de Educación.

Sumado a esto, en 2019 la crisis económica se agudiza notablemente y el gobierno, con una visible incapacidad para solventar los problemas generados por la crisis firma una Carta de Intención con el Fondo Monetario Internacional poniendo en riesgo, particularmente, el acceso general de la población a la salud y a la educación Según el ex Viceministro de educación Vinicio Baquero en entrevista con diario El Comercio: “el recorte por la pandemia es de USD 900 millones. Son 500 millones menos en infraestructura y 400 millones en gasto corriente. El presupuesto total del Ministerio bordeaba los 3 700 millones (Baquero 2020 citado en Diario El Comercio, 2020).

En vista de aquello la situación de la educación ecuatoriana se complejiza cada vez más, pues al tener menor inversión para esta cartera de estado, los problemas de infraestructura, dotación de equipamiento, contratación y sobre todo completar la planta docente sería un desafío permanente.

En medio de esta tensión, se suma la emergencia sanitaria con la que el gobierno de Moreno debe enfrentar nuevos desafíos para garantizar la continuidad educativa a nivel nacional,

teniendo como único mecanismo el paso de la enseñanza presencial a una virtual con el uso de tecnología que antes no había sido necesario. Esto pone en evidencia nuevamente las carencias del sistema educativo y, sobre todo, las grandes brechas tecnológicas y económicas de las familias ecuatorianas. Si bien es cierto, se implementan clases con el uso de plataformas digitales, el gran problema es el acceso a internet. Según INEC, poco más de la mitad de niños, niñas y adolescentes (52%) contaban con conectividad, pero además “se aprecian diferencias significativas al desagregar esta información de acuerdo con la región, la autoidentificación étnica y la situación socio-económica” (Velasco, Tapia y Hurtado 2020, sn).

Para solventar el problema de la conectividad y reforzar los aprendizajes, el Ministerio de Educación implementó planes educativos mediante el uso de la radio y la televisión que permitiera a los estudiantes sin acceso a internet permanecer dentro de lo posible en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, poco se ha logrado, ya que muchos estudiantes permanecen en situación de desconexión o simplemente las instituciones educativas no poseen mayor información sobre las realidades de los estudiantes. Esto deja al descubierto un problema de deserción escolar invisible u oculto, pues existen datos de estudiantes matriculados, pero no existe la certeza de su conectividad.

En medio del panorama de incertidumbre, crisis económica, cierre de instituciones, falta de conectividad, abandono escolar y una serie de problemas que afectan al sistema educativo ecuatoriano, el gobierno de Moreno terminó su período con más desaciertos que aciertos y con una situación desoladora para el ámbito de la educación.

2.2. El sistema de educación en Ecuador: trayectorias de la educación pública y privada

2.2.1. La educación pública

Si bien es cierto la concepción de la educación en el Ecuador ha ido variando, desde 1830 ha sido una preocupación constante de distintos gobiernos. Desde 1835 se han promovido distintas instituciones como fue la Dirección General de Estudios y las Subdirecciones e Inspectorías de Instrucción para fomentar y organizar la educación fiscal o pública que, como vimos para este momento histórico, estaba manejada e impartida con el apoyo de distintas órdenes religiosas (Benalcázar 2017)

Según el autor, a partir de esto se promovieron distintas leyes que promulgaban la educación pública en instituciones que debían ser sustentadas por la inversión del Estado. Madrid (2019) señala que a partir de diferentes incentivos que da el Estado a la educación pública, se da un

incremento en su demanda a finales del siglo XIX e inicios del XX. No obstante, pese a que existía una educación pública, la mayoría de la población no asistía a las instituciones educativas, generando uno de los problemas más graves que ha tenido el país: el analfabetismo. “En 1940 la población entre 6 y 14 años analfabeta y semi analfabeta era del 70,5%, en buena medida por la exclusión de este derecho a la entonces mayoritaria población indígena” (Madrid 2019, 9).

Estas características de la educación pública se mantendrán hasta las décadas de 1950 y 1960, y es solo a través de las distintas demandas por el derecho a la educación que se produce progresivamente un mayor acceso, de hecho, “fue la propia lucha del movimiento indígena por la educación intercultural bilingüe y de otras organizaciones populares, relacionada con la escasa escolarización existente en la década de 1950, la que coadyuvó al impulso de la educación pública de las décadas siguientes” (Madrid 2019, 9).

Según Madrid (2019), gracias a la lucha de distintos sectores sociales, creció el acceso a la educación tanto en primaria como en secundaria, aumentó el número de inscritos para educación inicial y se promovió el bachillerato con especializaciones. A pesar de esto, en los años siguientes, la educación pública ingresaría en un período muy crítico.

Así, entre las décadas de 1980 y 1990 se producen retrocesos graves provocados por la implantación del modelo neoliberal. El presupuesto del Estado estuvo en su mayoría destinado al pago de la deuda externa, disminuyendo notablemente la inversión en el sector social y, por ende, en la educación pública, que sufre un total abandono por parte del Estado (Salgado 2016). Estos gobiernos “afectaron el derecho humano a la educación, puesto que, al perder el Estado su responsabilidad como proveedor educativo, la escuela pública también perdió su nivel de atención y cuidado” (Salgado 2016, 28).

La crisis de la educación pública se mantuvo hasta el punto que “el país entró al nuevo milenio sin instituciones, sin actores que pudieran impulsar un cambio social. Además, no contaba con un Estado que auspiciara un cambio educativo” (Paladines 2011 citado en Salgado 2016, 30). Eran continuos los paros y huelgas en magisterio, los atrasos en los pagos de los salarios, el nivel de preparación de los docentes era muy bajo, la falta de infraestructura era notoria, así como la ausencia de un sistema de rendición de cuentas. Sostiene Salgado (2017), que entre los años 1999 y 2007 la escasa intervención del Estado en educación pública permitió que se produjera un crecimiento exponencial de la educación privada.

Solo después de 2007, la escuela pública vuelve a adquirir mayor notoriedad fruto del aumento de políticas públicas y de la inversión. Siguiendo este objetivo se logra la universalización de la Educación General Básica, se construyen las Unidades Educativas del Milenio y se invierte en infraestructura, en la disponibilidad de conexión a Internet y la diversificación de los espacios de aprendizaje (Rodríguez 2017). Algo importante que también se llevó a cabo fue la revalorización del trabajo docente a través del incremento del salario, las constantes capacitaciones al sector y el acceso a posgrados. En este período se produjo el establecimiento de estándares de calidad que debieron aplicarse a las instituciones públicas y privadas.

2.2.2. La educación privada

Como señalamos más arriba, el fortalecimiento de la educación privada en Ecuador es el resultado del abandono y desinversión que se produjo de la educación pública a partir de la década de 1980. En este sentido, las distintas políticas asumidas desde la década de los 80 en adelante hasta el 2007 significaron el espacio para que floreciera la educación particular o privada, según Salgado, “la educación privada inició un preocupante proceso hacia el mercantilismo; es decir, hacia la autoconcepción de su proyecto pedagógico como un negocio; el mismo que podía procurar réditos económicos a través del acto de enseñar” (Salgado 2016, 28).

Entre 1980 y 1990 Ecuador asume el neoliberalismo como sistema político y económico. Las nuevas políticas buscan resolver una serie de problemas que arrastra el país a través de la privatización. Para ese momento el sistema educativo había mostrado grandes falencias, poca efectividad y baja calidad, por lo que el nuevo modelo culpó de esta crisis al Estado, planteando como única salida la privatización. Sobre la base de este contexto es que inicia un aumento notable de las instituciones educativas privadas. Como señala Salgado (2017) aparecen instituciones educativas con fines de lucro que no cumplían con las exigencias pedagógicas mínimas, pero que se autopromocionaban como espacios que manejaban mejor calidad educativa. Sobre la base de este discurso, y frente a las características que tenía la educación pública, las familias empezaron a depositar una confianza ciega en las escuelas privadas.

La educación privada se aprovechó “del vacío de infraestructura y servicios básicos del sistema público ecuatoriano” (Sevilla 2004 citada en Benalcazar 2017, 494), pero el que los servicios educativos fueran más costosos, no significaba garantía de dar una educación de mayor calidad. Para Salgado (2016), la educación privada promovió la idea de que se trataba

de un privilegio al que solo podían acceder las élites. La educación se convirtió, de este modo, en un servicio mercantilizado, excluyente y selectivo. De hecho, el boom de la educación privada generó una disminución de la tasa de matrícula, bajó el acceso a la educación superior, y generó una brecha aún mayor entre poblaciones con y sin recursos.

A pesar de esto, la educación privada ecuatoriana no ha logrado demostrar tener mejores resultados. Las pruebas “Ser Estudiante” 2013, mostraron que los estudiantes procedentes de instituciones privadas presentaban mejores resultados en términos generales, sin embargo, al analizar los resultados basados en los niveles socioeconómicos de los estudiantes, las diferencias entre el tipo de institución disminuyeron, por lo que se entiende que estas diferencias no surgen por el tipo de institución a la que asisten los estudiantes, sino por el nivel socioeconómico de los estudiantes, para Benalcázar “Esto significa que la diferencia en los puntajes de colegios públicos y privados de acuerdo al análisis presentado se da por las diferencias económicas de los alumnos y no por la calidad de la institución educativa” (Benalcázar 2017, 495)

Pese a la proliferación de instituciones de educación privada desde los años 90, no puede afirmarse que cumplió con su objetivo de brindar calidad educativa con sus distintas propuestas, sino que, más bien, generó consecuencias negativas en el sistema. De hecho, tras una década de inversión en educación pública, el margen con respecto a la calidad educativa entre el sector privado y público fue disminuyendo notablemente.

En definitiva, esta perspectiva histórica nos muestra los procesos por los que ha atravesado el sistema educativo nacional, los cambios generados en cada gobierno para mejorar la calidad educativa, principalmente dentro de la política pública; pero también los escasos resultados que tiene el modelo hegemónico que se implanta en la década de los 90 en la resolución de problemas cada vez más graves de la educación ecuatoriana. Problemas como el analfabetismo, la falta de infraestructura, de recursos para educación y, sobre todo, de abandono escolar o la no continuidad con los estudios superiores, siguen haciendo mella en la realidad nacional.

Capítulo 3. El abandono escolar, un problema no resuelto en el sistema educativo ecuatoriano

3.1. Introducción

El capítulo identifica y analiza los factores que inciden en el abandono escolar y la no continuidad de los estudios en alumnos de Bachillerato General Unificado, teniendo como casos de estudio dos unidades educativas con características distintas: la Unidad Educativa Lev Vygotsky, privada, y el Colegio Gonzalo Zaldumbide, pública. El objetivo principal es entender los procesos sociales y educativos que permiten explicar el abandono escolar como parte de marcos complejos de desigualdad social, entendiendo así que el problema se fragua mucho más allá de lo que ocurre dentro de las instituciones educativas. Nos ha interesado para ello visibilizar la opinión de varios de los actores implicados en la problemática: las autoridades de estas instituciones (rectores y vicerrectores), así como de profesores, padres y estudiantes.

Para llevar a cabo este objetivo hemos dividido el capítulo en tres partes. En primer lugar, describimos el contexto diferenciado de las dos instituciones educativas, su funcionamiento interno, sus éxitos y fracasos dentro del contexto educativo general ecuatoriano. En segundo lugar, nos centramos en analizar los factores que estarían detrás de distintas formas de deserción dentro de las instituciones. Incorporamos en el análisis algunos elementos que inciden en la problemática como las políticas públicas de la educación ecuatoriana y, en el contexto actual, las incertidumbres de futuro que se han generado en los estudiantes producto de la crisis sanitaria del covid-19 y la profunda crisis económica que ha venido afectando al país desde antes de la pandemia. Finalmente se hace referencia a una última problemática que se ha visto también acrecentada en los últimos años con la crisis económica y sanitaria. Nos referimos al problema de los cupos y de la continuidad hacia los estudios superiores.

3.2. La Unidad Educativa Lev Vygotsky y el Colegio Gonzalo Zaldumbide: diferencias y similitudes en el contexto general educativo ecuatoriano

Como señalamos en el capítulo anterior, durante décadas la educación pública en Ecuador se vio atravesada por serios problemas asociados con el estancamiento, el recorte en la inversión estatal, la debilidad de la matrícula, la deserción escolar, la baja calidad en los aprendizajes, las reformas educativas inconclusas y la falta de infraestructura, de material didáctico o de profesores capacitados.

No obstante, a partir del 2008 se vive un cambio importante en materia educativa que se materializa en 2011 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, dando paso a una nueva forma de organización del sistema educativo, garantizando la gratuidad, la universalidad, y democratización de la educación. Si bien muchos de los problemas persistieron hubo una cierta mejora provocada por el aumento de la inversión pública que permitió elevar el nivel en la educación primaria y secundaria. El organigrama del Sistema Nacional de Educación que se configura a partir de 2011 y que se mantiene actualmente presenta la siguiente estructura.

Figura 3.1. Organización del Sistema Nacional de Educación



Fuente: Ministerio de Educación (2019)

Dentro de la educación escolarizada encontramos cuatro tipos de instituciones educativas: fiscales, municipales, fiscomisionales y particulares. Según la LOEI, las instituciones educativas públicas pueden ser fiscales o municipales, su educación es laica y gratuita. Las instituciones educativas fiscomisionales pueden ser de carácter religioso o laico y cuentan con financiamiento total o parcial del Estado sin fines de lucro, la educación es gratuita.

Finalmente, las instituciones educativas particulares están constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado, están autorizadas a cobrar pensiones y matrículas, pueden impartir educación en todas las modalidades, previa autorización de la Autoridad Educativa Nacional y bajo su control y supervisión. La educación en estas instituciones puede ser confesional o laica. Según los datos del Ministerio de Educación el

“19,5% son instituciones privadas (de las cuales 2 615 ofrecen educación laica y 683 religiosa)” (Resultados Educativos 2018, 80), teniendo un total de 3 298 instituciones educativas privadas distribuidas en todo el territorio ecuatoriano. Como veíamos, en esta investigación nos interesa comparar dos de ellas: las fiscales o públicas y las particulares o privadas.

Las Instituciones Educativas elegidas para llevar a cabo el estudio se ubican en la provincia de Pichincha. La Unidad Educativa Lev Vygotsky, de carácter privado, se encuentra ubicada en el cantón Rumiñahui, Sangolquí, Valle de los Chillos, y alberga a estudiantes cuyas familias pertenecen a un estrato económico medio²¹. En relación a la matrícula la institución está conformada por 1.250 estudiantes, de los cuales 170 son de bachillerato. Por su parte, el Colegio Gonzalo Zaldumbide, es una institución pública situada en la parroquia de Solanda, al sur del Distrito Metropolitano de Quito y sus estudiantes pertenecen a sectores económicos medio y bajo²². La institución acoge 2.432 estudiantes, de los cuales 1.173 son de bachillerato.

La ubicación espacial, la composición socio-económica de los estudiantes y el desequilibrio en la matrícula, marcan las diferencias más importantes entre los dos contextos educativos, poniendo también de relevancia las profundas formas de estratificación social que caracterizan la provincia y que afectan directamente a las formas de acceso a la educación.

Mapa 3.1. Ubicación de unidades de investigación. Provincia de Pichincha



Fuente: Google Maps (2021)

²¹ El estrato económico medio se refiere al sector de la población donde las familias generan ingresos entre \$30 y \$70 diarios.

²² El estrato económico de nivel bajo apunta al sector de la población donde las familias generan ingresos entre \$5.50 y \$13 diarios.

Dependiendo del carácter público o privado de las Instituciones Educativas, las formas de ingreso varían considerablemente, siendo un factor fundamental las posibilidades o no de elección del centro. Las formas de ingreso en las instituciones públicas se producen por sectorización (proximidad), por lo que muchos estudiantes que desean elegir alguna institución específica para realizar sus estudios porque tenga características que le resulten atractivas no pueden hacerlo, ya que están supeditados a la asignación que se hace desde el Estado. Por su parte, en las instituciones privadas, el ingreso se realiza de acuerdo a la disponibilidad de cupos, mediante pruebas de ingreso que deben ser aprobadas conjuntamente con entrevistas al núcleo familiar y contar con los recursos económicos que les permitan costear el pago de la colegiatura. En el caso de la Unidad Educativa Lev Vygotsky el monto asciende a \$1980 el año escolar, a los que hay que adjuntar la compra de útiles escolares y uniformes, así como el transporte escolar y servicio de catering.

El colegio público no requiere del cobro de aranceles y pensiones de educación, esto se hace particularmente evidente desde que se pone en marcha el marco legal en educación (2008) con respecto a la gratuidad de la misma (artículos 28 y 348 de la Constitución del Ecuador). Sin embargo, en la práctica los materiales escolares siguen estando a cargo de los padres y a lo largo del año escolar, con frecuencia, también suele requerirse algún tipo de colaboración de los padres para poder realizar algunas actividades en la institución como encuentros deportivos, excursiones o reparaciones en los baños, las cuales no están contempladas en el presupuesto escolar. Estas “colaboraciones” son prácticamente obligatorias, lo cual entra en contradicción con la gratuidad educativa, ya que es el Estado quien debiera asumir todos los gastos requeridos durante el periodo escolar.

Otro aspecto importante que diferencia las instituciones públicas de las privadas está relacionado con las pedagogías de enseñanza. La institución privada objeto de la investigación trabaja desde sus inicios bajo el modelo de Pedagogía Conceptual planteada por el colombiano Miguel de Zubiría al que se le han sumado aportes de otros colombianos y ecuatorianos. Según los planteamientos del colegio Lev Vygotsky, la Pedagogía Conceptual es un:

Modelo Pedagógico ultramoderno, orientado al desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones. Plantea como propósito fundamental, formar hombres y mujeres analistas simbólicos, amorosos, éticos, talentosos, creativos y competentes expresivamente (...) Es un Modelo Pedagógico que posibilita otorgar una educación de avanzada que da respuesta a los requerimientos de la Sociedad del Conocimiento (...) Una propuesta que orienta el quehacer

de las instituciones y los docentes, para otorgar una formación integral de alta calidad y excelencia. La Pedagogía Conceptual está fundamentada en ejes básicos: desarrollo del pensamiento y la afectividad, lectura comprensiva y formación valorativa; lo que significa que es tan importante el componente cognoscitivo como el afectivo y el expresivo (Propuesta Pedagógica Unidad Educativa Lev Vygotsky, 2020).

De este modo basados en los preceptos del modelo pedagógico aplicado, la institución no solo se ha centrado en el desarrollo de contenidos sino también en los aspectos afectivos de sus estudiantes. Ligia, una madre de un estudiante del centro lo valoraba en ese sentido “la metodología de la enseñanza impartida, la personalización que existe para cada estudiante, reconociendo sus fortalezas y debilidades, la detección rápida de cualquier falencia no sólo en lo académico sino a nivel personal, emocional y afectivo.” (Ligia, UE. Lev Vygotsky, agosto 2020). Además, producto de que la matrícula estudiantil que manejan es de aproximadamente 25 estudiantes por salón de clases les permite organizarse de una mejor manera, y disponer de mayor tiempo dentro de sus actividades áulicas tanto académicas como afectivas.

En el caso de la institución pública el modelo pedagógico que aplica es el Socio Constructivismo, el cual sostiene que:

El constructivismo viabiliza la aprehensión de los saberes por parte del aprendiz sin necesariamente la presencia de un docente, aunque si es acompañado por alguien que sea capaz de mediar en el proceso lo beneficiaría al sujeto que aprende; sin embargo, muy pesar de contar con el acompañamiento la persona es capaz de auto gestionarse sus propios aprendizajes en cualquier circunstancia y sobre un objeto determinado, siendo esto beneficioso para el alumno, ya que la asimilación no solo incluso se puede generar por los ojos o con la práctica de algo, sino más bien se puede generar por medio de todos los sentidos (Ordoñez 2020, 27).

Se trata de un modelo pedagógico establecido por el Ministerio de Educación para todas las instituciones de tipo fiscal. Si bien este modelo busca el desarrollo integral, choca con un problema de base, debido al amplio número de alumnos que asiste a clase por aulas, pues en muchas ocasiones supera con creces los 40 estudiantes, impidiendo de este modo que exista una enseñanza más particular y personalizada. La preocupación se orienta, por lo tanto, mayormente, a la manera en cómo distribuir a los estudiantes de tal modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea el adecuado, pero este objetivo resulta complejo de cumplir por lo señalado más arriba.

Las dotaciones en infraestructura también son un claro signo de diferenciación entre instituciones públicas y privadas que vienen a adjuntarse a la ubicación espacial y la composición del alumnado. En los dos casos de estudio esta diferenciación está marcada por el equipamiento. Si bien ambas instituciones cuentan con buena estructura física y distribución áulica, la institución privada cuenta con laboratorios y el debido equipamiento en las áreas de aprendizaje que lo requieren como Física, Química, Informática, además de piscina, mientras que, en la institución pública, se presentan ciertos problemas relacionados con la falta de equipamiento e implementos para los laboratorios del área de ciencias o informática, lo que influye directamente en la adquisición de aprendizajes.

El tema de la planta docente está también relacionado con lo anterior, mientras en la institución privada la planta docente se encuentra completa, la institución pública presenta falta de docentes sobre todo en las áreas de ciencias puras: física, química, biología y ciencias naturales, ya que son pocos los docentes en esta especialidad, aunado a la falta de capacitaciones para los mismos. Por otra parte, los docentes consideran que existe una sobrecarga laboral provocada por la masificación de las aulas y actividades administrativas que deben realizar.

De acuerdo con lo anterior, la falta de equipamiento en los laboratorios de ciencias en las instituciones educativas se torna más compleja, al estar acompañada de la falta de técnicas y pedagogías activas y participativas por parte de los profesores, falta de control y dominio en el aula, carencia de estrategias innovadoras que motiven a los estudiantes, entre otros factores que, según Quesada (2019), suelen tener impactos importantes en el posterior rendimiento escolar.

La institución privada se ha destacado, por otra parte, en la proyección de su imagen hacia el exterior, llegando a ser un “colegio modelo” que ha servido de anfitrión de conferencias a otros docentes y de congresos educativos. En dos ocasiones ha logrado alcanzar el primer lugar a nivel nacional en las pruebas Ser Bachiller. Si bien, estas características no tienen una incidencia directa en el avance académico, el prestigio y todos los señalamientos que dan valor a la institución, influyen en el deseo de los jóvenes para formar parte de las mismas. Es decir, el ambiente escolar, en cuanto a su infraestructura e imagen proyectada, despierta el interés de los estudiantes y, sobre todo, de los padres, marcando claros sentidos de pertenencia de clase. Así lo sostiene Emilia, estudiante de Tercero de Bachillerato cuando menciona “mis padres optaron por el Lev por el nivel académico, por los beneficios que

brindan como colegio y a mí me gusta también porque tiene una buena infraestructura, canchas, laboratorios, la piscina”. (Emilia, Lev Vygotsky, octubre 2020)

Los casos de estudio muestran importantes diferencias entre las dos instituciones extrapolables al conjunto de instituciones educativas. Se evidencia así el escaso interés estatal por proporcionar una educación pública de calidad y el destino de la misma a las capas más populares. En un país caracterizado por formas de estratificación social fuertemente arraigadas, la educación funge como elemento principal de configuración de niveles diferenciados por clases. Esto se refleja tanto en la composición social de los colegios, como en sus dotaciones físicas y humanas o en la misma ubicación espacial de los mismos.

Se hacen así ostensibles, en las IE públicas, la falta de recursos, la carencia de docentes calificados en ciertas áreas de aprendizaje, o la poca capacidad para cubrir las demandas de aprendizaje de los estudiantes debido a la masividad de la matrícula. Todos estos aspectos inciden en la enseñanza que se imparte y en las competencias que desarrollan los estudiantes.

Si bien es de destacar los esfuerzos por garantizar la educación en todos los niveles, siendo una de las principales estrategias otorgar becas²³ a los estudiantes, ya sea por excelencia académica o por vulnerabilidad económica, este esfuerzo no es suficiente para mantener a todos los beneficiados dentro del sistema educativo. En muchos casos, los estudiantes carecen de apoyos suficientes que satisfagan sus expectativas y necesidades, puesto que los montos de las becas son pequeños, de ahí que incluso becados se produzcan deserciones.

Desde 2010 hasta enero de 2019, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) entregó 27.721 becas. De esa cifra, 3.741 estudiantes desertaron (13,5%) o incumplieron las cláusulas estipuladas. Eso significa que, de cada 10 beneficiarios, al menos uno dejó los estudios (El Telégrafo 2021).

Tabla 3.1. Becas otorgadas por el Estado

	Acumulado hasta el 2015	2016	2017	2018	Total
Becas Nacionales	8.380	974	2.339	4.114	15.807

²³Las becas financiadas con recursos públicos se clasifican en: a) Becas internacionales.- Son aquellas otorgadas para estudios de educación superior, actividades académicas en instituciones de educación superior, capacitación, formación, perfeccionamiento, entrenamiento o cualificación profesional, investigación y transferencia de conocimientos en el extranjero, según lo establecido en las bases de los programas; y, b) Becas nacionales.- Son aquellas otorgadas para estudios de educación superior, actividades académicas en instituciones de educación superior, capacitación, formación, perfeccionamiento, entrenamiento o cualificación profesional, investigación y transferencia de conocimientos en el país, y se sujetarán a las bases de cada programa (Codificación del Reglamento para la Implementación de Programas de Becas Y Ayudas Económicas. Artículo 24).

Becas internacionales	2.408	302	153	99	2.962
-----------------------	-------	-----	-----	----	-------

Elaborado por la autora a partir de datos de la SENESCYT, Boletín analítico (2018)

Estas diferencias señaladas también tienen una influencia directa en problemática de la deserción escolar que analizamos en esta investigación. A continuación, desarrollamos los factores que inciden en ella tomando como referencia los dos casos de estudio.

3.3. El problema de la deserción escolar, ¿cómo afecta a las dos instituciones?

Pese a los distintos intentos de superar los problemas que arrastra la educación nacional pública, muchos de ellos, como vimos más arriba, siguen presentes. Aguilar señala la persistencia de una:

Baja calidad de los aprendizajes en todos los niveles educativos, especialmente a nivel de bachillerato donde el problema es más evidente, reforma inconclusa y vigencia de esquemas pedagógicos tradicionales, docentes mal formados, mal capacitados y desmotivados por la continua persecución, por la sobrecarga laboral (Aguilar 2018, 24).

La deserción escolar constituye uno de los puntos más críticos del sistema educativo ecuatoriano, aunque puede ser aplicable también a otros países de América Latina. Si bien es cierto, han existido avances en las últimas décadas con respecto al ingreso y matrícula de niños, niñas y adolescentes a los distintos niveles educativos, el reto se encuentra precisamente en que logren culminar sus estudios. Según Echenique, siguiendo al Banco Internacional de Desarrollo:

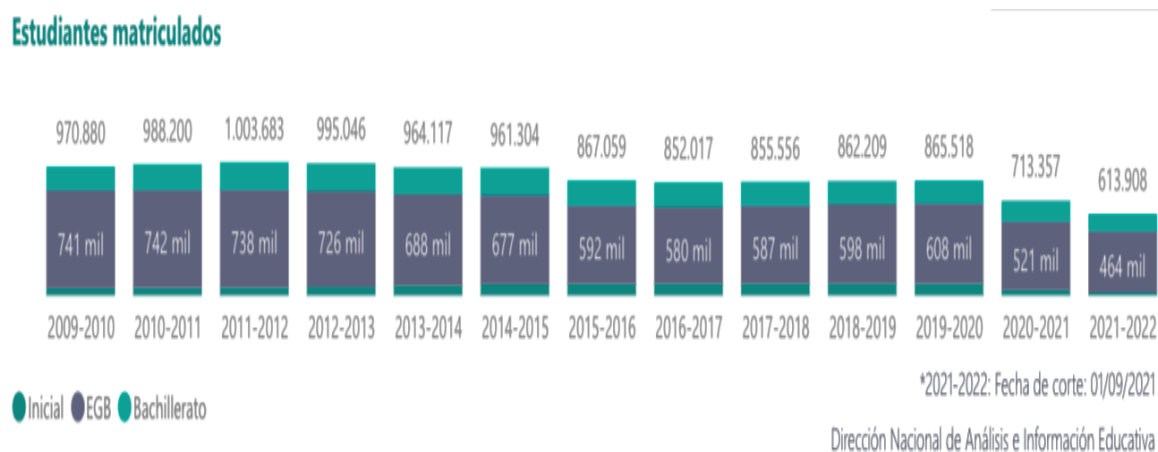
No hay duda que la cantidad de niños y adolescentes que van a la escuela ha aumentado drásticamente en las últimas décadas: la tasa neta de escolarización en América Latina subió a un 76%, comparada al 49% que marcaba en 1990. Sin embargo, permanecer en la escuela hasta terminarla es otra historia. Hoy, cuatro de cada diez latinoamericanos no terminan su educación secundaria y la abandonan antes de cumplir los doce años de escolaridad (Echenique 2018, 1).

Concretamente en Ecuador, el sistema educativo “ha mantenido un desarrollo desigual y diferenciado fruto de inequidades socioeconómicas y una ineficaz cobertura de servicios públicos en el territorio” (Senplades 2017, citado en Ineval 2018), lo que hace que sea muy difícil acabar con problemas como el de la deserción escolar, entendida en el país como “el porcentaje de estudiantes que abandonaron un curso antes de su culminación, en relación con el total de estudiantes que se matricularon en ese año escolar” (Ministerio de Educación 2015, s/n). Por otra parte, Moreno considera que se trata en muchos casos de una situación que se

desencadena por distintos factores y experiencias que tienen los niños y niñas en su estadía en el sistema (Pacho y Chiqui 2011).

Aunque a finales de la primera década del 2000 Ecuador experimentó un aumento sostenido de la matrícula, probablemente por la eliminación del pago de ciertos rubros, la entrega de textos y uniformes institucionales en el sector público. En los últimos años ha habido una bajada lenta en el número de estudiantes matriculados con pequeños repuntes, lo cual parece estar relacionado con la crisis económica que afecta al país entre otras causas. La siguiente gráfica es una muestra de esta evolución descendente que, además, se ha hecho mucho más acusada en las dos últimas convocatorias como una clara consecuencia de la pandemia del Covid-19.

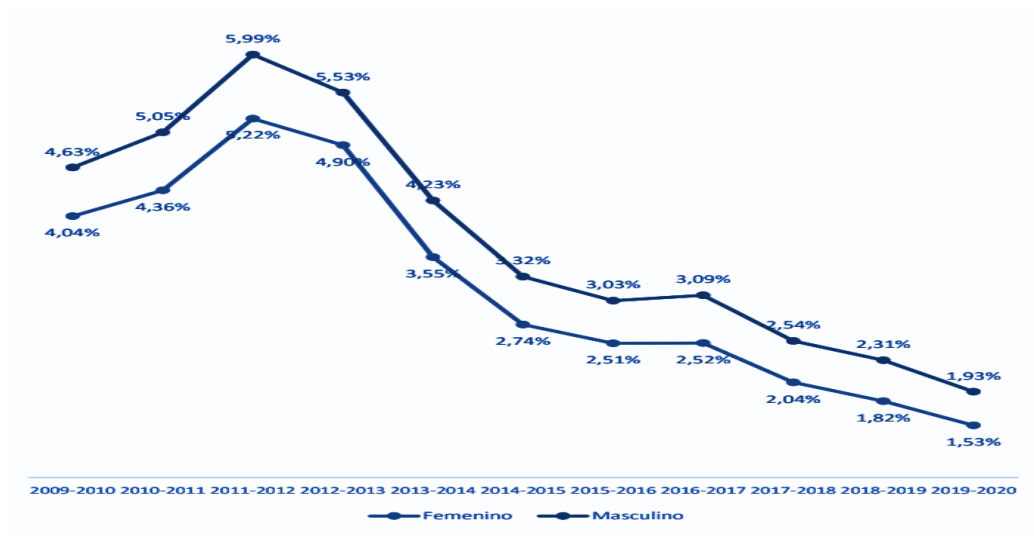
Figura 3.2. Estudiantes matriculados en el sistema educativo ecuatoriano 2009-2022



Fuente: Ministerio de Educación. Estadísticas Educativas (2021)

En este contexto, problemas como la deserción escolar están siempre presentes. Los niveles de deserción han ido variando en las últimas décadas con pequeñas subidas y bajadas, con una tendencia al descenso desde 2014, aunque sigue siendo mucho más persistente en edades más avanzadas. Del mismo modo, las diferencias por sexo en cuanto a la deserción escolar tendieron al descenso desde 2012. De hecho, en la figura 4 es posible observar que, en el transcurso de los años, las diferencias se han ido cerrando, aunque la deserción escolar masculina se mantiene más alta que la femenina. La situación económica de las familias y cuestiones culturales sobre el cumplimiento del rol productivo que se le ha asignado a los hombres tradicionalmente, podría estar detrás de esa mayor deserción.

Figura 3.3. Tasa de deserción escolar por sexo 2009-2022

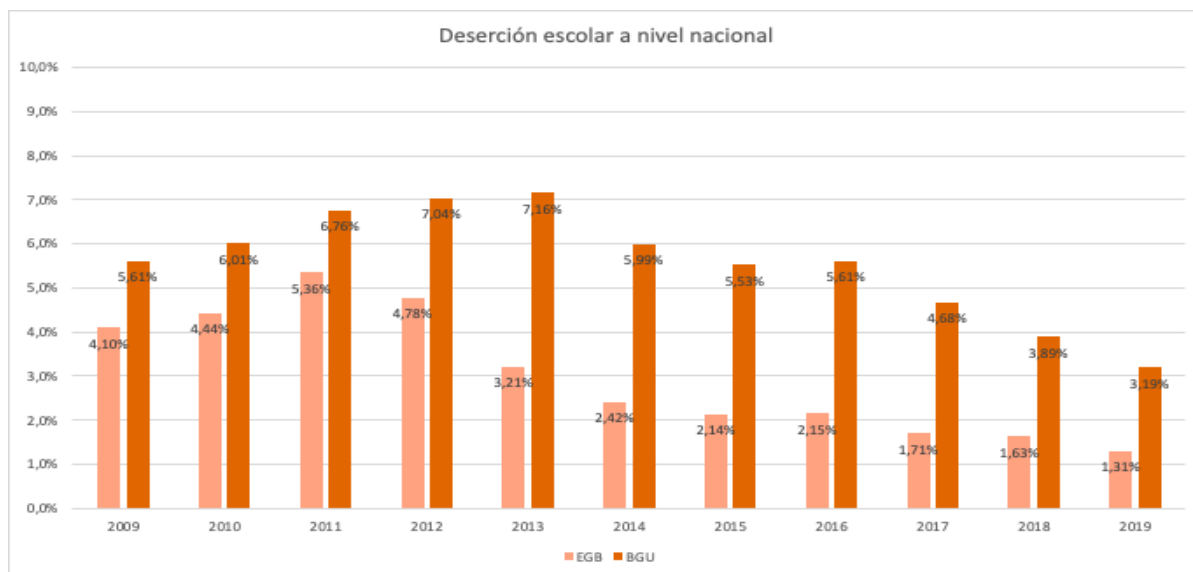


Fuente: Ministerio de Educación. Estadísticas Educativas (2021)

Hay que señalar, además, que la mayoría de estudiantes cursan sin inconvenientes los primeros años de escolaridad, los problemas empiezan a presentarse en los últimos niveles de Educación General Básica y en el Bachillerato, coincidiendo con la realización de actividades laborales, aunque también, como ahora veremos, existen otros factores.

En los últimos años de la EGB comienzan las diferencias en el acceso a la educación por nivel de ingreso, auto identificación étnica y sector rural, así como las dificultades para cursar los estudios manifiestas en el índice de retraso escolar que es más fuerte entre los sectores subalternos (...). Pese al mayor acceso a la EGB y al bachillerato, la población de 15 años con educación básica completa llegó al 51% y la población de 18 años con bachillerato completo al 39% (CSE, 2011). La falta de recursos económicos, el trabajo y lo quehaceres del hogar explican en su conjunto entre un 65-75% de la inasistencia a la educación de la población de hasta 24 años entre 2001 y 2010 (CSE, 2011), siendo 3 veces mayor la inasistencia a un centro educativo entre la población de entre 15 y 17 años — considerada ya población económicamente activa (Madrid 2019, 9).

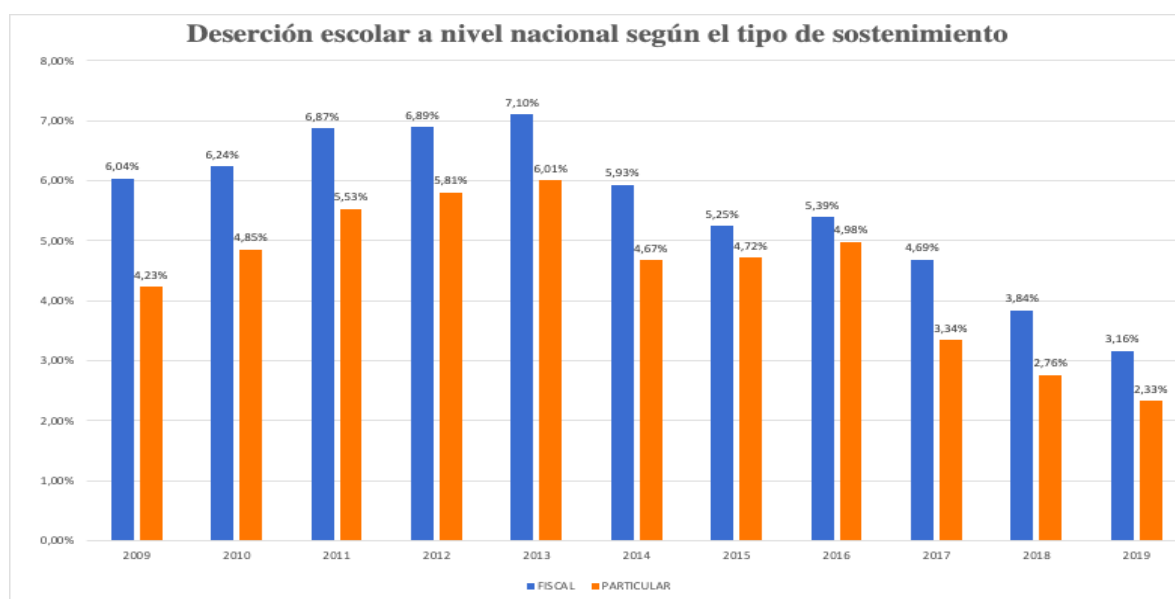
Figura 3.4. Deserción escolar a nivel nacional 2009-2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación (2019)

Del mismo modo los porcentajes de deserción escolar varían según el sostenimiento de la institución educativa, teniendo mayor incidencia en las instituciones fiscales. Según Madrid (2019) esto se relaciona con la situación económica de los estudiantes y sus familias, especialmente de los sectores menos beneficiados económicamente, “es claro que en Ecuador la educación es un problema de clase, pues la población más pobre tiene menos años de escolaridad promedio —7,25 años— que el total nacional en 2010 —9,59 años— y aún menos si se compara con el promedio de la población rica —11,37 años—” (Madrid 2019, 9).

Figura 3.5. Deserción escolar nacional según el tipo de sostenimiento 2009-2019



Elaborado por la autora a partir de datos del Ministerio de Educación (2019)

El estudio más particular de las dos unidades educativas devela un panorama cercano al que expresa la figura 3.5. En el caso de la Unidad Educativa Lev Vygotsky, su Vicerrectora señalaba que, desde hace aproximadamente 8 años, no había habido casos de deserción. Lo que sí se ha dado con frecuencia son retiros por cambios hacia otras instituciones (un 3% de estudiantes).

Por su parte, las autoridades de la Institución Educativa Gonzalo Zaldumbide si reportan casos de deserción, mayoritariamente en el nivel de Básica Superior (Décimo de Básica). Lorena, la persona encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) señalaba en este sentido:

Teníamos poca deserción en el bachillerato, más bien los chicos desertaban en décimo cuando había que elegir una especialidad por ejemplo como bachillerato técnico bachillerato en ciencias, porque también de alguna forma se maneja este tema de que hasta décimo es obligatorio (Lorena, Colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

Esto concuerda con lo analizado anteriormente, las tasas de deserción hasta antes de la pandemia tenían una tendencia a bajar²⁴ y se presentaba en niveles superiores a la Educación Básica, pues es ahí cuando los estudiantes deben decidir si continuar o no sus estudios en bachillerato. Ahora bien, es importante mencionar que el panorama tras la pandemia se ha tornado bastante desolador. La coyuntura sanitaria y el descalabro económico que ha supuesto han influido en las metas de los estudiantes y en las posibilidades de continuar con sus estudios. La suspensión de las clases, los problemas económicos o el aislamiento social, han cambiado las expectativas de estos jóvenes, quienes se muestran ahora mucho más preocupados por ayudar a sus familias que por continuar estudiando.

Esto nos lleva a pensar en las motivaciones que tienen los estudiantes al culminar sus estudios secundarios, pues en el caso de la institución fiscal es notoria la necesidad de conseguir empleo y prima la aspiración de combinar estas dos actividades con el fin de ser un apoyo en sus hogares. En la institución privada este panorama cambia pues las proyecciones post bachillerato no están relacionadas con actividades laborales, sino con continuar los estudios, pero aquí también la situación de la pandemia ha generado cambios.

²⁴Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), a nivel nacional en EGB presentó una mayor disminución en sus tasas de deserción en el periodo 2006-2017 (de 4,4% a 2,1%), y en BGU la tasa fue de 5,3% en el 2017. Esta bajada coincide con el periodo de crecimiento económico durante los gobiernos de Rafael Correa y la mayor inversión en educación.

La no continuidad con los estudios viene mediada para muchos por la necesidad de buscarse un empleo, porque los padres ya no pueden continuar costeando los estudios, o simplemente porque no cuentan con los medios tecnológicos para asistir a las clases virtuales. Todo esto es particularmente evidente en el colegio público; en la institución particular, aunque existen complicaciones cuentan con distintas alternativas que de alguna manera han garantizado la continuidad educativa.

Más allá del contexto actual de emergencia sanitaria existen factores de más largo alcance que inciden en esta problemática. Según Tedesco (1984), existen dos tipos de factores que influyen en la decisión de una persona para desertar o abandonar sus estudios: endógenos (condición económica, aptitudes, expectativas y motivaciones para continuar con los estudios) y exógenos (influencia social y de su entorno).

Entre las variables exógenas distingue dos: materiales y culturales. La condición socioeconómica, vivienda, nutrición, entre otras, forman parte de la primera; mientras que aspectos como el nivel educativo de los padres, la actitud y aprecio por la educación o el respaldo paterno, conforman el segundo. Dentro de las variables endógenas materiales, se señalan las de tipo físico como los recursos de la escuela y las de índole organizativo como la estructura académica administrativa de la institución. Finalmente, aspectos como el nivel de formación alcanzado por los docentes, los métodos pedagógicos que utilizan y los contenidos de la enseñanza, son incluidos en las llamadas variables endógenas culturales (Tedesco 1984 citado en Benítez 2016, 30).

Sobre la base de lo expuesto y siguiendo a Tedesco, en el presente estudio organizamos la información obtenida en los siguientes factores exógenos y endógenos que inciden en la deserción escolar en las dos instituciones objeto de estudio: el contexto económico familiar, la influencia familiar, la acción docente y la influencia institucional.

3.3.1. La situación económica de las familias

Las crisis económicas recurrentes que vive Ecuador desde la década de los 80 tienen un impacto directo en las clases populares y en sus posibilidades de acceso al sistema educativo. Éste, a su vez, como señalamos arriba, no ha sido parte prioritaria de las políticas estatales, con excepción del periodo correísta en donde se produjo una mayor inversión pública en esta área. En cualquier caso, la falta de oportunidades económicas incide en dos hechos fundamentales: el trabajo de niños/as y adolescentes y la deserción de los estudios (Navarro y Flores 2017).

El trabajo de campo en el colegio público Gonzalo Zaldumbide mostró que gran parte de las familias de los estudiantes que formaron parte del estudio pasaban por una situación difícil en términos económicos, por lo que a muchos se les dificulta costear los estudios²⁵. Esta situación hace que muchos estudiantes reconozcan que tienen que colaborar con el sustento en sus hogares y, en casos extremos, en la comida diaria, trabajando antes o después de salir de las clases. Como afirmaba Yadira, madre de un estudiante de Gonzalo Zaldumbide:

Lamentablemente como dicen primero es la necesidad, porque los chicos no pueden tener una buena alimentación o ven que sus padres no pueden trabajar o conseguir dinero para la comida diaria, ellos salen a trabajar, yo tengo casos y escuchado de chicos que huyen de los colegios y van y trabajan en la tarde en panaderías, entonces si es un problema la economía (Yadira, Colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

El riesgo del abandono escolar se multiplica en este escenario, cambiando estudios por trabajo, o en el mejor de los casos, combinando los dos. Esta segunda opción incidirá, sin embargo, posteriormente, en la no continuidad de los estudios superiores. Queda claro, que los ingresos económicos que devenga la familia es un factor primordial para poder cubrir los estudios de sus hijos en cualquier nivel. Así mismo, pareciera que mientras menos favorecida es la familia, los hijos presentan mayores problemas académicos y de concentración, reflejándose en un bajo rendimiento y en mayores posibilidades de abandono de los estudios (Armas 2020).

Un informe de la Pontificia Universidad Católica de Ecuador (PUCE) y del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)²⁶, para el que fueron encuestados 1.805 hogares entre octubre y noviembre de 2020, en plena pandemia, señala que por falta de ingresos el 8% de los hogares ecuatorianos que tienen niños de entre 5 y 11 años, y un 7% de hogares que tienen adolescentes de entre 12 y 17 años de edad no fueron matriculados para el ciclo escolar 2020-2021. Esta bajada en la matriculación se evidencia con claridad en la figura 3.

La actual crisis sanitaria refuerza el hundimiento de las economías familiares y, en ese sentido, ha afectado tanto a usuarios de colegios públicos como privados. La pérdida masiva de empleo o de empleo formal y estable en el país que se produce con la pandemia²⁷ ha

²⁵ La situación económica de estas familias está relacionada con una precarización laboral que se ha agudizado en los últimos años. Al respecto, España (2020) señala que el 83 % de la fuerza de trabajo en el país está desempleada o trabaja en la informalidad. Según el INEC en julio del 2020 sólo el 17 % de la población económicamente activa tenía un trabajo que cumplía con los requisitos mínimos legales.

²⁶ <https://www.primicias.ec/noticias/economia/ninos-asistencia-clases-falta-ingresos-ecuador/>

²⁷ En diciembre de 2019 la tasa de desempleo era de un 3,8%. La crisis económica post pandemia incrementó la tasa de desempleo de Ecuador al 13,3%, la cifra más alta desde el 2007.

obligado a muchas familias que tenían a sus hijos en el sistema privado a pasarse a la educación pública. En palabras de Galo, padre de un estudiante de Gonzalo Zaldumbide: “Desde el primero de bachillerato antes estaba en una particular...la cambié de institución por la situación económica a veces va bajando un poco y por eso como yo me dedico a la industria textil se bajó la economía en el ámbito de industria textil” (Galo, Colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

Olsen y Prado (2020) señalan que es un desafío para el Ministerio de Educación, garantizar el acceso a la educación de los estudiantes que transitan de una institución a otra, pues los problemas en los colegios públicos no han hecho más que agravarse por la falta de financiación del Estado y la llegada de población estudiantil procedente de la privada, aumentando la presión sobre unas aulas que ya de por sí estaban masificadas.

Se estima que el año de inicio de la pandemia hubo un incremento del 16,4% de alumnos que se cambiaron de colegios privados a colegios públicos por razones económicas. Esto ha hecho también que las instituciones privadas entren en crisis, tratando de dar prórrogas y acordar facilidades con las familias para el pago de las mensualidades. De hecho, la Ley humanitaria que se aprueba el 16 de mayo de 2020, establece la aplicación por parte de los colegios privados de descuentos de hasta el 25 % en el costo de las pensiones (EFE 2020).

Pese a los esfuerzos por parte de colegios públicos y privados para mantener a los estudiantes dentro del sistema, en los dos casos de estudio se puede observar que la realidad por la que transitan está influyendo de forma decisiva en las trayectorias escolares, en el abandono o la pérdida de perspectivas educativas. En los relatos de los estudiantes entrevistados en la institución pública, se ve con claridad esta sensación de incertidumbre. Ero, estudiante de tercero de bachillerato en Gonzalo Zaldumbide señalaba: “por su forma de pensar eh no todos pensamos igual, unos piensan bueno perdí un año y están en la obligación de salirse porque van a trabajar” (Eros, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020). De igual forma, Brandom estudiante de tercero de bachillerato en Gonzalo Zaldumbide explicaba: “tuve una compañera que tenía un hijo, ella era buena estudiante y quería salir adelante, pero por el ámbito económico tuvo que empezar a trabajar” (Brandom, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

También están los que han comenzado a trabajar en cadenas de supermercados, lo cual supone un gran riesgo de abandono de los estudios, pues una vez que comienzan a devengar dinero, la vuelta se hace más difícil, así se evidencia en la siguiente afirmación que hace Yadira, mamá de un estudiante del colegio público: “yo por ejemplo en esta pandemia he visto chicos de colegio trabajando en por decir en cadenas como el TIA y en el gran AKI. Son

jóvenes que ya se dedican al dinero es difícil que le retomen sus estudios súper difícil” (Yadira, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

Si bien es cierto en los últimos años el Estado ha prestado mayor atención al sistema educativo y ha buscado cerrar las brechas, especialmente con el establecimiento de la gratuidad educativa, es importante tener presente que en el transcurso del periodo escolar no solo se deben cumplir gastos de matrícula sino también de materiales de apoyo, uniformes, transporte, y en la actualidad de conectividad, gastos que desde luego los sectores más desfavorecidos no pueden cubrir.

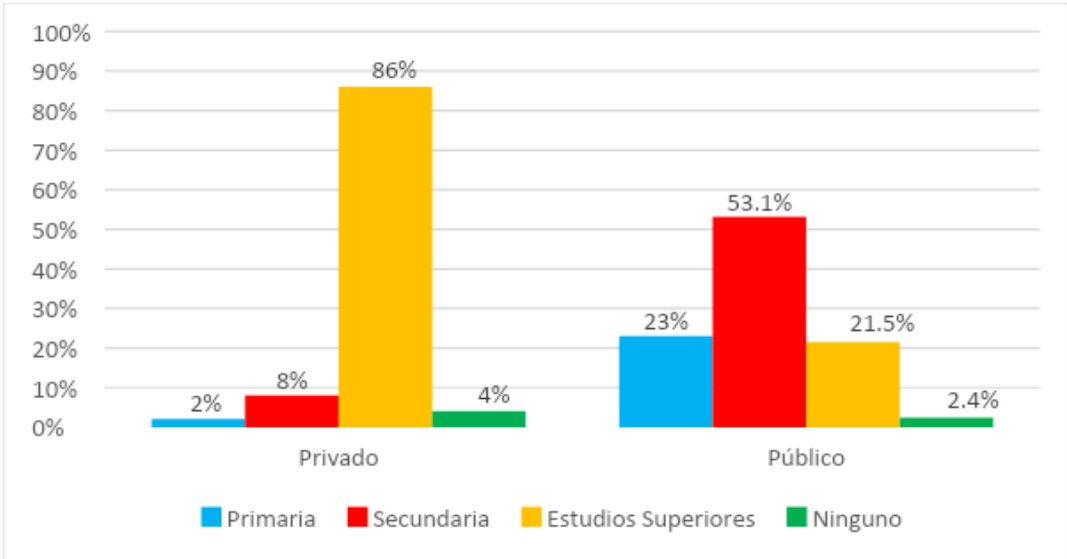
La situación económica es por lo tanto un factor determinante en los procesos de deserción escolar, especialmente en estudiantes de Bachillerato quienes por su edad se constituyen en trabajadores. En este sentido “al comparar los hogares de estratos pobres con los de hogares de ingresos medios y altos podemos darnos cuenta que esta insuficiencia de ingresos y déficit de bienestar material representan factores determinantes para una frecuencia superior de retraso y deserción escolar en dichos hogares” (Villazhañay y Narváez 2014, 10).

3.3.2. La influencia familiar

En relación con las teorías de Bourdieu y Passeron sobre las desigualdades en el ámbito escolar y la existencia de capital cultural en la familia que anime a la consecución de los estudios, la investigación coincide en que la clase social y el nivel académico de los padres influye en las perspectivas que los estudiantes tienen sobre su proceso de formación y los apoyos que encuentran a la continuidad de los estudios.

Así, de acuerdo con el gráfico 1 en la institución pública, la encuesta realizada a los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato, muestra que el 53.1% de los padres de estos estudiantes tienen estudios de secundaria, el 21.5% estudios superiores y 23% estudios de primaria, mientras que un 2.4% no tenía ningún tipo de estudios. Se trata en su mayoría de pequeños comerciantes, trabajadores de mercados y amas de casa. En la institución privada, la encuesta a los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato arrojó datos muy distintos, ya que el 86% de los padres de estos estudiantes tenían estudios de tercer nivel, un 8% estudios de secundaria, el 2% estudios de primaria y un 4% no alcanzó ningún nivel de educación. Todos ellos poseían además un trabajo estable y un ingreso, al menos hasta antes de la pandemia, que les permitía costear los estudios de sus hijos, no solo en el bachillerato, sino a nivel de universidades dentro y fuera del país.

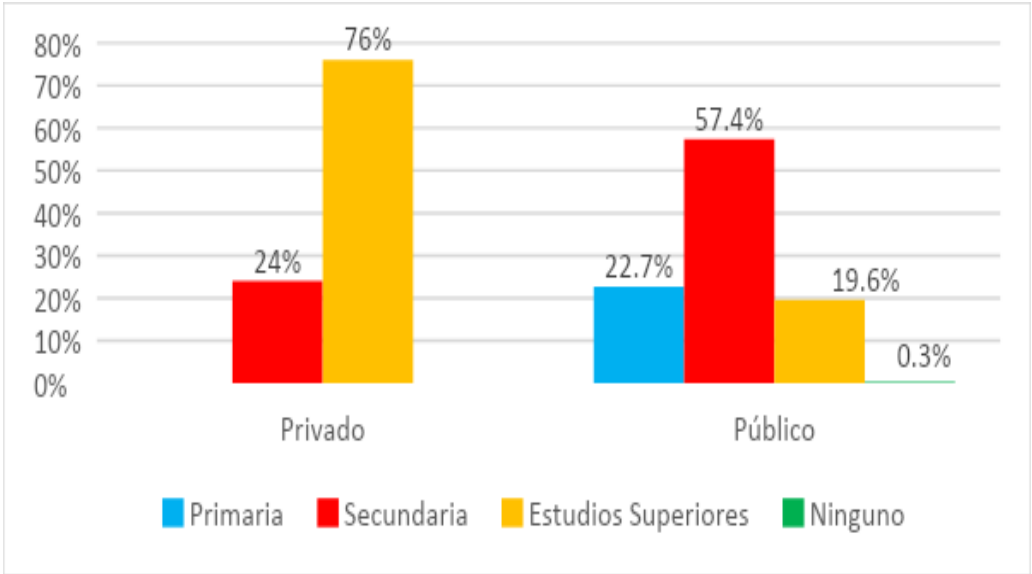
Gráfico 3.1. Nivel de educación de los padres



Elaborado por la autora a partir de cuestionario aplicado

Es significativo mencionar en cuanto al nivel de formación de las madres, que en la institución privada el 76% tenía estudios de tercer nivel, mientras que un 24% habían estudiado hasta la secundaria, como se evidencia en el gráfico 2. En cuanto a la institución pública, la mayoría de las madres, tenía estudios de secundaria 57,4%, seguido por un 22.7% de mamás que solo habían estudiado el nivel de primaria, un 19.6% alcanzó los estudios superiores y 0.3% no estudió.

Gráfico 3.2. Nivel de educación de las madres



Elaborado por la autora a partir de cuestionario aplicado

Se infiere entonces que el nivel académico de los padres infiere en las aspiraciones de estudio de sus hijos, esto se corrobora en las entrevistas, cuando las familias expresan su preocupación por las decisiones futuras de sus hijos e hijas con respecto a los estudios. Es el caso de Narcisa, madre de una estudiante de tercero de Bachillerato de la institución privada cuando mencionaba: “A nuestra hija siempre les hacemos reflexionar sobre la importancia de seguir una carrera universitaria, es un requisito indispensable para tener una buena vida” (Narciza, Lev Vygotsky, agosto 2020). Por su parte, en la institución pública, los padres de los estudiantes tenían discursos algo distintos. Por ejemplo, Sara, una madre de un estudiante de Gonzalo Zaldumbide mencionaba: “El estudio es importante pero no garantiza tener un trabajo y más aún en las situaciones de hoy que los papás ya no les alcanza para que los hijos estudien. Seguro muchos saldrán a trabajar” (Sara, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

Además del nivel de estudios de los padres, se considera que otro factor determinante en los procesos de continuidad o abandono es el apoyo que les dan a sus hijos en los estudios. En las entrevistas se siente la presencia de estos en el proceso educativo, su participación activa se ve reforzada, si es que hay problemas, con acudir a clases extras o tareas dirigidas. Así, por ejemplo, en palabras de la señora Jimena, madre de una estudiante de la institución privada: “el nivel de inglés no es bueno, pero yo con esa cierta parte de debilidad del colegio yo siempre le tenía en cursos extras a mi hija de inglés ... porque yo siempre he estado preocupada en esa parte” (Jimena, Lev Vygotsky, agosto 2020).

Este es otro aspecto a destacar y que ocurre en el colegio privado pues las dificultades que se encuentran en materias como Matemáticas y Física suelen cubrirse con nivelaciones aparte, situación que no se da tanto en las familias del colegio público, aunque sí se encuentran también muchos casos en los que el apoyo supone para los padres un esfuerzo extra que sin embargo están dispuestos a cubrir. Es el caso de Martha, la madre de una estudiante del colegio público “yo le tengo a mi hijita con profesores aparte de Matemática, de Biología, de Química para que ella pueda entender”, además agrega “no entienden lo que aprenden y pues muchos de ellos si se han visto en la necesidad de buscar a sus compañeritos para que les nivelen entonces, ese es el problema que está existiendo en la institución” (Martha, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

En este sentido, se reconoce lo importante que es la influencia de la familia, ya que, al ser el vínculo inicial y más cercano, es del que adquieren las distintas perspectivas frente al aprendizaje. Sin duda alguna se convierten en un motivador para permanecer y continuar estudiando o a su vez son un factor decisivo para abandonar o no continuar con los estudios.

Se trata de escenarios donde prevalecen ventajas o desventajas sociales, que resultan de posiciones más o menos privilegiadas en términos socioeconómicos. Por ejemplo, en el caso de la institución privada, el nivel educativo y económico de los padres, les otorga cierto nivel de empoderamiento y conocimiento (capital cultural) para ayudar a sus hijos. Mientras que, en la institución pública, vemos a una mayor población estudiantil con madres y padres de baja escolaridad, y familias que no ven una utilidad práctica clara a la educación que ofrece la escuela, por lo que no se da un involucramiento sostenido y las deserciones son más frecuentes. Esto no significa que sea siempre así en la institución pública, sino que se da con mayor frecuencia y que las dificultades de apoyo, aun queriendo darlo, son mayores.

Se afirma entonces, que el modo de actuar de los padres con todo el capital que estos puedan tener, influye directamente en los niveles de formación y educación de los hijos, pues esto les brinda mayor estabilidad y mayor seguridad. Así, ligado a este capital cultural familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas de sus hijos. Esto lo vemos, por ejemplo, cuando Ligia, madre de un estudiante del colegio privado señala: “el colegio le va a dar el soporte para tener una mejor vida universitaria... para ser exitoso en una vida universitaria no solo son los conocimientos académicos si no la formación en valores, entonces nosotros con las expectativas en ese sentido totalmente yo pienso que el colegio le va a dar ese compón para que se adapte (Ligia, Lev Vigotsky, agosto 2020).

Otra de las situaciones familiares que vimos durante el trabajo de campo impacta en la trayectoria escolar del estudiante es la existencia en los hogares de problemas relacionados con violencia intrafamiliar o separaciones. Los estudiantes se ven afectados psicológica y emocionalmente. Como relata Lorena, la persona encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución pública:

Estos cuatro años que hemos acompañado al equipo DECE tuvimos un guagua que ha vivido violencia intrafamiliar, nunca lo comento, nunca lo dijo, y claro, ya supimos toda la historia cuando ya hubo el evento suicida, entonces ahí lo que vimos es que había violencia intrafamiliar... Existen bastantes familias disfuncionales pues los chicos eh por su falta autoestima falta de amor propio se dedican a las drogas al consumo de drogas venta de drogas dentro de la institución al consumo de alcohol entonces ese es el problema de los estudiantes. (Lorena, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

En efecto, la situación del hogar acarrea problemas emocionales entre los jóvenes y eso agudiza los cuadros de desinterés hacia los estudios. Para algunos autores (Román 2013), la

estructura familiar es un factor decisivo en la deserción escolar, es más probable en familias monoparentales, pero sobre todo en aquellas en donde se da violencia de género o cuando existen maternidades y paternidades precoces.

Ligado a esto, uno de los temas que resalta en el entorno educativo es la importancia que tiene el vínculo escuela – familia, en la continuidad de los estudios de los hijos/as. Vale resaltar que los vínculos sin fricciones, con padres abiertos al diálogo y aceptando las condiciones establecidas en las instituciones, así como los acuerdos a que haya lugar asistencia constante y participación en la institución escolar, genera un ambiente atractivo para quienes forman parte de la institución, más aún para los estudiantes que perciben apoyo de la escuela y de su familia, lo que incide en la continuidad de los estudios.

En la institución pública pudimos percibir que las relaciones escuela-familia no son tan armoniosas. Solo un grupo pequeño de padres está pendiente de asistir, de preguntar por el avance de sus hijos, que de hecho son estudiantes con buen rendimiento académico, mientras que el resto de los padres tienden a estar ausentes, asistiendo solo si son llamados para establecer comunicación con los tutores, inspección y el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). Lorena encargada del DECE del colegio Zaldumbide mencionaba: “los padres de familia son muy difíciles de tratar, cuando existe alguna dificultad con sus hijos se les llama, pero no asisten, tampoco a charlas o conferencias... y son sus hijos los que tienen problemas” (Lorena, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto-2020). Con frecuencia, estos llamados son motivados por el bajo rendimiento académico, malos comportamientos o actitudes de irrespeto.

Los padres, por su parte, sostienen algo similar frente al accionar del colegio, según, Yadira, una madre del colegio público: “El colegio nunca hace nada por nuestros hijos, piensan que con dar clases y llamar al DECE es suficiente” (Yadira, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto-2020). De forma general los padres indican que la institución no apoya.

En el caso de la institución privada, este vínculo aparentemente es positivo, según los tutores de bachillerato, cuando necesitan apoyo de los padres por bajo rendimiento, estos actúan de forma oportuna, impidiendo un desfase de aprendizaje y notas bajas. Cory, tutora de segundo de Bachillerato del Lev Vygotsky mencionaba que “la presencia de la mayoría de los padres de familia se siente y se ve reflejada en el buen rendimiento de los chicos” (Cory, Lev Vygotsky, agosto 2020). De igual manera la Rectora de la institución sostiene que el vínculo con los padres de familia es muy bueno, asegurando que “se debe a una comunicación

oportuna y establecimiento de acuerdos claros... El éxito en la educación es un trabajo conjunto” (Teresa, Lev Vygotsky, febrero 2021).

Estos vínculos positivos o negativos influyen de alguna manera en los resultados de aprendizaje y en estudiantes de bachillerato en los procesos de deserción escolar, pues los estudiantes perciben cuán involucradas e interesadas están las partes en su éxito escolar, cuánto apoyo reciben y sus posibilidades educativas a futuro.

3.3.3. El profesorado y sus posibilidades de impartir una enseñanza adecuada

El papel que cumple el docente no solo es importante en términos de enseñanza, su actividad no se limita a ello, sino que se convierte en un modelo de valores, de actitudes y afectividades. Señalan al respecto Junoven y Wentzel:

Los maestros no sólo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No solo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No solo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona (Juvonen y Wentzel 2021, 13).

En este sentido los docentes y su acción cobran un papel crucial en la vida de los estudiantes, pues son capaces de motivarlos o desmotivarlos, se genera un nexo de gran importancia entre ambos, por lo que en ciertas ocasiones la labor docente puede convertirse en un factor clave para la deserción escolar.

Sobre la base de lo investigado en las dos instituciones, el sentir de progenitores o representantes revela la preocupación por la enseñanza que reciben sus hijos. Principalmente en la institución pública, algunos padres mencionaron en las entrevistas que, muchas veces los estudiantes no se apropian de los conocimientos y en la medida de sus posibilidades han tenido que buscar clases de nivelación para sus hijos, además consideran que los contenidos impartidos no responden a los desafíos que tendrán los estudiantes en su vida universitaria. En este sentido Martha quien es madre de un estudiante del colegio Zaldumbide señalaba: “bueno hace un año tuve la oportunidad de conversar con algunas mamitas y eso supieron manifestar que sus hijos estaban en otros cursos de nivelación de hecho yo le tengo a mi hijita con profesores aparte de matemática de biología y de química para que ella pueda entender” (Martha, colegio Zaldumbide, agosto 2020).

En la institución pública también surgen las quejas de los representantes, sobre la poca preparación de algunos profesores en cuanto al dominio de los contenidos que imparten, señalando además que los profesores no aclaran dudas, ni responden a las inquietudes de sus estudiantes. También Lorena, la persona encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución pública, expresaba: “en el mismo distrito contratan a personal que no tienen metodología no han estudiado una pedagogía, entonces ese es el problema que están teniendo los chicos tanto en las escuelas en los colegios en el nivel inicial porque no es un personal capacitado” (Lorena, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

En relación a esta aparente falta de profesionalización y didáctica por parte de los docentes se suma la sobrecarga laboral que estos sienten, generada por la masividad del alumnado en las aulas de clases y las cargas administrativas relacionadas con temas de planificación. En el contexto actual esta situación se complejiza aún más, ya que los docentes tras la pandemia deben hacer seguimientos más minuciosos sobre el estudiantado para el cumplimiento de tareas o por temas de asistencia a clase. Según Luis, docente del colegio público: “Nosotros debemos estar detrás de los jóvenes para que presenten sus deberes o llamando a los padres, tipo 9 de la noche que llegan de sus trabajos para ver por qué no se conectan a clases sus hijos... Es muy agotador” (Luis, Colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto-2020).

Ortiz (2017) asegura que es muy común ver, en las instituciones educativas, que se destinan docentes para atender requerimientos adicionales como la salud o la alimentación escolar o que, del escaso tiempo que disponen para realizar su tarea formadora, un buen porcentaje se dedica a programas complementarios como prevención de drogas o seguridad estudiantil, lo cual significa que a veces se deje de lado la función de la enseñanza para dedicar el tiempo a labores de bienestar estudiantil. Este tipo de problemas que afectan a los docentes, escapan de la comprensión de los padres que, además, suelen delegar en ellos toda la responsabilidad, no solo a nivel académico sino en lo que respecta a la formación de valores.

Algunos padres y madres entrevistados si eran conscientes de esta situación. Nos señalaba Galo, padre de una de las estudiantes de Gonzalo Zaldumbide “en las aulas ponen treinta, cuarenta estudiantes, es algo imposible para el docente poder dominar el curso completo” (Galo, colegio Zaldumbide, agosto de 2020). Del mismo modo Sara, mencionaba que a muchos docentes se los nota cansados y “se puede comprender ya que tienen mucha carga en su trabajo, especialmente con los chicos que son problemáticos” (Sara, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto-2020).

Jiménez y Gaete (2010) señalan que el apoyo de los profesores, tiene una incidencia notable tanto en el desempeño educativo de los jóvenes como en el bajo rendimiento académico, siendo otro factor que, a la larga, puede incidir en la deserción escolar. De hecho, los estudiantes que no sienten el apoyo de sus profesores, y quedan de lado, bien sea porque no alcanzó la hora de clases para ser atendidos, o porque ante la duda y realizar una pregunta, la respuesta del docente, en cierto modo, los hace sentir avergonzados, evidencian que la acción pedagógica tiende a reproducir el sistema de arbitrariedades culturales de la formación social dominante, en donde se remarca incesantemente el antagonismo entre el buen estudiante frente al malo.

En el colegio privado, los reclamos son otros y no suelen tener que ver con la calidad de la enseñanza y la formación de los profesores. Más bien, las entrevistas indican que los estudiantes suelen sentirse presionados por la cantidad de actividades y evaluaciones, lo que también puede tener consecuencias contraproducentes. Ana una estudiante de segundo de Bachillerato de Lev Vygotsky nos señalaba: “hay como muchas tareas entonces el estrés si se nota bastante o a veces las notas, tener bajas notas, conozco personas que también les afecta en ese nivel” (Ana, Lev Vygotsky, agosto 2020). Por otra parte, la señora Piedad quien es madre de un estudiante del colegio Vigotsky, agregaba “ellos mismos (los estudiantes) se organizan y están pidiendo las cuestiones con los profesores que se pueden producir en cuanto a deberes, había una profesora que les quería mandar demasiados trabajos porque no avanzaba nada en clases entonces ellos fueron los que se reunieron hablaron con la tutora hicieron el oficio y al fin y al cabo se respetó en base a la ley” (Piedad, Lev Vygotsky, agosto 2020).

Si bien muchos interpretan este hecho como sinónimo de calidad educativa y un elemento positivo que permite estimular al estudiante, en medio de esta situación, también encontramos otros estudiantes que acaban rindiéndose a la presión. Por lo general, los padres optan por cambiarse a otra institución. En casos extremos el colegio incluso tiene la facultad de dar la orden de retiro de la institución, ya que dentro de sus condiciones estipulan que su matrícula estudiantil debe estar conformada por estudiantes con un buen promedio académico. Las situaciones de retiro que se presentan en los colegios privados no suelen estar relacionadas con la deserción total escolar, sino con cambios de institución, bien sea a un nuevo colegio privado o a un colegio público.

Finalmente, es pertinente citar a Rodríguez (2017) ya que complementa lo anterior, al sostener que sobre los directivos recae la responsabilidad de motivar a los docentes para que se identifiquen con la visión, misión, objetivos y metas institucionales, transformando la

cultura escolar hacia el trabajo colaborativo escuela – familia, ya que sin duda esto incide en la permanencia de los jóvenes en la institución.

3.3.4. La emergencia sanitaria como factor inesperado de ruptura en las trayectorias educativas

En marzo del 2020 la educación en el país toma un giro inesperado debido a la pandemia. El confinamiento forzoso y el distanciamiento social, en conjunto con la paralización de las actividades, generó un gran impacto a nivel educativo, llegando a ser una amenaza real y extensa en la continuidad de los estudios de los sectores menos favorecidos. El virus no solo ha afectado la salud física y mental de los estudiantes, sino también a los procesos de enseñanza y aprendizaje, perjudicando, indudablemente, a la calidad educativa y, a la vez, incidiendo en la continuidad de los estudios de los jóvenes. En este sentido, la pandemia pone la puntilla en un sistema ya en crisis.

Ante esta situación los gobiernos de todos los países tuvieron que buscar alternativas para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje y garantizar el derecho a la educación. Estos mecanismos fueron en su mayoría de aprendizaje a distancia y por medio del uso del internet con actividades asincrónicas y sincrónicas. En el caso de Ecuador, en principio se pone en marcha el Plan Educativo Covid-19²⁸ con el que se buscó aplicar distintos mecanismos para conseguir la continuidad educativa. En este plan se encuentran las siguientes acciones: Currículo priorizado por la emergencia²⁹, Portal Educativo conformado por una serie de recursos didácticos³⁰, Educa Contigo Canal en línea donde están disponibles algunos videos³¹ y Transformaciones educativas, contentiva de un documento que evidencia cómo el Ecuador se instaure en las iniciativas regionales y globales que, en medio de una pandemia, ha desarrollado priorizaciones curriculares, dinimizaciones metodológicas, cambios profundos en evaluación educativa, entre otras iniciativas.³²

²⁸ El Plan Educativo COVID-19 tiene la intención de proveer herramientas pedagógicas, metodológicas, psicoemocionales y psicosociales, que fomenten y fortalezcan la construcción de un modelo educativo adaptable y contextualizado, que responda a las diversas necesidades del territorio nacional y permita garantizar el derecho a la educación en medio de la crisis. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/#:~:text=El%20Plan%20Educativo%20COVID%2D19,nacional%20y%20permita%20garantizar%20el>

²⁹ El Ministerio de Educación ha diseñado el Currículo Priorizado para la Emergencia - Fase 1 “Juntos Aprendemos en Casa” que se caracteriza por ser aplicable en todos los contextos nacionales y brinda continuidad al proceso educativo hasta la finalización del año lectivo 2020- 2021. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/09/Curriculo-Priorizado-para-la-Emergencia-2020-2021.pdf>

³⁰ <https://recursos2.educacion.gob.ec/>

³¹ <https://www.educa.ec/>

³² <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/Transformaciones-educativas-en-Ecuador.pdf>

Uno de los mecanismos aplicados principalmente fue la migración de la presencialidad a la virtualidad con lo que se buscaba dar continuidad a los procesos de enseñanza aprendizaje en línea, esto implicó el uso de distintas herramientas tecnológicas, plataformas, recursos didácticos, etc., que en situaciones normales no existían en muchas instituciones educativas. La situación obligó a cambiar la educación desde su enfoque tradicional, así lo sostiene el Ministerio de Educación en el Plan Educativo Covid-19:

Esta nueva modalidad nos exige el acceso oportuno a la educación, adecuando herramientas y espacios para el intercambio de conocimientos, impulsando la innovación y conectando a comunidades de estudiantes. Hemos tenido que asumir un modelo centrado en el compartir de forma libre y a través del acceso abierto. Libre debido a que supone el acceso a materiales gratuitos, con libertad de uso, y abierto a la utilización de herramientas accesibles (licencias abiertas en el caso de plataformas digitales) que permiten a todos utilizar, reutilizar, modificar y crear recursos educativos que se adapten a la coyuntura. (Transformaciones educativas en Ecuador 2020, 20).

Esta estrategia implicó la visualización de otro problema, el de las desigualdades digitales, pues no todos los estudiantes tenían acceso a internet y, por lo tanto, no existía la posibilidad de conectividad a las clases planificadas. Tal y como indica el Informe Covid-19 CEPAL UNESCO “A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad” (Rieble-Aubourg y Viteri 2020 citados en Informe Covid-19 CEPAL UNESCO 2020, 4).

En las instituciones públicas, según la información recabada, el mayor problema que se presenta ante la pandemia es la capacidad de conectividad por parte de los estudiantes, lo que podría afectar los resultados académicos, especialmente en la consolidación de aprendizajes y la adquisición real de destrezas y competencias. De ahí, que optarán por las clases asincrónicas. En este sentido, a nivel general se ha establecido cierta flexibilidad para que los estudiantes pudieran cumplir con las actividades. A pesar de la situación, tuvieron pocos estudiantes con pérdida del año escolar debido también a la flexibilización que ha habido de todo el proceso de aprendizaje; aunque eso implica evidentemente una bajada de la calidad de la enseñanza.

Los hallazgos señalan precisamente que la virtualidad los ha llevado a aprender menos que cuando acudían a clases, según expresan los propios estudiantes, “lastimosamente la mayoría de los profes son teóricos y si tú no vienes con las bases buenas desde la escuela o desde el

colegio o desde la secundaria principal eh no te enseñan lo que quisieras aprender porque vienes con falencias” (Brandom, vía telefónica, agosto 2020). Brandom también agrega “lastimosamente ese es un gran problema que se vive entonces debido a eso, debido a que hay profes que se enfocan en que todos eh aprendan hay otros que se quedan sin aprender más allá y eso es un problema que yo también estoy viviendo” (Brandom, vía telefónica, agosto 2020).

En cuanto a los colegios privados, la virtualidad refuerza uno de los problemas señalados en el anterior sistema, la asignación de tareas excesivas, la falta de comprensión sobre las explicaciones en un formato no presencial, y las dificultades por falta de acceso a internet para algunos estudiantes. En efecto, el distanciamiento social producto del covid-19 ha estado determinado por el miedo y la incertidumbre frente a los acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, laborales y económicas. En este orden de ideas, a pesar del esfuerzo que han venido realizando los profesores, donde su actividad se ha desplegado en un mayor campo de acción pedagógica virtual, las desigualdades siguen presentes debido a lo imprevisto de la situación.

En Lev Vygotsky, concretamente, a pesar de no tener problemas con la conectividad de sus estudiantes, sintieron los efectos con algunos desfases y vacíos en el aprendizaje. Por otra parte, debido a los efectos negativos en las economías familiares que trajo consigo la pandemia, algunos estudiantes se vieron afectados en su proyección de ingreso a los estudios superiores, teniendo como única alternativa cuando terminen el bachillerato encontrar trabajo. En las entrevistas y los datos arrojados por la encuesta, los jóvenes se han sentido decepcionados y tristes ante esta ruptura de sus trayectorias formativas, mientras que, por otra parte, quienes tienen mayores posibilidades económicas, han optado por buscar otras alternativas parecidas en otras universidades más baratas, incluyendo la universidad pública.

Es preciso mencionar otros efectos que la pandemia ha traído consigo o ha reforzado incidiendo en cambios en las trayectorias, abandonos, bajadas de rendimiento o retrasos: duelos por pérdidas familiares, violencia escolar o bullying virtual, embarazo precoz, retornos a otras provincias por necesidad.

3.4. El problema de los Cupos en las universidades y de la continuidad de los estudios en grados superiores

Como señalamos anteriormente, los problemas analizados no solo provocan deserción sino también que, posteriormente, no haya una continuidad hacia estudios superiores, ya sea porque los estudiantes terminan el año, pero no se matriculan en el siguiente, no terminando

el bachillerato, ya sea porque una vez terminada la secundaria no continúan sus estudios hacia la universidad. Este último, fue un tema que emergió con fuerza en las entrevistas realizadas. Vimos que los problemas económicos están detrás de muchas de estas decisiones, pero también se menciona explícitamente el tema de los cupos en las universidades, pues son bastante limitados, y los aspirantes superan con creces el número ofertado, por lo cual queda una cantidad significativa de estudiantes que no logran el ingreso a la universidad, especialmente a las públicas.

El acceso a la educación superior pública ocurre de manera centralizada y es administrado por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT). De conformidad con los datos oficiales del primer semestre del 2018, a esa fecha existía una oferta académica de 89.389 cupos para primer semestre entre todas las IES públicas del país. Ese número de cupos estuvo disponible para 205.420 postulantes, evidenciándose una brecha insatisfecha de más del 56%. Si bien, la oferta varía entre períodos académicos, en función de las capacidades logísticas de cada IES en el país, es en el proceso de postulación y en el de asignación donde existen inconvenientes.

Hasta el primer semestre académico de 2020, la postulación se realizó en la plataforma electrónica que SENESCYT tenía disponible para el efecto, en la que los postulantes podían optar hasta por cinco opciones de carrera. La asignación de los cupos era un proceso automático en el que la mencionada plataforma aplicaba un algoritmo con un criterio meritocrático, asignando un cupo a quien hubiese obtenido la calificación más alta, en la cual se consideraba la nota del examen Ser Bachiller. El sistema de acceso a la educación superior contaba con políticas de acción afirmativa en las que se asignaba un valor que se sumaba a la calificación del examen Ser Bachiller, en función de las condiciones personales socioeconómicas, ruralidad, territorialidad, condiciones de vulnerabilidad, pertenencia a un pueblo o una nacionalidad de los aspirantes.

La asignación es notificada al estudiante quién puede aceptarla o no. Si el postulante acepta, esa decisión no puede ser modificada ni invalidada; y debe hacer uso de ese cupo en el período académico en el que fue asignado. Si el postulante no acepta el cupo, es asignado al siguiente aspirante con mejor puntaje. Quienes no acepten los cupos asignados pueden seguir postulando por la oferta remanente en las convocatorias del mismo período académico. Es importante señalar que, a quienes se les asigna un cupo en su primera opción de carrera y no lo aceptan, no pueden seguir participando en el proceso de ese período académico.

Dadas estas condiciones, en promedio, alrededor del 20% de los cupos asignados no son aceptados por los postulantes. A partir del segundo semestre de 2020, se reemplazó el examen Ser Bachiller por el Examen de Acceso a la Educación Superior, mecanismo que fue definido pocos días antes de la pandemia, lo cual limitó su pilotaje previo a su lanzamiento actual. Dicha implementación supone un reto en la mejora de las particularidades anteriormente expuestas. Adicionalmente, no se ha implementado un programa universal de apoyo o acompañamiento a estudiantes en orientación vocacional; y las estrategias de promoción de la oferta académica vigente no han surtido efectos alentadores: para el primer semestre de 2018 el 67% de las postulaciones se concentraron en 20 carreras en UEP; el 62% de postulaciones en ITT se concentró en 10 carreras; y 7 de cada 100 postulantes tuvieron como primera opción de carrera una ofertada por un ITT público.

Es previsible que esta tendencia no disminuya hasta después de la emergencia sanitaria. Finalmente, los datos oficiales de los últimos períodos académicos sobre la eficiencia horizontal (el paso de un ciclo académico al siguiente); y la eficiencia terminal (número de estudiantes que culminan su proceso educativo en la carrera seleccionada y en el tiempo previsto) se encuentran aún en proceso de consolidación por la institución rectora del sistema, con lo que no se encuentran por el momento disponibles dichos datos.

De acuerdo con lo expuesto, es de hacer notar que, en la continuidad de los estudios superiores, en la institución privada los bachilleres cuentan con mayores opciones y oportunidades de ingreso a las universidades tanto públicas como privadas. En este orden de ideas, los estudiantes de Lev Vygotsky, suelen buscar la continuidad de sus estudios en universidades privadas, porque consideran que sus padres tienen posibilidades de pagarles los estudios o que están preparados para la obtención de becas. En menor medida, dentro de la encuesta, encontramos a otros que piensan continuar estudios en una universidad pública. Esto, no obstante, siempre está relacionado con las posibilidades económicas que tiene la familia.

Esta gran diferencia, evidenciada en cuanto a las oportunidades que tienen estos jóvenes para continuar sus estudios superiores, constituye la brecha más grande en la educación del país, pues denota el privilegio que existe debido al poder económico que ostentan las familias, donde sin lugar a dudas, los porcentajes mencionados por los entrevistados, marcan una de las principales causas de la no continuidad de estudios a nivel superior.

En este sentido, los sueños y metas que tienen los jóvenes acerca de continuar sus estudios, después de graduarse, sus expectativas y proyectos se ven truncados en la realidad de un

sistema educativo que aún afronta grandes desafíos en términos de calidad y equidad, que sigue priorizando la educación privada frente a la pública. Finalmente, los efectos de la pandemia en la economía del país probablemente se verán reflejados en la próxima tasa de matriculación de todas las IES, pudiendo esperarse una reducción en la misma, así como la migración de alumnos desde IES privadas hacia públicas, y una mayor tasa de deserción estudiantil y de no continuidad dentro de la secundaria y de la secundaria a los estudios de grado superior.

Capítulo 4. ¿Qué hacen las instituciones? Estrategias y mecanismos para evitar el abandono escolar y la no continuidad de los estudios

4.1. Introducción

Una vez analizados los factores diferenciados que en instituciones públicas y privadas inciden en el abandono escolar y la no continuidad de los estudios, nos centramos en este capítulo en estudiar las estrategias y mecanismos aplicados en los centros educativos, tanto por docentes como por las familias y los propios estudiantes para mitigar este fenómeno. De igual forma hacemos particular hincapié en la situación que se ha dado durante la emergencia sanitaria y cómo las estrategias se han visto modificadas para dar respuesta a la situación inesperada que ha venido aparejada a la pandemia.

El capítulo se estructura en cuatro partes en las que veremos las estrategias aplicadas en las instituciones educativas a nivel pedagógico, administrativo y afectivo según los actores implicados. Por otra parte se incluye las estrategias que han aplicado las dos instituciones educativas en medio de la crisis sanitaria, los mecanismos de continuidad que se han llevado a cabo. Así también se presentan las percepciones de los estudiantes de bachillerato con respecto a las estrategias aplicadas por sus colegios y en el último sub acápite se presenta un análisis para conocer si las estrategias han funcionado en el contexto de las dos instituciones.

4.2. Estrategias pedagógicas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo

Zaldumbide y Lev Vygotsky

Las estrategias pedagógicas son la razón de ser de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, se constituyen en herramientas fundamentales aplicadas en los procesos educativos, también contribuyen a generar una educación de calidad, así mismo permiten hacerles frente a problemas como el abandono escolar o la no continuidad de los estudios. Es por esto que resulta interesante analizar las estrategias que mayormente emplean estas instituciones educativas con el fin evitar la deserción para que precisamente no se convierta en un problema insostenible, teniendo en cuenta que su objetivo más importante, en teoría, es lograr el éxito de sus estudiantes.

En este sentido, vale acotar que, en Ecuador, tanto el sistema educativo como los entes gubernamentales se han venido esforzando para que todos los niños y niñas se inscriban, inicien y continúen su proceso educativo, cumpliendo con los lineamientos establecidos en la Constitución. Por ejemplo, el artículo 28, señala que la educación debe responder a la permanencia y movilidad en el sistema educativo sin ninguna clase de discriminación;

además, destaca la obligatoriedad de estudios en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. También el artículo 343, menciona que el proceso educativo debe ser flexible y dinámico para lograr el desarrollo de las capacidades y potencialidades individuales y colectivas de los estudiantes.

Los lineamientos constitucionales establecen los derechos que tienen los estudiantes a recibir una educación adecuada, contextualizada y con conocimientos actualizados en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Por lo tanto, el deber ser apunta hacia un bachillerato que potencie y desarrolle programas y estrategias para desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes que los preparen para el trabajo, el emprendimiento y la continuidad de los estudios superiores.

Al respecto, el Colegio Gonzalo Zaldumbide siempre se ha preocupado, por seguir los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación, adaptándose a los modelos pedagógicos propuestos en las diferentes variantes del currículum. Así lo señalaba la vicerrectora del colegio: “Desde el 2016 estamos con el constructivismo social, el socio constructivismo que es el modelo que el ministerio propugna y es prácticamente obligatorio” (Marcia, colegio Zaldumbide, agosto 2020). Recordemos que el modelo Constructivista busca que sean los estudiantes los actores principales en la construcción de sus conocimientos, teniendo a los docentes como mediadores en la adquisición y consolidación de estos aprendizajes. En este sentido, el esfuerzo está dirigido a plantear estrategias para apoyar y motivar a los estudiantes y, de este modo, ayudar en la permanencia en la institución educativa, culminando sus estudios en este nivel y dando continuidad a sus estudios universitarios.

De forma general, se puede indicar que las estrategias que ha planteado la institución se enmarcan en el accionar docente que, sobre la base del modelo pedagógico, todos trabajan para un fin común, y han planteado sus estrategias y didácticas para impartir sus clases. Según Daniel, profesor tutor de segundo de Bachillerato: “Nosotros debemos seguir el modelo establecido y ya como docentes buscamos nuestras propias técnicas para trabajar” (Daniel, Gonzalo Zaldumbide, agosto- 2020). Es decir, cada docente se encarga de manejar su clase, según sus necesidades y las necesidades pedagógicas de los estudiantes, siempre que se respete el modelo pedagógico general. Jonhy, otro de los tutores de Segundo de Bachillerato que entrevistamos, mencionaba que además de sus clases, otra estrategia que suele utilizar es generar comunicación con los padres de familia para que estén al tanto de situación de lo que están haciendo los hijos (Jonhy, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

En la institución pública encontramos que, pese a estar sujetos a un mismo modelo, existen diversos criterios en los profesores con respecto a las formas de impartir clases, es decir, se da una aparente libertad pedagógica, en donde se mezclan técnicas como la participación activa, el uso de recursos didácticos (con los que cuentan), el seguimiento a estudiantes con dificultades.

Esto exige que los docentes se encuentran siempre capacitándose bajo lineamientos del ente rector de educación. Se entiende además que al ser intermediadores del conocimiento deben de estar constantemente actualizados. Las entrevistas evidenciaron, sin embargo, que estas actualizaciones pueden hacerlas cada docente bajo su responsabilidad u optar por cursos que brinda el ministerio.

En cuanto a los conocimientos más o menos guiándome en los contenidos que les van a tomar en el ser bachiller o ahora que tiene otro nombre el eaes creo que se llama, entonces actualizándome yo mismo para tratar de impartir los conocimientos actuales o los conocimientos que se va a tomar en esa prueba, de esa manera les estoy ayudando y también incentivándolos a que tienen que auto educarse, ellos a un clic de la información no se conformen con lo que nosotros les estamos dando, tienen que auto educarse tienen que investigar no les queda de otra (Miryam, Gonzalo Zaldumbilde, agosto 2020).

La vicerrectora de la institución mencionaba al respecto que, en algunos casos, capacitarse no equivalía a adquirir conocimientos nuevos, sino que algunos docentes lo hacían exclusivamente para sumar horas de capacitación (Marcia, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2021). No obstante, tenga el sentido que tenga para unos y otros, las condiciones actuales han venido a complicar estos procesos por la carga de trabajo que ha implicado la pandemia.

Otra estrategia pedagógica que se menciona está relacionada con trabajar de forma más directa con los estudiantes, especialmente con los estudiantes de bachillerato, pues son los que se encuentran próximos a terminar los estudios secundarios. Antes de la pandemia se solían brindar charlas con el fin de motivar a los estudiantes e incentivarlos para que continúen sus estudios, entendiendo la importancia de la educación como generadora de un cambio positivo en sus vidas. Como señalaba la Rectora de la institución: “Hemos dado cursos conjuntamente con el DECE, incluso tenemos esta semana seminario sobre la escogencia de la carrera para que ellos tengan más luces sobre cuál carrera pueden optar, las alternativas que pueden tener, cómo aplicar y las opciones de prepararse para el examen de ingreso” (Elena, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020). De este modo, se trata de dar apoyo y ser aliados, motivando a los estudiantes a optar por continuar con sus estudios.

Por otra parte, el colegio privado también está apegado y debe cumplir con los lineamientos emanados por la Constitución, la Ley Orgánica de Educación y el Ministerio de Educación, sin embargo, debido a un plan de innovación pedagógica, esta institución aplica un modelo pedagógico distinto al de la institución pública, pues trabajan sobre la base del modelo de Pedagogía Conceptual. Según las autoridades del colegio este modelo tiene como propósito formar para la vida y el trabajo a partir del desarrollo de las competencias afectivas, cognitivas (niveles de pensamiento) y práctica de los estudiantes. Según la Vicerrectora de la institución, este modelo fue planteado para aplicarse en todo el Ecuador en 1994, tras una propuesta planteada por los hermanos Zubiría (colombianos) y José Brito.

El inconveniente que se encontraron fue que las autoridades, en ese tiempo, pero también los gremios de maestros, especialmente lo que es la Unión Nacional de Educadores y el BID, consideraban que ese modelo no era apto para un país tercermundista. Esta fue la respuesta para dar la negación a la reforma curricular, o sea no era un modelo para los pobrecitos ecuatorianos del tercer mundo... de este modo se dio la negativa al modelo, pero nosotros, conjuntamente con otras instituciones como las FAE, lo aplicamos (Mire, Lev Vygotsky, agosto-2020).

Tras la negativa, la institución asume como modelo la Pedagogía Conceptual con la cual han trabajado desde sus inicios. Las estrategias pedagógicas se realizan, por consiguiente, sobre la base de dicho modelo, que si bien es cierto coinciden en general con las estrategias del colegio público, a éstas se suman además algunas más específicas:

A esta pedagogía se han añadido ciertas cosas, porque los tiempos cambian pero la esencia sigue...Pero se ve que hay resultados, justamente esos primeros resultados que obtuvimos fueron cuando pudimos ver que los guaguas iban aprendiendo cosas que tal vez para esa época no eran aceptables, ver a guaguas de 3 años leyendo o de 4 años sumando, restando o multiplicando...Eso causó un poquito de inquietud, en decir y ¿bueno qué están haciendo? y no estábamos haciendo nada fuera de lo común solamente estábamos explotando lo que los guaguas son capaces de hacer (Mire, Lev Vygotsky, agosto-2020).

En la institución particular el modelo tiene una mayor flexibilidad, por lo que las estrategias pedagógicas pueden ser más innovadoras al generar espacios de investigación dirigidos a que los estudiantes puedan descubrir sus intereses y habilidades, o explotar sus capacidades.

Otra de las estrategias a destacar en esta institución y que va de la mano con lo anterior, es trabajar con un currículo diferenciado, es decir, toman como base el currículo nacional determinado por el Ministerio de Educación y realizan un análisis del mismo para determinar

si esas son las destrezas, habilidades y contenidos que los estudiantes requieren para su formación. Según la Vicerrectora, “cuando uno está diseñando el currículum tiene que preguntarse dos cosas para poder hacer un buen diseño, primero, decir ¿esto les sirve a mis estudiantes? y ¿se va a aplicar después? Si la respuesta es negativa, fuera del currículum, solamente lo que vale la pena hay que enseñar” (Mire, Lev Vygotsky, agosto 2020). De tal modo, según lo expresado en la institución existe una priorización de los contenidos que los estudiantes deben adquirir y las destrezas que deben desarrollar, de tal manera que se trabaja en la interiorización a apropiamiento de lo que en realidad necesitan los estudiantes para el futuro.

La institución también plantea, específicamente para los niveles de bachillerato, charlas informativas con respecto a las oportunidades que tienen para continuar con estudios superiores. A diferencia, sin embargo, del colegio público, dichas charlas se organizan con las distintas universidades para que puedan ir determinados días a conversar con los estudiantes sobre las distintas carreras por las cuales optar, las formas de ingreso y las estrategias de permanencia institucional.

Las universidades que participan en estos procesos pertenecen al sector privado. El 90% de los estudiantes de segundo y tercero de bachillerato, según la encuesta realizada, plantean como opción de continuidad a sus estudios instituciones universitarias privadas. Algunos estudiantes consideran que pueden entrar en ellas costeadando los valores, otros, que optarían por aplicar a una beca de excelencia. Así lo mencionaba Nathy, estudiante de tercero de Bachillerato: “Yo quiero estudiar medicina, voy a dar las pruebas de ingreso, pero si no puedo entrar con mis papis tenemos pensado solicitar una beca y como plan c, que ellos pidan un crédito” (Nathy, Lev Vygotsky, agosto 2020). Ligado a esto la institución también brinda preparación para que los estudiantes rindan las distintas evaluaciones al terminar su formación secundaria, exámenes como el Ser Bachiller o el de Acceso a la Educación Superior.

Por otro lado, al igual que la institución pública, en el Vygotsky los profesores desarrollan estrategias particulares enfocadas a la formación y preparación del estudiante para que culmine sus estudios de forma satisfactoria y, sobre todo, continúen con su formación superior. Estas estrategias están asociadas con la aplicación de técnicas activas, desarrollo del pensamiento, niveles de lectura, evaluaciones formativas, seguimiento constante y contacto directo con los padres de familia.

A esto se suma un constante interés por actualizarse, siendo este no solo un interés del docente sino también de la institución, la cual brinda constantes capacitaciones a los docentes. Como señala Leonardo, docente del área de Física: “La mejor manera de ayudar a los estudiantes es teniendo el conocimiento con el que los estudiantes puedan solventar sus dudas y aprender verdaderamente, para esto debemos estar actualizados” (Leonardo, Lev Vygotsky, agosto 2020). En tal sentido, se considera el accionar docente una estrategia clave para tener buenos resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En las dos instituciones, las estrategias pedagógicas también se encuentran aliadas con acciones llevadas a cabo en el DECE, al constituir éste un apoyo para estudiantes y docentes. En la institución pública, la profesora encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) ha venido aplicando estrategias para evitar el abandono escolar relacionadas con la dificultad de aprendizaje, específicamente a través del acompañamiento directo a los estudiantes, asesorando a los docentes y a las autoridades, apoyándose en la planificación del Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) para los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas, la aplicación de esta planificación también se realiza en la institución privada.

En definitiva, las estrategias aplicadas en las dos instituciones están marcadas por la mayor o menor flexibilidad. En el caso de la institución pública, debe cumplir a rajatabla los lineamientos y las políticas establecidas por los entes rectores de la educación: “Toda idea de cambio se complica por la burocracia, como usted sabe todo tiene un tinte político y más no con el fin de hacer país y hacer educación por el bien de los jóvenes” (Elena, Gonzalo Zaldumbide, agosto-2020). Por su parte, la institución privada puede manejar sus propias estrategias, ya que cuenta con los recursos económicos para desarrollarlas.

4.3. Estrategias afectivas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo Zaldumbide y Lev Vygotsky

Las estrategias aplicadas en las instituciones educativas también contemplan la parte afectiva, como parte del derecho que tienen a su desarrollo integral, entendiendo que un entorno escolar de afectividad y seguridad, les permitirá satisfacer sus necesidades sociales y emocionales, así está establecido en el artículo 44 del marco legal educativo del Ministerio de Educación.

Este factor es de gran importancia, ya que según Álvarez y Rojas (2019), cuando a un estudiante le falta necesidades afectivas es más propenso a perder el interés en los estudios, y

a entrar en otro tipo de procesos problemáticos que le lleven a la drogadicción, al alcoholismo o a tener paternidades precoces. Del mismo modo, el ritmo de vida que obliga a los padres a ausentarse del hogar debido al trabajo desatendiendo el cuidado de los hijos incide en los jóvenes, quienes manifiestan tristeza, rebeldía y, en algunos casos, descuido por los estudios.

La falta de afecto o la sensación de su ausencia puede ser un factor explicativo del abandono escolar. Rojas (2019) afirma que son constantes los llamados de atención que realizan las autoridades educativas a los padres, quienes en su mayoría no dan respuestas oportunas, olvidando que la responsabilidad de la formación de sus hijos es conjunta y no solo de los docentes. Rojas (2019) expresa que la escasez de acompañamiento de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos, genera sentimientos de soledad en los estudiantes, desmotivación y despreocupación de sus tareas escolares y extracurriculares, siendo el resultado el bajo rendimiento académico y en algunos casos la tendencia al abandono escolar.

En tal sentido, en la institución pública resalta el uso de charlas motivadoras como estrategia durante las clases, pero una que resulta importante e innovadora está relacionada con el desarrollo de un plan de vida de los estudiantes, permitiendo que expresen sus sueños, sus anhelos, sus aspiraciones, orientándolos en la toma de decisiones e intenciones a futuro en relación a sus estudios.

De igual forma, se aplican estrategias para la prevención de violencia que incluyen protocolos a seguir, capacitaciones y acompañamiento socioemocional. Al respecto, la persona encargada del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) señalaba: “Es súper complejo porque el equipo docente tiene una formación pedagógica, no tiene una formación socioemocional y cuesta muchísimo atender este aspecto” (Lorena, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020).

Este análisis permite apreciar la intervención de las autoridades y profesores quienes de manera holística toman en cuenta los factores que afectan a sus estudiantes, y aunque no son especialistas en orientación psicológica y emocional, cada uno realiza trabajo con apoyo del DECE, buscando el acercamiento con los estudiantes, ayudándolos de este modo a que se mantengan motivados y puedan continuar con sus estudios, esto se logra mediante la figura de los docentes tutores que son los encargados de un curso y de dar seguimiento a los estudiantes.

Por su parte la institución privada también aplica estrategias ligadas a lo afectivo a través de la herramienta de la acción tutorial, pues cada año tiene asignado un tutor, quien mantiene el

contacto más cercano con los estudiantes y padres de familia. Según Cory, docente y tutora de Segundo de Bachillerato “la estrategia que más me ha funcionado para evitar cualquier tipo de problema en mi tutoría, ha sido involucrarme, acercarme a los chicos, ellos saben que en mí pueden confiar” (Cory, Lev Vygotsky, agosto 2020). En general los tutores entrevistados mencionan la importancia de la tutoría pues es en este espacio en el que se fortalecen los lazos con los estudiantes y propician el acercamiento.

Por otra parte, la institución busca manejar procesos de interés afectivo con las decisiones de futuro académico que decidan llevar a cabo los estudiantes. Se entiende que un proyecto académico superior necesita de una implicación emocional. De ahí, que desde primero de bachillerato se ponga en marcha un proyecto que tiene como finalidad que los estudiantes logren conectarse con carreras universitarias que sean de su interés. En los tres años de bachillerato pueden reafirmar su interés o simplemente cambiar de opinión, el objetivo es que vayan lo más seguros a la universidad y no se den casos de deserción ya dentro de una carrera universitaria.

Bueno nosotros hacemos como un trabajo de talentos en primero de bachillerato nosotros damos una exploración de talentos y luego los jóvenes también realizan proyectos que están funcionando a la presente carrera que ellos quieran seguir y tener claro su talento...se les da la oportunidad de que ellos puedan realizar con los niños más pequeños y de paso ver algunas debilidades y deliberar entonces. Ese es un programa de talentos que tenemos anclado al programa estudiantil (Janeth, Lev Vygotsky, agosto-2020).

En este sentido el proyecto se realiza de manera paulatina, en principio con el fin de descubrir y explotar sus talentos, luego plasmar esos talentos en proyectos académicos y finalmente elaborar una monografía, este trabajo de investigación les permite conectarse desde una parte más teórica a sus deseos de estudio, siendo este proceso formativo una ayuda para las decisiones de los estudiantes.

4.4. Estrategias administrativas aplicadas en las instituciones educativas Gonzalo Zaldumbide y Lev Vygotsky

Las estrategias administrativas en las instituciones educativas están relacionadas con la manera en que se guía la institución. Según Cifuentes (2018) dichas estrategias comprenden resolver conflictos, tomar decisiones, motivar a la comunidad y establecer las reglas de la institución. Así en el colegio Zaldumbide, se evidenció la preocupación de las autoridades por mantener y llevar a cabo una buena gestión debido al tamaño de la matrícula que tienen que gestionar. En el relato de la rectora se evidencia el dominio que tiene en el manejo de la

institución, sin embargo, es preocupante la ausencia de autoridades estables que puedan dar continuidad a las políticas y planificaciones de la institución.

En el caso del colegio Vygotsky se entiende que las estrategias administrativas se reflejan de forma más concreta en la relación que ha tratado de mantener la institución con las familias, esto específicamente lo realizan por medio de la rectora, pues la parte administrativa se encuentra bajo su dirección. En este sentido, para tener un contacto más directo se envían comunicados denominados Cartas de la Rectora, en los cuales se informan sobre los distintos procesos que se generan dentro de la institución.

En medio de los aspectos señalados hemos podido observar que la figura del DECE juega un papel relevante en ambas instituciones. Precisamente sobre esta figura recae la mayor responsabilidad en cuanto a las estrategias administrativas y que se reflejan en la realización de actas y adecuaciones curriculares. En el caso de la institución pública, la profesora encargada del DECE está en constante vigilancia interaccionando, en primera instancia, con los profesores. Como señalaba, Miryam profesora del colegio, “siempre se está trabajando con el DECE nosotros seguimos rutas y protocolos, y si ya se nos va de nuestras manos como tutor enseguida pasamos un informe al DECE, y el DECE comienza a trabajar ahí mismo” (Miryam, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2021).

En el caso el colegio Vygotsky, el DECE mediante el levantamiento de actas, registros y una planificación adecuada, se inclina en primera instancia en abordar el contexto familiar, indagando en los problemas que pueda haber detrás de un mal rendimiento o una bajada del mismo y luego ver la solución para ayudar al estudiante. Así, en caso de que se deba a problemas económicos se busca la intervención de la rectora. Si el abandono del estudiante se debe a la parte académica se busca hablar con los profesores para que lo apoyen con clases extras. Si la problemática se debe al contexto familiar se puede ver cuál es la causa y de ahí buscar otro tipo de soluciones.

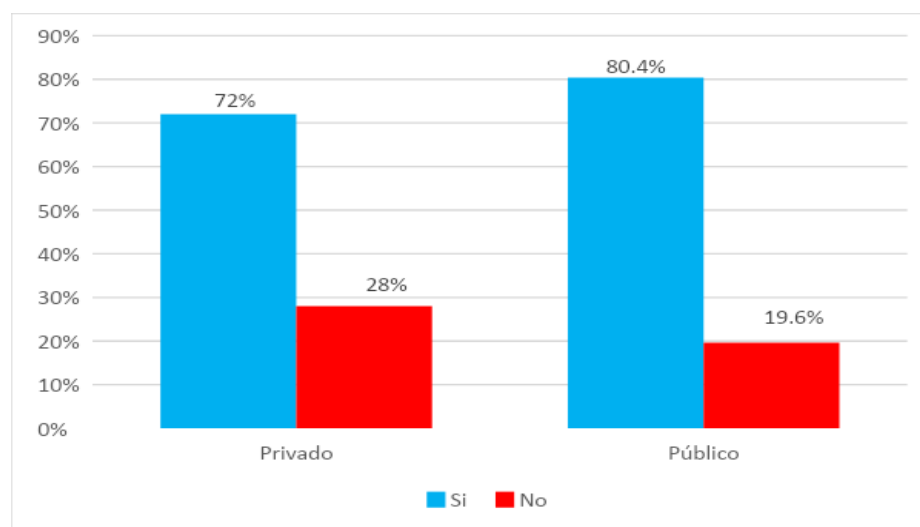
Los aspectos mencionados permiten afirmar que las estrategias administrativas contribuyen a mejorar la calidad educativa, ya que involucran a todos los actores de la institución. De este modo, las respuestas efectivas a los problemas que se presentan, son indicativas del control y coordinación que se tiene en la gestión y manejo de la institución.

En general, pudimos observar durante el trabajo de campo que ambos colegios utilizan rutas más o menos semejantes y que se encuentran bien organizadas mediante grupos permitiendo la transferencia de información y mantenerse comunicados. Ambas poseen protocolos a

seguir para la solución de los problemas que se presenten, y todos los actores tienen conocimiento de dichas rutas.

En el siguiente gráfico (3) se evidencia, precisamente, que un porcentaje elevado de los estudiantes que formaron parte de la encuesta en las dos instituciones educativas consideran que si se les ha brindado apoyo para superar los problemas académicos que han atravesado tanto en términos generales, como durante la pandemia.

Gráfico 4.1. Apoyo académico de las instituciones



Fuente: elaboración propia a partir de cuestionario aplicado

Los problemas de seguimiento no están relacionados, por lo tanto, con el tipo de planificación o estrategias, sino más bien con las posibilidades de implementación de las mismas, la sobrecarga de funciones en el profesorado y la dotación económica y material para poder hacer los seguimientos. En esta situación el colegio público siempre está en una situación de mayor desventaja.

4.5. Estrategias durante el Covid-19

La aparición del Covid-19 y la situación de confinamiento que generó la pandemia trajo consigo una serie de cambios imprevistos, entre ellos que las actividades educativas cambiaran abruptamente de la modalidad presencial a la modalidad virtual. En medio de esta situación compleja, las instituciones educativas tuvieron que aplicar otro tipo de estrategias para evitar el abandono escolar. Los datos que vimos en el capítulo anterior son muestra sin embargo del descenso acusado que ha habido en la matriculación entre 2020 y 2021. Las brechas tecnológicas y el acceso limitado a internet se presentaron como un impedimento drástico para continuar con las clases para muchos y muchas estudiantes a pesar de algunas

políticas públicas que puso en marcha el gobierno ecuatoriano y que resultaron a todas luces insuficientes³³. Del mismo modo, el factor económico, con la quiebra de muchas de las economías familiares, fue fundamental para que otros muchos estudiantes se vieran obligados a abandonar sus estudios.

La situación de los profesores también se deterioró considerablemente. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), señala la cantidad considerable de profesores que no estaban preparados para el cambio abrupto a la virtualidad, pero tampoco a lo que iba representar en términos de sobre esfuerzo. Al respecto, Fernández (2021) explica que las actividades académicas no sólo no se detuvieron, sino que se multiplicaron, provocando una sobrecarga generalizada en los docentes, que debían atender a múltiples requerimientos sumados a los que ya tenían, y a la idea de sobrecarga laboral que ya existía anteriormente. Así, se incrementaron las actividades regulares y se adicionaron nuevas tareas, entre las que se encontraban el aprendizaje a marchas forzadas de herramientas y plataformas tecnológicas, algunas dispuestas por el Ministerio de Educación a través de su plataforma “Me capacito”.

La investigación devela los problemas que tuvo el Colegio Gonzalo Zaldumbide para buscar las herramientas adecuadas que permitieran pasar de la presencialidad a la virtualidad, y así poder retomar los procesos de enseñanza, sobre ello y de forma breve se realizaron capacitaciones para que todos los actores de la institución, en especial los estudiantes, pudieran afrontar la nueva forma de aprendizaje virtual. De igual forma se intentó realizar encuentros virtuales con los padres de aquellos jóvenes sobre los que se observan tendencias de querer abandonar los estudios.

Entre las principales estrategias aplicadas se produce la migración a la virtualidad por medio del uso de plataformas Zoom o Teams, lo cual permitió poder trabajar con los estudiantes en clases sincrónicas. Por otra parte, los docentes planificaron actividades para que los estudiantes las pudieran resolver de forma asincrónica y de este modo consolidar los aprendizajes tratados en clase. Esto, sin embargo, fue muy complicado por el propio contexto, por la existencia de brechas tecnológicas insalvables. Según Lorena encargada del DECE:

³³ En atención a la situación de pandemia, el Ministerio de Educación puso en marcha el programa Plan Educativo Covid-19, con el acceso a plataformas virtuales, textos escolares, protocolos y lineamiento tanto para estudiantes como para docentes, además el sistema nacional ecuatoriano diseñó la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) que relaciona un proyecto con la vinculación de las asignaturas del tronco común, aplicable a todos los niveles desde primero de educación básica hasta bachillerato, así mismo desarrolló el Plan Educativo Aprendamos Juntos en Casa (Pachay & Rodríguez, 2021).

Lamentablemente existen estudiantes que nunca se han conectado a clases, sus padres indican que es porque no cuentan con internet en la casa y pagar un día entero en un ciber es muy costoso, en realidad no pueden hacerlo. Esos son los estudiantes que además les tocó salir a trabajar en medio de esta crisis y que seguramente van a pausar sus estudios, de esos casos hay varios. (Lorena, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020)

En medio de este panorama la institución pública permaneció con el trabajo virtual con aquellos estudiantes que tenían las posibilidades y aplicaron estrategias de seguimiento continuo a los estudiantes que no podían conectarse a clases por uno u otro motivo, además existió una flexibilización general ante la entrega de trabajos, lo que supuso pensar también en ritmos de aprendizaje distintos y en base a las posibilidades de cada uno. Esto, sin embargo, deja muchas dudas sobre los vacíos en los aprendizajes que hayan podido producirse en este año y medio de pandemia y en cómo podrán recuperarse o nivelarse.

El problema no solamente ha sido tratar de mantener a los estudiantes y evitar que deserten en un escenario de incertidumbre total y de necesidades económicas que en muchos casos han rozado la sobrevivencia; del mismo modo, las capacidades de aprendizaje se han resentido frente a la introducción de nuevas formas de enseñanza que ponen de manifiesto, además, las profundas desigualdades sociales que atraviesan el país.

En el Lev Vygotsky, las preocupaciones se escoraron hacia otros lugares, pues tanto profesores como estudiantes estaban mucho más adaptados al uso de plataformas virtuales y según sus autoridades, la totalidad de estudiantes estaban conectados a clases. Teresa, Rectora del colegio mencionaba que:

Desde la experiencia del paro de octubre los estudiantes y maestros ya se familiarizaron con las plataformas y su uso, los problemas ahora son con el tema de tener un buen internet sin embargo todos los estudiantes se conectan, cuando esto no ocurre los mediadores realizan acciones de seguimiento continuo. El objetivo es que todos los estudiantes se mantengan en actividad académica (Teresa, Lev Vygotsky, febrero 2021).

No obstante, se mantuvieron constantes capacitaciones con respecto al uso de plataformas herramientas tecnológicas que permiten a la comunidad educativa mantenerse activa. El problema verdaderamente se presentó en cómo mantener la matrícula, y no solo como una preocupación por los estudiantes, sino también por la sobrevivencia del propio colegio ante las dificultades de algunas familias por seguir en la institución. Esto provocó que lleve a cabo

rebajas en las pensiones de un 12%, y en el otorgamiento de becas a estudiantes con mayores necesidades.

Ya en la virtualidad como estrategia se mantuvo el lazo afectivo y de aprendizaje por medio de constante seguimiento, llamadas telefónicas, mensajes de texto o correo electrónico, incluso con visitas a domicilio, para seguir manteniendo el contacto con los padres y reportar problemas tanto académicos como emocionales.

Estas notables diferencias ponen en evidencia una vez más las disparidades que existen en los contextos educativos, las diferencias de accesos y recursos repercuten en la continuidad o abandono escolar que puede presentarse en escenarios de crisis como los que se ha vivido tras la pandemia, y a los que, como se ha visto, no estamos preparados para enfrentar.

4.6. Las percepciones de los estudiantes

No podemos dejar de lado en este análisis la visión y la experiencia de los propios estudiantes. Garrido y Polanco (2020) señalan que la experiencia de vida en las instituciones escolares se mezcla con las situaciones de la vida personal de los estudiantes, afectando su rendimiento. También señala experiencias de desconexión, soledad e incompreensión que llevan al abandono escolar, relacionando estos aspectos con la institución escolar o los enfoques y políticas de rendición de cuentas. Algunos autores piensan, de hecho, que si los sistemas educativos, en general, y los colegios en particular, aprovechan las configuraciones subjetivas de los estudiantes, se podrían potenciar acciones educativas y adaptarlas a las necesidades de los jóvenes. Además, estas experiencias serían de utilidad para orientar a otros jóvenes que se encuentran en riesgo de abandono escolar (Cruz y Matus 2019).

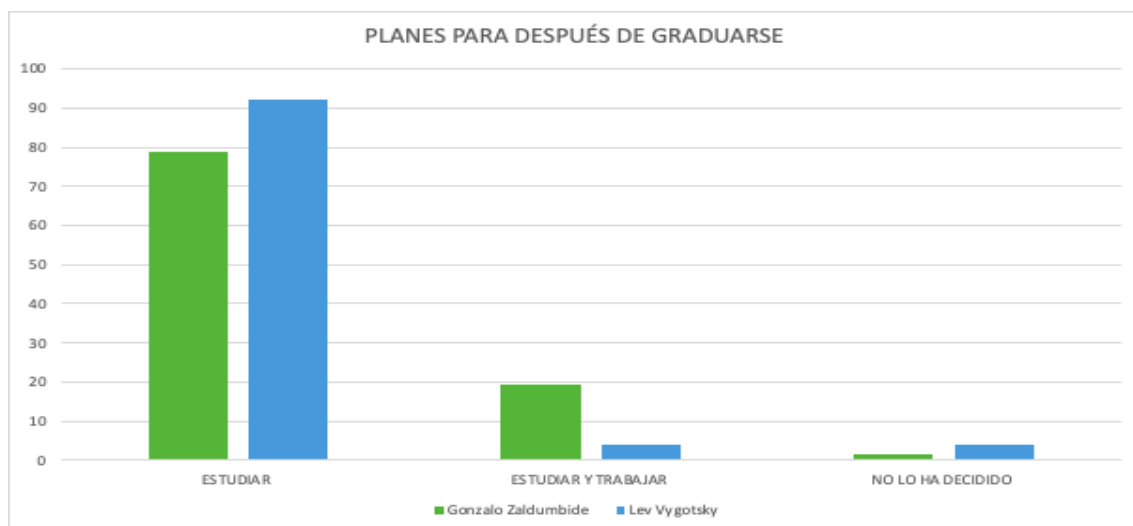
En el colegio Zaldumbide, los estudiantes mencionan que como apoyo para que tengan una educación de calidad las clases no faltan, así como la oportunidad para presentar trabajos, proyecto o portafolios en caso de algún contratiempo. Brandon, estudiante de tercero de bachillerato en Gonzalo Zaldumbide nos señalaba que se han sentido apoyados por parte de la institución en múltiples planos “hemos sido apoyados en cualquier problema que tenemos” (Brandon, colegio Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020). No parece que haya falta de acompañamiento, más bien lo contrario y son también numerosos los estudiantes que afirman tener una guía interna para seguir una carrera, o que se sienten motivados para seguir esforzándose en continuar con estudios superiores.

En la institución educativa privada Lev Vigotsky el 72% de los estudiantes sienten que el colegio aporta para su futuro. Al respecto Nathy, estudiante de Tercero de bachillerato

señalaba: “haciéndonos conocer el talento que tenemos, nos ayudan a guiarnos en lo que somos buenos y no desperdiciar nuestro tiempo” (Nathy, Lev Vygotsky, agosto- 2021), además sienten el apoyo académico en cuanto a motivación para continuar con sus estudios universitarios, otros estudiantes aducen ayuda emocional. Efectivamente en la institución privada como se ha mencionado se llevan a cabo programas de participación estudiantil para desarrollar talentos y descubrir vocaciones, también se lleva invitados especialistas sobre los estudios a nivel superior, la institución también cuenta con una psicóloga que siempre está dispuesta a conversar y tratar los problemas de los estudiantes en caso de que los haya.

Las estrategias institucionales en ambos colegios son percibidas por la mayoría de sus estudiantes de forma positiva en cuanto a motivación y atención, antes de la pandemia y actualmente. No obstante, aunque en ambas instituciones los jóvenes se apropian de significados que suponen ser alguien en la vida, tener un trabajo digno y continuar los estudios superiores, como se puede apreciar en el gráfico 4, hay una clara diferencia en la percepción que tiene los estudiantes con respecto a su futuro. Por un lado, están los estudiantes del colegio público que, en un gran porcentaje, planean estudiar, pero también trabajar y estudiar.

Gráfico 4.2. Planes para después de graduarse



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a estudiantes.

En el caso de la institución privada la mayoría de estudiantes tiene claro que después de graduarse continuarán estudiando, sólo una minoría pretenden combinar trabajo y estudios, esto lógicamente debido a que sus familias pueden costear sus estudios. En este sentido, la mayor preocupación de los estudiantes de dicha institución está relacionada con el tipo de

universidad a la que asistirán, puesto que antes de la situación sanitaria los planes de la mayoría era estudiar en universidades privadas.

Algo importante que sobresale en esta decisión de estudiar en una u otra universidad tiene que ver con la manera en la que se costearan los estudios universitarios, en el caso de los estudiantes de la institución privada mencionan que, si bien sus planes de estudiar en una universidad privada se ven complicados, tienen dos opciones. La primera, acceder por medio de una beca de excelencia, y la segunda, optar por una institución pública. Según Sergio estudiante de tercero de bachillerato del Lev Vygotsky “siempre tenemos la opción de las becas, lo bueno del colegio son los acuerdos con las universidades y eso nos sirve mucho” (Sergio, Lev Vygotsky, agosto 2020).

Por su parte los estudiantes del colegio público no toman las becas como una opción, principalmente por el temor que genera la posibilidad de perder de las mismas. Brandom mencionaba: “el tema de las becas son buena opción, hemos conversado con algunos compañeros sobre el tema pero debes mantener un alto promedio y no están seguros de lograrlo y el problema es más grande porque creo que se debe devolver todo” (Brandom, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020). La incertidumbre que esto genera no permite a los estudiantes tener otra opción que no sea optar por las universidades públicas.

En tal sentido es imperativa la necesidad de conseguir un trabajo que como se mencionaba antes pueda garantizar sus estudios, pero, sobre todo, con el que puedan ayudar a sus familias y su propio sostenimiento. En este caso también es importante mencionar que algunos estudiantes del colegio público miran como una opción el poder ingresar a los distintos cursos para pertenecer a las fuerzas públicas. Este es el caso de algunos estudiantes con los que se trató de establecer entrevistas, pero ya habían ingresado a los cursos de la Policía. La señora Judith madre de una estudiante de tercero de bachillerato del colegio Zaldumbide indicaba al respecto: “mi hija dando gracias a Dios ingresó hace unas semanas al curso de policías, con lo difícil que está la situación es una manera de asegurar su futuro” (Judith, Gonzalo Zaldumbide, agosto 2020). De igual forma, las autoridades del colegio indicaron que muchos estudiantes esperan graduarse para formar parte de estas instituciones puesto que de cierta manera les genera estabilidad económica y laboral.

Las percepciones y aspiraciones de los estudiantes después de graduarse tienen que ver mayoritariamente en las dos instituciones con continuar sus estudios universitarios. Sin embargo, la realidad a la que enfrentan al terminar los estudios secundarios es muy compleja,

mucho más en el contexto actual, teniendo que llevar a cabo una verdadera lucha por ingresar a la universidad, más aún si la situación económica familiar no es la mejor.

4.7. ¿Han funcionado las estrategias?

En cuanto a las estrategias que aplican las instituciones educativas para evitar el abandono escolar y la no continuidad de los estudios, Rieble et al (2020) afirman que no en todos los países y no para todos los estudiantes las soluciones pueden funcionar de manera equitativa. En nuestras entrevistas las autoridades de las unidades educativas opinaban que las estrategias que llevan a cabo si funcionan, pero que dependen en gran medida del acompañamiento de los padres y de que los jóvenes se sientan seguros.

Esta seguridad la da fundamentalmente el seno familiar pero muchas situaciones endógenas y exógenas hacen que ésta no esté o que no sea estable. Contextos familiares marcados por dificultades económicas introducen este factor de inseguridad en los niños y adolescentes que atraviesa desde lo emocional a lo material; pero, además, dichos contextos inestables, se han agudizado y extendido como consecuencia de la pandemia hacia amplias capas de la sociedad ecuatoriana. En este sentido, la institución educativa tiene que afrontar situaciones que escapan completamente a su control, poniendo a prueba cualquier estrategia que intente desarrollar (más allá de la falta de recursos), para animar a los estudiantes a continuar con sus estudios.

Otra cuestión que muestra la pandemia es la fragilidad de muchos de los procesos educativos frente a situaciones económicas o sociales coyunturales o de tipo estructural que sobrepasan las decisiones que se toman dentro de un colegio. Si bien en los últimos años se estaban dando pasos importantes frente al problema de la deserción, 2020 sega completamente la tendencia, haciendo que la tasa de deserción educativa sea la más alta que se ha registrado en Ecuador, así como la de traspasos de instituciones particulares y fiscomisionales a instituciones fiscales y municipales. Las consecuencias de todos estos procesos son todavía muy inciertas. Por otra parte, quienes han permanecido en las aulas, en su mayoría lo han hecho de manera discontinua y en desiguales condiciones de aprendizaje, lo cual muy probablemente incidirá en una escasa preparación y dificultades para el aprendizaje (Barre y Castro, 2021).

En definitiva, la deserción del sistema educativo, sea cual sea el nivel, es un fenómeno complejo que conduce a reflexionar sobre sus dimensiones, alcances y repercusiones, ya que es un problema que afecta no sólo a los niños y jóvenes que se ven en la necesidad de

abandonar sus estudios, sino también representa una pérdida significativa para el Estado. En este sentido, el hecho de estudiar en una institución pública o privada no tiene una incidencia marcada en la deserción escolar, más bien son factores externos los que repercuten en la ocurrencia de este fenómeno, señalando como ejemplo la situación económica de las familias, la influencia familiar y actualmente el contexto sanitario por el Covid 19.

El trabajo de campo pone de manifiesto, en cualquier caso, que el problema escapa con creces a los deseos y expectativas de las autoridades y profesores de los colegios sean estos de naturaleza pública o privada. La sensación general es que el cuerpo docente trata de dar lo mejor de sí y de afrontar situaciones sobre las cuales no tienen ningún tipo de control sirviendo como anclaje y lugar de seguridad frente a la incertidumbre, promoviendo la confianza y la motivación de los estudiantes para que prosigan sus estudios sea cual sea el contexto.

En las entrevistas profesores y tutores no dejaban de reflejar en sus comentarios el deseo de que sus estudiantes pudieran ingresar a la universidad, verlos en un futuro como profesionales ya graduados. Estas manifestaciones permitieron visualizar que, en medio de la crisis, los profesores seguían manteniendo una convicción firme sobre el futuro de sus estudiantes. Este anclaje de seguridad es quizás la mejor estrategia para mantener a los estudiantes dentro del sistema educativo.

Conclusiones

De la investigación realizada se pueden sacar las siguientes conclusiones. De acuerdo con el primer objetivo de la investigación, los distintos procesos y cambios que ha vivido la educación ecuatoriana denotan periodos de estancamiento con otros de mayor dinamismo, pero que llevaron a finales del siglo pasado a la introducción del modelo neoliberal con el concepto de “calidad educativa”. Esta idea va a introducir en el país la percepción de que para alcanzarla se necesitan estrategias y medidores constantes, siendo el doble impulso de privatización y descentralización los ejes prioritarios de las reformas, pero también la introducción de las ideas empresariales dentro de la propia educación pública.

Estas reformas agudizan aún más los problemas de la educación pública en el país, mientras la educación privada se afianzaba como un privilegio al que solo podían acceder las élites. De este modo, deviene un servicio mercantilizado, excluyente y selectivo. Los procesos de privatización que se dan en las décadas de 1980 y 1990, acompañadas de la idea de la calidad educativa, convirtieron a la educación en el país en un privilegio para quienes contaban con capital económico, perpetuando en la educación pública, los problemas asociados con la exclusión o el abandono escolar.

A partir de 2007, las políticas e inversiones hacia las instituciones escolares públicas adquirieron mayor notoriedad, trayendo consigo una serie de cambios en cuanto a universalización de la Educación General Básica, revalorización del trabajo docente en cuanto a capacitación y mejoras en los salarios, inversión en infraestructura, conexión a Internet, salas de computación, laboratorios de física, química e inglés, bibliotecas, comedores, patios, canchas deportivas, etc. Estos logros tuvieron un impacto importante que se dejó sentir años más tarde en la evolución de las tasas de deserción escolar, las cuales disminuyeron de forma sostenida. La crisis económica sin fondo que se desata en 2016 y la posterior pandemia en 2020, trastoca sin embargo estos avances, provocando un aumento sin precedentes de las tasas de abandono escolar materializadas en la pérdida de matrícula de miles de estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo de la investigación, los dos casos de estudio: la Unidad Educativa Lev Vygotsky y el Colegio Gonzalo Zaldumbide, permitieron reconocer la presencia de diversos factores que complejizan la visión sobre la deserción escolar más allá de la incidencia del tipo de educación público/privada.

Así, el análisis comparativo mostró diversos factores que actúan de forma diferenciada afectando por igual a los dos colegios. En primer lugar, la situación económica por las que

atravesan las familias, en el caso de las instituciones públicas las familias que insertan a sus hijos en estas provienen de estratos económicos medios y bajos, que históricamente han sido los más afectados en las distintas crisis económicas. Estas dificultades interfieren directamente en el éxito o fracaso escolar, pues en muchos casos se prioriza las necesidades alimenticias y de sobrevivencia sobre los estudios, ahondando en problemas como la deserción o el abandono escolar. En el caso de la institución privada la situación es mejor. La realidad económica de las familias tiende a ser más aventajada, por lo que el impacto negativo en el aspecto académico de sus hijos es menor, pero tampoco se salvan de tener problemas y de que haya desigualdades a nivel interno.

Ligado a lo anterior se encuentra irrefutablemente el nivel educativo de los padres. En la institución Vygotsky el nivel educativo de los padres es mayor que en el colegio Zaldumbide, denotando desigualdades a la hora de generar apoyos o de animar a la continuidad de los estudios. En este sentido, la importancia del capital cultural familiar es determinante, puesto que permitió entender el fenómeno de la deserción escolar, a partir de la legitimación de las desigualdades y la estructura de habitus que se constituyen en identitarios para los estudiantes.

A lo expuesto arriba se suma otro factor que, si bien no resulta determinante, si juega un rol importante: el rol docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la influencia que tienen sobre los procesos de apropiación de conocimientos y habilidades que permite mejorar las posibilidades de continuidad en los estudios. El análisis comparativo permitió entender las dos caras del rol docente. Por un lado, en los docentes del colegio público se percibe una preocupación por la forma en la que han tenido que compartir conocimientos, en aulas con más de 35 estudiantes, con falta constante de material de apoyo en laboratorios, incluso con la ausencia de docentes, puesto que las vacantes no han sido completadas por parte del ministerio de educación. Sin embargo, cabe resaltar que estas condiciones no dependen de sus capacidades de mediación, sino de las problemáticas mismas del sistema educativo en medio de las cuales han debido trabajar por mucho tiempo, sin importar si sus capacidades de mediación tienen o no éxito.

Por otra parte, en la institución privada, el rol docente aparentemente es más llevadero, con menos carga estudiantil por aula, lo que pedagógicamente es ideal, con laboratorios e implementos y con grupo completo de docentes lo que aparentemente refleja mejores resultados en sus estudiantes. Esta diferencia está ligada indudablemente a temas de sostenimiento.

La situación diferenciada genera percepciones también muy distintas. Los docentes de la institución pública sienten una sobrecarga laboral que los lleva a actitudes de conformismo y desmotivación. En el caso del colegio privado existe aparentemente una mayor motivación y participación docente. Estas realidades son sentidas por los padres de familia y lo expresan con juicios de valor con respecto al trabajo de los docentes en sus respectivas instituciones. Lo que ocurre en realidad es que se profundiza aún más el imaginario social sobre la educación pública, a la cual se califica de mala calidad, frente a la educación privada, calificada como de buena calidad.

En medio de estos imaginarios con respecto a las bondades de la educación privada frente a la pública, y los factores que influyen y agudizan los problemas de deserción y no continuidad de estudios superiores, atravesados por la clase social, se suma en el contexto más inmediato la emergencia sanitaria generada por el COVID 19, que profundiza la crisis económica ya existente en el Ecuador desde 2016. Estos dos últimos factores van a influir de manera imperiosa sobre la educación nacional, pues generó una fuerte incertidumbre con respecto a la continuidad educativa, reflejando que el sistema educativo nacional no estaba preparado para una situación semejante.

La migración a la virtualidad significó, por un lado, un cambio en las metodologías de enseñanza, dejando lo tradicional y enfrentándose a realidades tecnológicas que las instituciones educativas, principalmente las fiscales, desconocían. Por otro lado, este traslado visibilizó la gran brecha existente con respecto al acceso a medios tecnológicos como internet y los dispositivos para conectarse a clases, lo que dejó fuera del sistema educativo a miles de estudiantes, principalmente del sistema público, reflejando en el último año lectivo un descenso notorio en la matrícula escolar.

En este mismo sentido, todo lo vivido en medio de la coyuntura sanitaria refleja un panorama de preocupación y ruptura en las aspiraciones de los estudiantes de bachillerato. Analizando las prioridades que tienen los estudiantes tras culminar sus estudios pudimos observar que en el colegio público se tendía más a pensar en un futuro que compagine estudios y trabajo, mientras que, en el colegio particular, la necesidad de buscar opciones en el sistema superior público, para no abandonar sus planes de educación superior, resultaba una posibilidad mucho más presente que en años anteriores.

Por consiguiente, y como una de las principales conclusiones de la investigación, se visibiliza que la naturaleza pública o privada de las instituciones educativas no funge como el factor principal que explica la deserción escolar, sino la existencia de factores externos que inciden

en la separación público/privado, reforzando la percepción negativa sobre lo público y la positiva sobre lo privado. Este hecho, invisibiliza el trabajo titánico que realizan los profesores para que dicha deserción no tenga lugar en los establecimientos públicos, pero también invisibiliza las situaciones complejas que las crisis económicas provocan también en los establecimientos privados.

En concordancia al tercer y último objetivo, los hallazgos resaltan que las estrategias pedagógicas, afectivas y administrativas aplicadas por ambas instituciones para evitar la deserción escolar no difieren en lo esencial, pero existen, sin embargo, ciertos detalles que marcan la diferencia entre una institución y la otra a la hora de la implementación, relacionados de nuevo con el tema de los recursos disponibles y la flexibilidad para aplicar las estrategias, los tiempos y las innovaciones pedagógicas.

Estas inequidades materiales o las rigideces en la aplicación de las estrategias que forman parte de lineamientos estatales dentro de la educación pública se salvan, de alguna forma, a través del trabajo constante de los profesores. En el caso de la institución privada la flexibilidad al momento de aplicar un diferente modelo pedagógico permite trabajar con innovaciones principalmente curriculares centradas en la priorización de los contenidos, competencias y aprendizajes que los estudiantes deben adquirir y que sobre todo les resulten útiles para tener éxito en su vida estudiantil. El trabajo de campo nos mostró que sus actuaciones son muy similares a los del colegio público en cuanto al empoderamiento y la motivación que imprimen a sus estudiantes para que prosigan sus estudios y logren alcanzar una profesión. Frente a muchas fallas que encuentran en el sistema educativo, las dificultades económicas y las inestabilidades también de orden familiar, los profesores acaban siendo un elemento importante en donde anclar las discusiones sobre los proyectos de vida y las aspiraciones personales.

Durante la pandemia ambas instituciones pusieron en marcha estrategias para generar un mayor acercamiento con los estudiantes y también de participación de los padres con el fin de generar espacios de estabilidad frente a la incertidumbre generada por la pandemia y los cambios derivados de la misma. Este punto, sin embargo, revela fuertes desequilibrios estructurales, ya que como se mencionaba anteriormente, las estrategias tecnológicas para poder continuar con cierta normalidad los cursos han privilegiado, sin duda, a clases sociales acomodadas.

Todo esto, finalmente, corrobora la hipótesis planteada al inicio de la investigación, la cual supone que el abandono escolar o la no continuidad de los estudios superiores en los distintos

sectores público y privado del sistema educativo ecuatoriano no responde únicamente al tipo de sostenimiento de la institución educativa, sino que responde a factores muy diversos tanto endógenos como exógenos que rodean a los estudiantes. Los hallazgos permitieron entender que los factores exógenos: estructuras familiares, capital cultural heredado, situación económica familiar tienen una particular relevancia.

En este sentido, el fenómeno estudiado se torna complejo debido a que en el sistema educativo ecuatoriano aún persisten graves desigualdades sociales y una concentración de las clases sociales bajas y medias-bajas en la educación pública, asociándose en el imaginario con una educación de mala calidad dirigida a población sin grandes pretensiones de formación o laborales. Sumado a esto, la crisis sanitaria ha potenciado las desigualdades sociales ya existentes, incidiendo en las posibilidades de continuar o no con los estudios. En este sentido algunos estudiantes han dejado de percibir los estudios de bachillerato como una puerta de futuro. El factor tecnológico y las brechas sociales para su acceso han sido también un elemento de desestabilización para los/las jóvenes que se debaten, hoy por hoy, entre lo que desean, y las barreras que están encontrando en sus formaciones académicas sean éstas de carácter público o privado.

Referencias

- Agencia EFE. 2020. *Ecuador en Educación. Regreso a clases virtuales y mayor abandono de centros privados en Ecuador*. Agencias EFE América:
<https://www.efe.com/efe/america/sociedad/regreso-a-clases-virtuales-y-mayor-abandono-de-centros-privados-en-ecuador/20000013-4327732>.
- Aguilar, Floralba. 2019. *Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 19 n.º 1: 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44759854026>.
- Álvarez, Melanie y Rojas, Mirian. 2019. *Carencias afectivas intrafamiliares y su relación en las manifestaciones depresivas de los estudiantes de 4to y 5to grado de secundaria de la institución educativa 40029 Ludwing Van Beethoven, Distrito de Alto Selva Alegre – 2019*. Perú: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Álvarez, Carlos. Elder, González y Arsenio López. 2019. *Incidencia del laboratorio de Ciencias Naturales en los estudiantes de URACCAN*. Revista Universitaria del Caribe 22, n.º 1: 124-146.
- Armas, Samanta. 2020. *Análisis de los factores que inciden en la deserción estudiantil de los niños, niñas y adolescentes ecuatorianos en el periodo 2009-2019*. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Ávila, Mercedes. 2005. *Socialización, Educación y Reproducción cultural Bourdieu y Barestein*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. España: Universidad de Zaragoza.
- Barre, Johanna, Castro, Conny y Bustamante Johanna. 2021. *Deserción educativa generada a raíz de la cuarentena obligatoria durante la pandemia del Covid-19, en estudiantes de básica elemental y media en la ciudad de Quito*. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Benalcázar, Milton. 2017. *Educación privada versus educación pública en el Ecuador* Revista *Publicando*. 4 n.º 1. ISSN 1390-9304
- Benítez, Arturo. 2016. *Abandono escolar: modelos que lo explican y programas para atenderlo. Una revisión crítica*. Revista de Educación y Desarrollo.
- Benito, José. 2017. *Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir*. Tesis de grado Doctoral: Universidad de Alicante.

- Blanco Rosa y Cusato Sandra. 2017. *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean. 1995. *La reproducción : Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*.
- Bourdieu Pierre. 1986. *La escuela como fuerza conservadora desigualdades escolares y culturales*. Cuadernos de Pedagogía Crítica.
- Bourdieu Pierre. 1987. *Los tres estados del capital cultural. Explorando en la universidad*. Traducido por: Landesmann Monique.
- Braz Adelino. 2009. *Bourdieu y la Educación*. Universidad del Valle. Psicología Cultura: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Materiales/Conferencia.pdf>
- Bur José. 2018. *Bourdieu y Passeron: Reproducción educativa*.
- Cámere, Edistio. 2021. *Entre Educadores. Educación, Familia & Valores. La educación privada*: <https://entreeducadores.com/2012/12/28/la-educacion-privada/>.
- Cifuentes, Josselyn. 2019. *Estrategias administrativas en la calidad educativa del Instituto de Educación Básica Por Cooperativa de Aldea Chicolá, San Pablo Jocopilas, Suchitepéquez*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- CEPAL-UNESCO. 2020. *Informe Covid 19*: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chihu Aquiles. 1998. *La teoría de los campos de Pierre Bourdieu*: https://www.researchgate.net/publication/295704983_La_teor%C3%ADa_de_los_campos_en_Pierre_Bourdieu
- Choque, Raúl. 2009. *Ecosistema educativo y fracaso escolar*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n. ° 49/4: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Lima -Perú.
- Cruz, Gabriela y Matus, Diego. 2019. *¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior*. Perfiles educativos, n.º 41: 8-26.
- Echenique, Martín. 2018. *Abandono escolar: el reto pendiente de Mesoamérica*. Banco Interamericano de Desarrollo: <https://www.iadb.org/es/mejorandovidas/abandono-escolar-el-reto-pendiente-de-mesoamerica>.
- Expósito, Cristian y Roxana Marsollier. 2020. *Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina*. Educación y Humanismo 22, n.º 39: 22.

- Favela Rodríguez, Jesús. 2010. *Las Relaciones Entre El Medio Cultural Y El Sistema De enseñanza: El Pensamiento De Pierre Bourdieu Y Jean-Claude Passeron*. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos.
- Flores, Clara. 2006. *Pedagogía Crítica*:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4953764.pdf>
- Freile, Carlos. 2015. *Hitos de la historia de la educación en el Ecuador (siglos XVI-XX)*:
<file:///media/fuse/drivefs-31d09e9b62a09967d851265c0a0ef20f/root>.
- Fernández, Norberto. 2021. *Editorial*. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, n.º 18.
- Galak Eduardo. 2014. *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales*. Citando a Pierre Bourdieu.
- Garrido, José y Polanco, Monserrate. 2020. *La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar*. Perfiles Educativos, n.º 170.
- Gentili, Pablo. 1998. *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*.
- Guayasamín, Mateo. 2017. *Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa Ecuador 2007-2017*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 8 n.º 14: México. Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
- Guillen, Héctor. 1994. *El Neoliberalismo en América Latina*. *Investigación Económica*, 54, n.º 209: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Hernández, José. 2016. *Capital cultural y estrategias en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México*. Revista Perfiles Educativos Universidad Autónoma de México.
- Hernández, Ángeles y Álvarez, Santiago y Aranda Anabel. 2017. *El problema de la deserción escolar en la producción científica educativa*. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM. Vol. XXVI, n.º 1: 89-112.
- Informe de Progreso Educativo Ecuador. 2006. *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana*.
- Isch, Edgar. 2011. *Las actuales propuestas y desafíos en educación: el Caso ecuatoriano*. Revista Educación Social, Campinas, 32 n.º 115.
- Hurtado, Edison. 2017. *Ajuste y desbarajuste: la implosión de Alianza País y el recambio político en Ecuador*. Ecuador Debate n.º 101: 7-21.

- Hurtado, Jorge. 1999. *Logros alcanzados con la implementación de la Reforma Curricular durante los años lectivos 1996-1997 y 1997-1998 en el colegio La Salle del Valle de los Chillos Cantón Quito*. Tesis previa a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2018. *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos*. n.º 1.
- Jiménez, Wendy y Marcelo Gaete. 2010. *Abandono (deserción) escolar en la enseñanza secundaria en Costa Rica, 2009-2010*. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Juvonen, Jaana, y Kathryn Wentzel. 2001. *Motivación y Adaptación Escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*.
- Legorreta, L. 2020. *¿Por qué los jóvenes dejan de estudiar?:*
<https://www.yoinflujo.com/columnas/72-lucia-legorreta/3895-por-que-los-jovenes-dejan-de-estudiar>.
- López, Susana y Flores Marcelo. 1996. *Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica*. Revista electrónica de investigación educativa.: Versión On-line ISSN: 1607-4041.
- Lorente, Miriam. 2019. *Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado*. España: Universidad Internacional de Valencia.
- Llumiquinga, Sandra. 2017. *Gobierno de Gabriel García Moreno en el desarrollo de la educación ecuatoriana en el período 1860-1875*. Quito: Universidad Central.
- Luna, Miltón. 2014. *La educación en el Ecuador 1980-2007*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Luna, Miltón. 2014. *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada facultad de educación.
- Mateo, Juan. 2017. *Participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de primer grado primaria en escuelas bilingües de Chichicastenango*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Madrid, Tito. 2019. *El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos*. Revista Andina de Educación 2.
- Martínez, José. 1998. *Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. Un intento de aclaración*. Universidad de Salamaca. Departamento de Sociología:
<https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>

- Ministerio de Educación. 2010. *Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica*. Quito.
- Ministerio de Educación. 2010. *Rendición de Cuentas 2009*. Quito.
- Ministerio de Educación. 2015. *Contexto, Análisis de indicadores educativos*.
- Ministerio de Educación. 2019. *Rendición de Cuentas 2018*. Quito.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2021. *Transformaciones Educativas en Ecuador*.
- Minteguiaga, Analía. 2021. *Política y políticas sociales en el Ecuador reciente: dificultades asociadas a la salida del ciclo neoliberal*. Revista Ciencias Sociales 135-136, n.º Especial: 45-58: ISSN 0482-5276.
- Minteguiaga, Analía. 2014. *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*. (1) IAEN.
- Moreira, Andrés. 2013. *Historia del sistema educativo del Ecuador y sus proyecciones en el siglo XXI*.
- Naranjo, Marco. 2004. *Dos décadas perdidas: los ochenta y los noventa*. Cuestiones Económicas 20 n.º 1.
- Navarro, Otmara, y Flores Vismar. 2017. *La influencia en la economía ecuatoriana de la evolución de la educación en los últimos 20 años*. Revista Conrado. 13 n.º 60: 56-64. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/572>
- Ochoa, Homero. 2018. *Participación de los padres de familia como corresponsables de la educación de sus hijos en una institución educativa del Callao*. Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Olsen, Anne y Prado Javier. 2020. *COVID-19 y la transición de la educación privada a la pública en Ecuador*. Enfoque Educación: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/covid-19-y-la-transicion-de-la-educaci-privada-a-la-publica-en-ecuador/>
- Ortiz, Dorys. 2015. *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Colección de Filosofía de la Educación, n.º 19: Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador.
- Ortíz, María, Fabara, Eduardo, Villagómez, Sol y Lucía Hidalgo. 2017. *La formación y el trabajo docente en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- Oviedo, Alexis. 2014. *Influencia de las instituciones internacionales en el desarrollo de la economía ecuatoriana. Sistema educativo durante el neoliberalismo*. MASKANA, 5 n.º 2.
- Pacho, Fanny y Chiqui, Daisy. 2011. *Estudio de las causas de la deserción escolar*. Universidad de Cuenca: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/1868/1/teb58.pdf>.

- Pachay, Marco., y Rodríguez, Manuel. 2021. *Abandono escolar: una perspectiva compleja en tiempos de pandemia*. Polo del Conocimiento, 6 n.º 1: 130-155.
- Palacios, Alfonso. 2015. *La pesadilla neoliberal en América Latina*. Un repaso histórico. ElPaís.cr.
- Paladines, Carlos. 2015. *Perspectivas de cambio en la Educación Básica y el Bachillerato*. Ecuador: 2007-2013. PRAXIS Educativa.
- Puiggrós, Adriana. 1996. *Educación neoliberal y quiebre educativo*. Nueva Sociedad n.º 146.
- Quesada, María José. 2019. *Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas*. Revista Educación, 43 n.º 1.
- Rieble, Sabine.; Viteri, Adriana; Vásquez, Madiery y Arias, Elena. 2020. *COVID-19 y la gran apuesta del aprendizaje desde casa: ¿funcionará para todos? Enfoque Educación*: <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesdecasa/>
- Rodríguez, Elsy. 2017. *Dirección escolar en Ecuador. Breve análisis*. Revista Gestión de la Educación, n.º 7: 20-42.
- Rodríguez, Marta. 2017. *Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador*. Revista Runa: ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa).
- Roitman, Marcos. 2017. *Neoliberalismo*. Enciclopedia Latinoamericana: <http://latinoamericana.wiki.br/es/entradas/n/neoliberalismo>
- Rojas, Gabriel. 2019. *Participación de los padres de familia en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los niños de quinto de básica de la Escuela de Educación Básica General*. Trabajo de grado. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Román, Marcela 2013. *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. Una mirada en conjunto*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 n.º 2: 33-59.
- Salazar, Ronnie. 2014. *Sistema educativo ecuatoriano: una revisión histórica hasta nuestros días*. Guayaquil: Ministerio de educación.
- Salgado, Silvia. 2016. *Influencia de la visión mercantilista en el proceso educativo en escuelas privadas del Ecuador. Estudio aplicado a cinco unidades educativas privadas del sector de Tumbaco*. Quito: PUCE.
- Sánchez, Javier. 2007. *Impacto de la Reforma Curricular Consensuada en la práctica profesional de los docentes: Los desafíos de un grupo de docentes de tres instituciones*

- educativas del Cantón Baños, frente a los contenidos de la Reforma*. Tesis Maestría en Gerencia educativa. UASB.
- Sánchez, David. 2015. *La tendencia del abandono escolar en Ecuador: período 1994-2014*. Revista Valor Agregado. UDLA.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – Senplades. 2017. *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021*. Toda una Vida. Quito.
- SENESCYT. 2018. *Boletín Analítico de educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales*. Versión 1.
- Seusan, Laura y Rocío Maradiegue. 2020. *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF para América Latina y el Caribe.
- Taylor William. 1997. *Educación y democratización*. Revista de educación, ISSN 0034-8082, n.º 252: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:5e8ed595-d9a4-491e-a789-a0dbff843321/re25206-pdf>.
- Tedesco, Juan. 1983. *Modelo pedagógico y fracaso escolar*. Revista de la CEPAL n.º 21.
- Tedesco Juan. 1984. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: U N E S C O - C E P A L - P N U D. KAPELUSZ.
- UNESCO. 2019. *El derecho a la educación*: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>
- UNESCO. 2020. *Evaluación de los efectos e impactos del covid-19 en la educación superior*. Gabinete sectorial de lo social.
- Valderrama, Maritza. 1992. *La educación y la privatización*. Ecuador Debate: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/9172/1/REXTN-ED25-07-Valderrama.pdf>
- Vásquez, José; Betancourt, Gonzalo; Chávez, José; Maza, Geovanny; Herrera, Gladys. 2014. *Análisis de la Reforma de Educación en Ecuador*. Quipukamayoc Revista de la Facultad de Ciencias Contables 22 n.º 42. Lima: UNMSM.
- Velasco, Margarita; Tapia, Jesús y Francisco Hurtado. 2020. *¿Estaba el sistema educativo del Ecuador preparado para enfrentar la pandemia de covid-19?*. Quito: Observatorio Social del Ecuador.
- Vera, Mirella. 2015. *Reformas educativas en Ecuador*. Universidad Nacional de Chimborazo. Boletín Virtual.
- Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevilla Clara. 2017. *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*:

https://www.researchgate.net/publication/316190530_La_privatizacion_educativa_en_America_Latina_Una_cartografia_de_politicas_tendencias_y_trayectorias

Villazhañay, Jonnathan, y Gustavo Narváez. 2014. *Características y Determinantes del Trabajo Infantil y su Influencia en la Deserción Escolar en el Ecuador:*

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5593/1/TESIS.pdf>.

Viteri Díaz, Galo. 2006. *Situación de la educación en el Ecuador:*

<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2006/gfvd.pdf>

Anexos

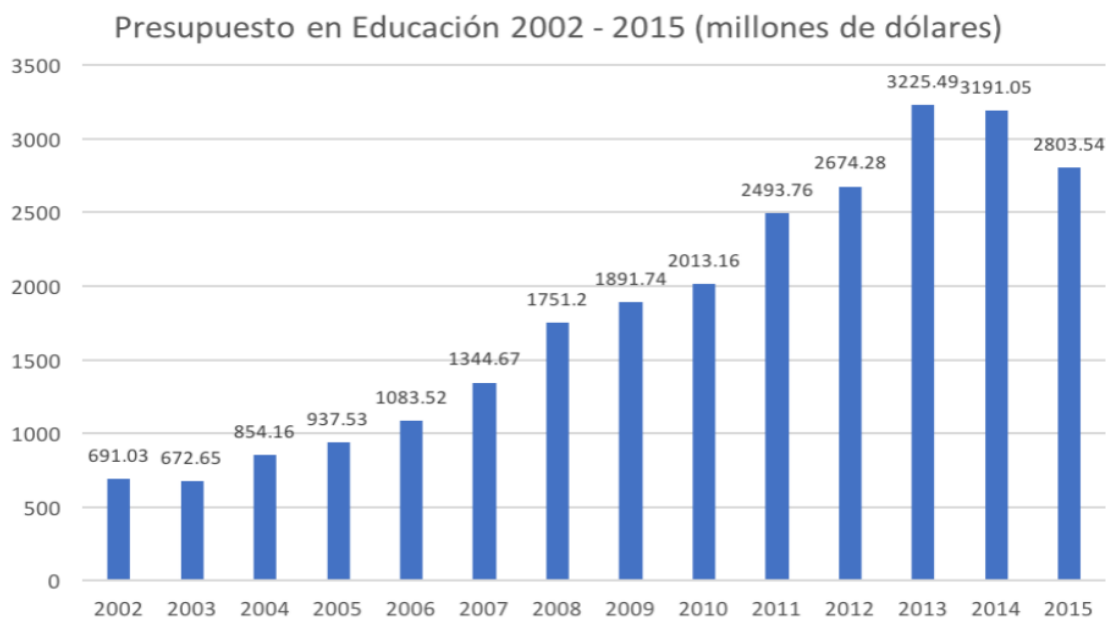
Anexo 1. Egresos del Gobierno Central 1986-1998.

Egresos del Gobierno Central, Servicio de la Deuda y Otros Sectores
(en porcentajes del PIB)

Año	Educación y Cultura	Salud y Desarrollo Comunal	Desarrollo Agropecuario	Servicio de la Deuda
1986	4,0	1,1	0,5	4,1
1987	3,9	1,4	0,5	7,1
1988	3,3	1,3	0,5	4,5
1989	3,0	1,2	0,5	5,7
1990	2,7	1,2	0,6	6,3
1991	2,9	0,9	0,6	5,2
1992	3,1	1,0	0,5	5,2
1993	2,6	0,7	0,5	3,7
1994	2,9	0,9	0,6	4,6
1995	3,3	1,1	1,4	10,0
1996	3,2	1,2	1,3	8,5
1997	3,5	1,0	1,5	12,1
1998	3,2	1,0	1,0	8,8

Fuente: Naranjo Marco 2004

Anexo 2. Presupuesto en Educación 2002-2015.



Fuente: Ministerio de Educación, 2015 citado en Guayasamín 2017

Anexo 3. Articulación de la planificación del Ministerio de Educación con los instrumentos de política nacional e intersectorial.



Fuente: Ministerio de Educación 2019

Anexo 4. Ejes de gestión y objetivos estratégicos del Ministerio de Educación 2018.

EJE	OBJETIVO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL
CALIDAD	Incrementar la calidad del servicio educativo en todos los niveles y modalidades, con enfoque intercultural, intercultural bilingüe y de inclusión.
	Fortalecer el bachillerato para mejorar la preparación de los estudiantes al mundo laboral y la educación superior.
	Mejorar la calidad del servicio docente.
COBERTURA	Incrementar la cobertura del servicio educativo en todos los niveles y modalidades, con enfoque intercultural, intercultural bilingüe y de inclusión.
DERECHOS	Lograr corresponsabilidad institucional y el compromiso de la sociedad por los derechos en el proceso educativo.
GESTIÓN	Fortalecer las capacidades institucionales.

Fuente: Ministerio de Educación 2019.