

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2016-2018

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología

Examen, meritocracia y subjetividades: Cómo se vive la experiencia del Examen Unificado
Ser Bachiller

Ernesto Lenin Anaguano Gualoto

Asesora: Cristina Cielo
Lectores: Santiago Ortiz y Kintia Moreno

Quito, octubre de 2019

Dedicatoria

A Daniela, compañera de vida...

Tabla de contenidos

Resumen	X
Agradecimientos	XI
Introducción	1
Capítulo 1	8
Estado, meritocracia y escuela: La construcción de subjetividades en la escuela.....	8
(pos)neoliberal.....	8
1. Estado y meritocracia	9
1.1 Neoliberalismo y Posneoliberalismo	12
1.2 Meritocracia como tecnología social	17
1.3 El examen y el gobierno de los números	21
2. La escuela: Gestión neoliberal como tecnología del poder	24
2.1 Escuela buena y escuela mala: Eficacia y performatividad.....	27
3. El sujeto estudiante y la experiencia escolar	30
3.1 Algunas cuestiones sobre la identidad, el sujeto y la subjetividad	31
3.2 La experiencia escolar en el 3ro de bachillerato.....	32
3.3 La subjetividad y el examen: Construcción del sujeto meritocrático	34
Capítulo 2	36
Las reformas educativas neoliberales y posneoliberales en América Latina y el Ecuador.....	36
1. Neoliberalismo y políticas educativas en América Latina	38
2. Neoliberalismo y educación en el Ecuador	40
3. “Posneoliberalismo” y reforma educativa 2007-2017	48
3.1 Marco garantista, inversión social y ampliación de la educación.....	49
3.2 La ley orgánica de educación intercultural bilingüe y el nuevo sistema educativo ...	52
<i>Régimen laboral y escalafón docente</i>	53
<i>Bachillerato General Unificado</i>	55
<i>Incremento de la oferta educativa y masificación</i>	56
<i>Centralización y burocratización del sistema educativo</i>	60
4. Institucionalización de la meritocracia a través de la evaluación:	61
Secretaría Nacional de la Meritocracia, INEVAL y SENESCYT.....	61
5. El examen estandarizado: Evidencia del ENES y del Ser Bachiller	64
5.1 ENES 2012	66
5.2 Ser-Bachiller 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017	68

6. El gobierno de los números y el examen como técnica gubernamental (pos)neoliberal..	76
Capítulo 3	79
El Instituto Nacional Mejía: La memoria, la gestión y la construcción de la.....	79
meritocracia a nivel institucional frente al examen Ser Bachiller.....	79
1. Antecedentes.....	79
1.1 Ingreso al campo.....	80
1.2 La educación media y el bachillerato en el Ecuador.....	84
1.3 Los resultados del examen Ser Bachiller en los colegios del Ecuador 2016-2017.....	86
2. El Mejía de antes: La gestión neoliberal y el fin de un pasado glorioso.....	93
2.1 El movimiento estudiantil.....	93
2.2 El movimiento docente.....	97
2.3 La autonomía de los colegios experimentales.....	100
2.4 Colegio emblemático y percepción del mérito.....	103
3. El Mejía de ahora: El nuevo modelo de gestión posneoliberal.....	106
3.1 De la anarquía institucional al control burocrático.....	107
3.2 La sectorización.....	108
3.3 La coeducación.....	110
3.4 El currículo nacional y el BGU.....	111
3.5 El trabajo docente: Del maestro docente al maestro de escritorio.....	113
3.6 La política fuera de las aulas.....	118
3.7 El nuevo rector es el Distrito.....	120
3.8 El todo <i>seven</i>	122
3.9 Resultados del Instituto Nacional Mejía en el examen Ser Bachiller 2014-2017....	123
4. De “Colegio Meritocrático” a “Colegio Sectorizado”: El 3ro de bachillerato.....	124
como la última generación meritocrática.....	124
Capítulo 4	127
El estudiante del 3ro de bachillerato del Instituto Nacional Mejía: La subjetividad.....	127
entre la meritocracia y el examen.....	127
1. El estudiante de bachillerato y el examen.....	128
2. La subjetividad desde la memoria: El valor del mérito en el “Mejía de antes”.....	129
3. La subjetividad ahora: La meritocracia fuera del colegio.....	137
4. La subjetividad desde lo numérico: Aspiraciones y expectativas frente al examen.....	140
5. La subjetividad entre lo meritocrático y lo no meritocrático.....	148
6. El sujeto en búsqueda de la meritocracia.....	150

Conclusiones	154
Anexos	160
Siglas y acrónimos	163
Lista de referencias	164

Ilustraciones

Figuras

Figura 1.1 Esquema analítico del marco teórico	9
Figura 2.1 Gasto de educación en relación al PIB en Ecuador 1981-2007	41
Figura 2.2 Número de instituciones en términos absolutos y relativos 1993-2007	44
Figura 2.3 Número de estudiantes en términos absolutos y relativos 1993-2007	45
Figura 2.4 Número de profesores en términos absolutos y relativos 1993-2007	46
Figura 2.5 Gasto de educación en relación al PIB en Ecuador 2007-2015	50
Figura 2.6 Tasa neta de matrícula en Ecuador 2007-2017	51
Figura 2.7 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por quintil)	51
Figura 2.8 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por etnia)	52
Figura 2.9 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por área)	52
Figura 2.10 Número de instituciones en término absolutos y relativos 2006-2016	57
Figura 2.11 Número de estudiantes en término absolutos y relativos 2006-2016	58
Figura 2.12 Número de profesores en término absolutos y relativos 2006-2016	59
Figura 2.13 Tase neta de matrícula de primaria, secundaria y superior en el Ecuador 2005-2015	62
Figura 2.14 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por sostenimiento)	70
Figura 2.15 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por quintiles)	71
Figura 2.16 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por género)	71
Figura 2.17 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por área)	72
Figura 2.18 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por etnia)	72
Figura 2.19 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por región)	73
Figura 2.20 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2014-2015	74
Figura 2.21 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2015-2016	74
Figura 2.22 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017	75
Figura 3.1 Población de los terceros años del BGU del Instituto Nacional Mejía por quintiles entre los años 2014-2017	104
Figura 4.1 ¿Cómo ingresaste al colegio?	131

Figura 4.2 ¿Crees que el ingreso a tu colegio debería ser por mérito o por sectorización?	131
Figura 4.3 ¿Crees que la educación pública secundaria ha mejorado en los últimos años a partir de la reforma de la LOEI del año 2011?	136
Figura 4.4 ¿Crees que con el cambio al BGU ha mejorado la calidad de la educación pública?	136
Figura 4.5 ¿Cuánto tiempo aproximadamente has asistido al preuniversitario?	138
Figura 4.6 ¿Crees que los preuniversitarios son necesarios para rendir con éxito el EUSB?	138
Figura 4.7 ¿Te gustaría ir a la universidad?	141
Figura 4.8 ¿Cuál es la principal razón por la que desearías estudiar una carrera universitaria?	141
Figura 4.9 ¿A qué tipo de institución de educación superior aspiras ingresar?	142
Figura 4.10 ¿En qué Universidad, Instituto Técnico o Tecnológico, público o privado del Ecuador te gustaría estudiar?	142
Figura 4.11 ¿Qué carrera te gustaría estudiar?	143
Figura 4.12 ¿Qué nota aspiras obtener en el EUSB?	144
Figura 4.13 ¿Crees que el EUSB garantiza la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes secundarios del país?	149
Figura 4.14 ¿Estás de acuerdo con que el proceso de admisión a la Universidad Pública se lo dé a través del EUSB?	149
Figura 4.15 ¿Consideras que el EUSB es un mecanismo meritocrático?	149
Figura 4.16 ¿Estás de acuerdo en que el EUSB deba ser un mecanismo meritocrático?	149
Figura 4.17 En caso de que tu puntaje no te alcance para estudiar la carrera que quieres, pero se te dan otras opciones de carreras ¿Qué harías?	151
Figura 5.1 Protesta de los estudiantes del INM mes de julio de 2018	158

Tablas

Tabla 1. Población registrada en la base de datos Ser Bachiller 2016-2017	3
Tabla 2.1 Distribución de la matrícula en América Latina para el año 2006	39
Tabla 2.2 Número de instituciones por año lectivo en Ecuador 1993-2007	43
Tabla 2.3 Número de estudiantes por año lectivo en Ecuador 1993-2007	45
Tabla 2.4 Número de profesores por año lectivo en Ecuador 1993-2007	46
Tabla 2.5 Relación de alumnos por profesor por año lectivo en Ecuador 1993-2007	47

Tabla 2.6 Salario docente para cada categoría	55
Tabla 2.7 Categoría del escalafón docente entre los años 2014-2017	55
Tabla 2.8 Número de instituciones por año lectivo en Ecuador 2006-2017	57
Tabla 2.9 Número de estudiantes por año lectivo en el Ecuador 2006-2016	58
Tabla 2.10 Número de profesores por año lectivo en el Ecuador 2006-2016	59
Tabla 2.11 Relación de alumnos por profesor por año lectivo en Ecuador 2006-2016	60
Tabla 2.12 GAR por provincia año 2012	66
Tabla 2.13 GAR por cantón año 2012	67
Tabla 2.14 GAR por sostenimiento y género año 2012	68
Tabla 2.15 Promedios a nivel provincial de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017	69
Tabla 2.16 Correlación (r) entre el índice socioeconómico y los resultados en las pruebas Ser Bachiller por sostenimiento entre los años lectivos 2014-2017	75
Tabla 2.17 Modelo de regresión lineal múltiple de la prueba Ser Bachiller 2016-2017	76
Tabla 3.1 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017 (por colegios)	88
Tabla 3.2 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017: Promedio Global (Agrupada)*Tipo de sostenimiento	89
Tabla 3.3 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017: Puntaje de postulación a la educación superior (agrupada)*Tipo de sostenimiento	90
Tabla 3.4 Número de instituciones y de estudiantes por sostenimiento en la ciudad de Quito que rindieron las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017	90
Tabla 3.5 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017 del cantón Quito	91
Tabla 3.6 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 colegios emblemáticos de Quito	123
Tabla 4.1 Resultados de las pruebas Ser Bachiller en el Instituto Nacional Mejía año lectivo 2017-2018: Nota examen de grado (agrupada)*Sexo	147
Tabla 4.2 Resultados de las pruebas Ser Bachiller en el Instituto Nacional Mejía año lectivo 2017-2018: Puntaje para postular a la educación superior (agrupada)*Sexo	147

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Ernesto Lenin Anaguano Gualoto, autor de la tesis titulada: "Examen, meritocracia y subjetividades: Cómo se vive la experiencia del Examen Unificado Ser Bachiller" 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 la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, octubre de 2019



Ernesto Lenin Anaguano Gualoto

Resumen

El presente trabajo es una aproximación a la construcción de subjetividades de los estudiantes del tercer año de bachillerato del Instituto Nacional Mejía frente al Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB). El período de análisis se ubica en el gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017), durante el cual se reforzó un régimen meritocrático a partir de un sin número de técnicas de control y de regulación de la población, una de ellas el examen. El examen es el corazón de la meritocracia neoliberal y una de las técnicas de gobierno fundamentales de la modernidad. En términos analíticos, se entenderá a la meritocracia como una tecnología social que configura prácticas y representaciones; y al examen como la técnica de gobierno, el mecanismo objetivo y objetivizante que somete a los sujetos a un régimen determinado. De este modo, lo que busca la investigación es comprender qué significa ser estudiante del tercer año de bachillerato que se encuentra próximo a rendir el EUSB en un colegio fiscal de la ciudad de Quito. Alrededor de esta tensión, entre el examen (la técnica objeto de análisis) y los estudiantes del tercero de bachillerato (sujeto de análisis), se configura un campo social que produce una pluralidad de subjetividades alrededor del mérito.

Agradecimientos

A Daniela por el amor y el tiempo compartido.

A mis padres y a Pilar por todo el apoyo.

A Cristina, Santiago y Kintia por la guía y las recomendaciones.

A Javier por la ayuda desinteresada para levantar este proyecto.

A los estudiantes y maestros del Instituto Nacional Mejía por compartir sus experiencias y conocimientos.

Introducción

En los últimos diez años del gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017) se han dado una serie de reformas que han configurado una nueva estructura y funcionamiento institucional del Estado ecuatoriano. Con el discurso de “que se vayan todos” para “dejar atrás la larga y triste noche neoliberal” era necesaria una nueva Constitución (2008) que permitiera “refundar la patria” que había sido presa de los intereses particulares de unas élites que llevaron al colapso económico en el año 2000 y a la crisis de gobernabilidad previo al año 2007 (Andrade 2016, Andrango 2013). El proyecto modernizador del movimiento Alianza País (2006) situaba en primer plano el papel del Estado como un agente fundamental para el cambio de la matriz productiva, que proyectaba dejar atrás la economía primario exportadora para convertirla en una economía del conocimiento (Alianza País 2006, Villavicencio 2014). Para ello, se precisaba disciplinar la caótica estructura institucional que había dejado el neoliberalismo (SENPLADES 2009). En la amalgama discursiva del proyecto de la Revolución Ciudadana, se ponía énfasis, por un lado, a las reivindicaciones movimientistas de un proyecto alternativo al neoliberal que algunos autores definieron como progresista o posneoliberal (Borón 2003, Sader 2008, Stefanoni 2012); y, por otro lado, se ponía énfasis en el gobierno de los expertos o tecnócratas, situados más bien en la línea del neoinstitucionalismo y del *new management* (Enríquez 2015, Borja 2018). Así también, otros autores han definido el gobierno de la Revolución Ciudadana como populista y clientelar, centrado en la figura del líder (de la Torre 2013); o como un proceso de modernización capitalista en el que la autonomía relativa del Estado era la característica fundamental del nuevo régimen (M. Unda 2013, Muñoz 2013, F. Ramírez 2012).

Dicho proyecto modernizador implicaba no sólo la reforma del aparato de Estado en su sistema jurídico y político.¹ Implicaba también una reforma integral del sistema educativo ecuatoriano al que se consideraba atrasado, tradicionalista, excluyente y de baja calidad (Alianza País 2006, SENPLADES 2009). Durante el neoliberalismo, años noventa e inicios del dos mil, la educación apenas era una preocupación de los gobiernos. Sin dirección clara ni proyecto, la educación empezó un proceso de privatización y la educación pública cayó presa de la corporativización partidista que, sumado a las constantes crisis económicas, no habían hecho más que estancar la educación pública con maestros mal pagados en condiciones

¹ A la nueva Constitución del 2008, se suman el nuevo Código Integral Penal (2012) que reestructuró el sistema judicial, así como una nueva Ley Orgánica de Participación Ciudadana (2010), por nombrar algunas.

laborales paupérrimas, sin cursos de actualización pedagógica o formación docente, además de los constantes paros y huelgas (Luna 2014a).

En el programa de gobierno del año 2006 del Movimiento País se planteó una “Revolución Educativa”, que tenía como eje central una reforma integral de la educación ecuatoriana (Alianza País 2006). En el año 2010 se aprobó la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y al año siguiente la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI), reestructurando de este modo el funcionamiento de todo el sistema educativo, desde la educación inicial, pasando por la básica, media y bachillerato, hasta la educación superior. Estas reformas garantizaron el acceso gratuito a la educación pública, incluso de tercer nivel, lo cual permitió un incremento notorio en las tasas netas de matrícula en todos los niveles educativos, sobre todo en el bachillerato. A esto hay que sumar que la inversión en educación a partir del año 2007 aumentó de manera sostenida, llegando a un gasto del 5,3% en relación del PIB para el año 2014.

Como se mencionó antes, el mayor incremento de la población de estudiantes se dio en el bachillerato: la tasa neta de matrícula pasó del 51,5% al 71% entre los años 2007-2017. Del mismo modo, la tasa neta de matrícula de la educación superior creció durante el primer periodo del gobierno de la Revolución Ciudadana, pasando del 25,2% al 30,1% entre los años 2007-2011. Sin embargo, a partir del 2011 la tasa neta de matrícula en la educación superior empezó a descender llegando al 22,5% para el año 2015. Es decir, existe, por un lado, una incesante sobreproducción de oferta de bachilleres en el sistema educativo nacional; pero, por otro lado, al mismo tiempo, existe una disminución de los cupos en la educación superior para esta nueva población.

A diferencia de generaciones pasadas, actualmente la mayoría de la población que termina el bachillerato aspira a continuar sus estudios en la educación superior.² Sin embargo, para muchos, esta es una aspiración truncada, limitada por la sobredemanda de aspirantes que buscan un cupo en la educación superior, tanto de las promociones que terminan el bachillerato, como de generaciones pasadas. Según la base de datos del Ser Bachiller del año lectivo 2016-2017, se encontraban registrados 627.960 aspirantes para rendir el examen

² Torres (2018a) señala que 9 de cada 10 estudiantes quieren continuar con estudios superiores. Luna (2017) señala una tendencia similar. En la encuesta levantada para esta investigación se confirma esta tendencia, el 93% de los estudiantes encuestados desea continuar con sus estudios en la universidad.

estandarizado, de los cuales rindieron la prueba un total de 501.020. De esta última población, 265.139 (52,92%) eran estudiantes que rendían la prueba por primera vez; el resto, 235.861 (47,08%) son estudiantes de años pasados que vuelven a rendir la prueba por una segunda o tercera ocasión (tal vez más).

Tabla 1. Población registrada en la base de datos Ser Bachiller 2016-2017

	Ausente		Evaluado		Total	
Escolar	16.289	12,83%	265.139	52,92%	281.428	44,82%
No escolar	110.651	87,17%	235.881	47,08%	346.532	55,18%
Total	126.940	100%	501.020	100%	627.960	100%

Fuente: Base de datos Ser Bachiller 2016-2017, INEVAL

Para el año lectivo 2016-2017, instituciones de educación superior tanto públicas como privadas, ofertaron cerca de 180.000 cupos, según la información proporcionada por los medios de comunicación y la página web de la SENESCYT.³ Sin embargo, no existen datos públicos oficiales que corroboren esta afirmación, ni tampoco se conoce el número exacto de aspirantes que aceptaron el cupo.⁴ Una realidad ha sido bastante evidente para los actores inmersos en la educación superior: el aumento considerable de la oferta educativa privada en detrimento de oferta educativa pública. Luna (2017) muestra como el número de matriculados en la universidad pública, entre los años 2012 y 2014, pasó de 353.339 a 336.158; mientras que la universidad privada pasó de 202.074 a 226.315 en el mismo periodo.

Con la creación de la prueba estandarizada Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) el año 2011, la cual a partir del año 2017 se denomina Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB), el requisito fundamental para ingresar a la universidad es el mérito. Bajo la ideología de la meritocracia, el examen se convierte en el elemento central para los bachilleres que aspiran ingresar a la educación superior. Este discurso de la meritocracia ha sido apuntalado desde el mismo gobierno para legitimar las reformas en el sistema educativo. De este modo, la meritocracia se convierte en una tecnología social que legitima y justifica todas

³ Aunque esta cifra es una aproximación que se ha logrado calcular con los boletines informativos que publica la Senescyt y de periódicos como *El Comercio* y *El Telégrafo*, los datos oficiales para realizar un análisis estadístico y sociológico sobre el acceso a la educación superior aún es un misterio para los investigadores sociales. Algunos investigadores han realizado estimaciones a partir de la Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (Guerrero, Avilés y Llor 2017) ; y otros han levantado encuestas en casos específicos (S. Cabrera 2015).

⁴ Hasta el año 2017 la página web del INEC y del SIICES proporcionaban una estimación de la tasa neta de matrícula en educación superior entre los años 2005-2015, datos que ahora ya no se encuentran registrados en las páginas web mencionadas.

las prácticas alrededor del sistema administrativo de evaluación, la cual tiene como técnica fundamental el examen estandarizado.

La presente investigación quiere dar cuenta de lo que significa ser estudiante del tercer año de bachillerato en el sistema educativo de la Revolución Ciudadana, en el que se implementaron varias técnicas de gobierno para el control de la población del sistema educativo, específicamente el EUSB, y cómo alrededor de esta tensión entre el examen (la técnica objeto de análisis) y los estudiantes del tercero de bachillerato (sujeto de análisis) se configura un campo social que produce subjetividades meritocráticas. En términos analíticos, se entiende a la meritocracia como la tecnología social que configura el mundo y las prácticas de vida de los sujetos; y el examen como la técnica, el mecanismo objetivo y objetivizante que somete a los sujetos a un régimen determinado.

El objeto de la investigación es el EUSB y cómo esta técnica configura subjetividades diferenciadas en un colegio público de Quito, el Instituto Nacional Mejía, durante el régimen de la Revolución Ciudadana. La estructura de la investigación se articula en tres distintos momentos:

1. En un nivel macro, el examen estandarizado es una técnica de gobierno que permite la administración de la población escolar, la cual se legitima bajo el discurso de la meritocracia. A su vez, la meritocracia es una tecnología social que se presenta de manera objetiva a través del examen, pero también opera en otras instancias, ya sean institucionales o discursivas. De hecho, alrededor del examen opera una maquinaria estatal y discursiva que sostiene la estructura social de un régimen dado. Todas estas tecnologías, técnicas, discursos, normas, instituciones, funcionan como una red del saber-poder de dicho régimen. En este nivel la meritocracia funciona como un dispositivo de gobierno que tiene como fin legitimar las estructuras de desigualdad a través de los resultados del examen. Los resultados, en sí, el número estructura un orden social que jerarquiza y excluye a los sujetos, entre los que logran o no ingresar a la universidad, es decir, entre un sujeto meritocrático y un sujeto sin méritos.
2. En un nivel meso, la escuela, como aparato de Estado, específicamente la escuela pública en nuestro caso de investigación, se encuentra atrapada dentro de esta maquinaria del examen y la meritocracia como cómplice y testigo silente de la

estructura burocrática administrativa de esta forma de gobierno, útil, en el mejor de los casos, para la reproducción de las estructuras sociales de un régimen social. En este nivel se van a observar las prácticas que se configuran en el nuevo sistema educativo ecuatoriano y cómo la escuela ha perdido su capacidad de gestión y autonomía, frente al aparato institucional que mide cuantitativamente el mérito. El examen, en este nivel, no sólo mide el rendimiento de los estudiantes, mide a la propia escuela, alrededor de la cual se crea un campo de competencias que termina por dividir a las instituciones en escuelas buenas y escuelas malas.

3. En un nivel micro, los estudiantes, receptores directos de la violencia gubernamental a través del examen, viven la experiencia escolar dentro del aparato meritocrático creado por la Revolución Ciudadana. Alrededor del examen y del imaginario de la meritocracia, los estudiantes configuran su mundo de vida escolar y sus expectativas futuras. El régimen de gobierno y la escuela están conectados en el proceso de subjetivación de los estudiantes del 3ro de bachillerato. Sin embargo, en este nivel las voces de los estudiantes dan cuenta de sus propias estrategias (agencia) frente al sistema de evaluación (estructura), configurando subjetividades diferenciadas en torno al mérito.

En el primer capítulo se abordará el marco analítico que utilizará la presente investigación. En un primer momento, se abordarán las categorías régimen, examen y meritocracia, para dar cuenta del desarrollo de la escuela en la modernidad y su relación con el Estado. En un segundo momento, se analizará la relación entre la escuela y los nuevos mecanismos de evaluación que se consolidaron, sobre todo en el neoliberalismo. Específicamente, la técnica del examen que configura un nuevo campo de prácticas, en el que los valores de la competencia y el mérito sitúan a las escuelas en un ranking que las jerarquiza y las divide entre escuelas malas y buenas. En un tercer momento, finalmente, se analizarán las categorías individuo, sujeto y subjetividad, para abordar las prácticas y discursos que se desarrollan en los estudiantes frente a los sistemas de evaluación, específicamente el examen.

En el segundo capítulo, se presentará un breve análisis contextual de la educación en el Ecuador, y cómo a partir del gobierno de la Revolución Ciudadana no sólo se ha configurado un nuevo régimen social, sino también un nuevo régimen educativo que coloca en primer lugar la ideología de la meritocracia; creando de este modo nuevas prácticas sociales en los

actores del sistema educativo ecuatoriano. En este capítulo también se pondrán en evidencia los resultados de las pruebas Ser bachiller de los años lectivos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017 y del ENES del año 2012. Esto mostrará como el discurso de la meritocracia, a través de un aparato de evaluación, legitima las desigualdades estructurales previas de los aspirantes.

En el tercer capítulo, se analizará el nuevo sistema de educación a nivel institucional –en el caso específico del Instituto Nacional Mejía– y cómo este sistema ha dispuesto nuevas prácticas en los actores: directores, administrativos, profesores, padres de familia y estudiantes. El análisis se centra sobre todo en una crítica al modelo burocrático centralista del nuevo sistema educativo, en el que los procesos administrativos han perjudicado los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Aquí también se evidenciarán los resultados de las pruebas Ser Bachiller a nivel institucional, sobre todo de los colegios emblemáticos de la ciudad de Quito. El examen no sólo mide y cuantifica a un estudiante, también a la misma institución, y alrededor del EUSB se generan tensiones y conflictos entre los maestros y los directivos. El colegio se configura alrededor del ideal del buen colegio: del colegio que fue antes y el que es ahora.

En el cuarto capítulo, finalmente, se abordarán las subjetividades estudiantiles frente al EUSB desde la experiencia de los sujetos. Se estudiarán los núcleos de tensión que se generan alrededor del examen, cuál es la opinión de los estudiantes con respecto a la meritocracia, qué significa ser estudiantes del Mejía, qué expectativas tienen para el futuro, qué nota se aspira a obtener en el examen, y qué estrategias ponen en práctica los sujetos frente al aparato meritocrático que define su futuro.

El enfoque metodológico de la investigación es mixto. En un primer momento se hacen uso de las bases de datos del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) y del Sistema Nacional de Estadísticas Educativas (SINEC), las cuales sirven de soporte estadístico para fundamentar empíricamente los cambios estructurales en el sistema educativo del Ecuador durante los últimos diez años. También se utilizan las bases de datos de las pruebas estandarizadas Ser Bachiller de los años lectivos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, que brindan una radiografía de las desigualdades educativas, que se ocultan tras el velo de la meritocracia y la supuesta igualdad de oportunidades del nuevo régimen. En un segundo momento, el enfoque de esta investigación es eminentemente cualitativo. Para ello se utilizan las técnicas de la entrevista dialogal –tanto con autoridades, maestros y estudiantes– y la

observación participante la cual se llevó a cabo durante los meses de enero a julio del 2018. Para complementar este segundo momento, se levantó una encuesta virtual sobre la percepción del mérito, con una muestra bastante representativa –95% de confiabilidad–, realizada a los estudiantes un mes antes de rendir el EUSB.

Para terminar, es necesario señalar las dificultades de la investigación, sobre todo en el trámite burocrático y de protocolos para acceder al campo educativo, debido a la pérdida de autonomía de las instituciones, y, por ende, del poco poder de decisión de las autoridades, ya sea para impulsar la investigación, o, por lo menos, para facilitar mínimamente las condiciones de la misma. Sin duda, el trabajo no hubiese sido posible sin la ayuda desinteresada del Lic. Javier Romero, quien en todo momento estuvo presto a ayudar en el trabajo de campo, pese a cualquier riesgo que esto implicara. De igual manera, a Edna Rodríguez, psicóloga de la institución, quien me acompañó durante las entrevistas con los estudiantes. A los maestros que accedieron a conversar conmigo y fueron un aporte fundamental para comprender la educación desde la experiencia docente misma. Al club de música de la institución que me aceptó como profesor de guitarra durante el tiempo de la investigación. Y, finalmente, y no por ello menos importante, a los estudiantes del Instituto Nacional Mejía, quienes accedieron a ser entrevistados y conversaron ampliamente sobre su situación en este nuevo momento histórico de la educación. Sin ellos, nada de esto hubiera sido posible.

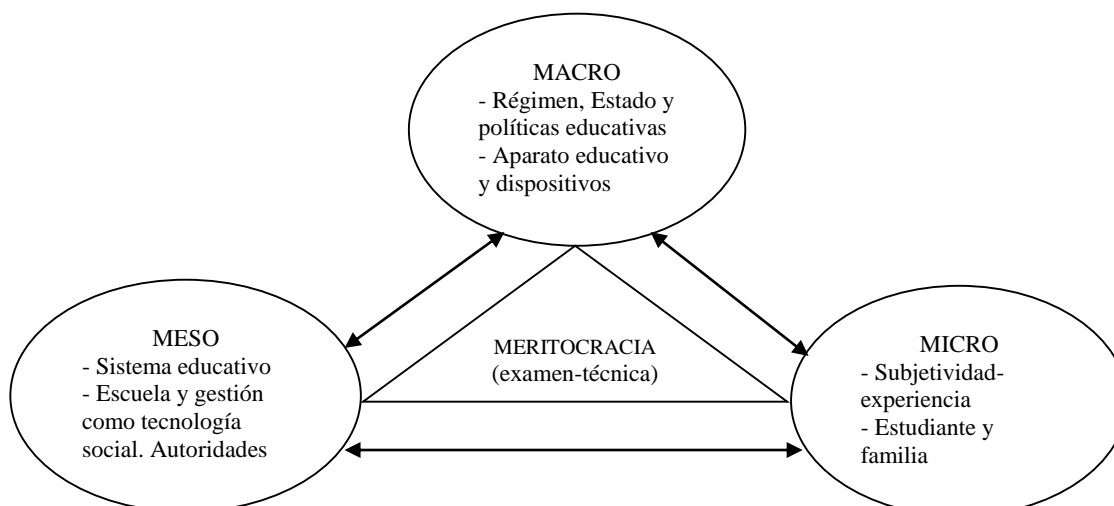
Capítulo 1

Estado, meritocracia y escuela: La construcción de subjetividades en la escuela (pos)neoliberal

En el presente capítulo se van a dilucidar los principales elementos analíticos y conceptuales que estructuran la investigación en tres momentos. En un primero momento, se abordará la relación histórica estructural entre Estado y educación, donde la meritocracia se empieza a consolidar como parte de la ideología dominante en la construcción del Estado moderno, y como, a su vez, instituye “desde arriba” un tipo de sujeto a través de diversos dispositivos y tecnologías en un régimen dado. Se mostrará, sobre todo, cómo el examen se convierte en la técnica por excelencia en la administración de la población en el régimen neoliberal, donde el gobierno de los números configura un tipo de subjetividades. En un segundo momento, se analizará el papel de la escuela en el régimen neoliberal y cómo los paradigmas de eficacia y eficiencia en la gestión escolar, ligados directamente a los procesos de evaluación y a la ideología del mérito, constituyen una tecnología social que produce un sistema diferenciado de escuelas. Finalmente, en un tercer momento, se analizarán los conceptos de sujeto y subjetividad, para dar cuenta en qué medida los estudiantes configuran sus identidades desde sus propias estrategias frente al Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB). Este último apartado resalta la agencialidad del sujeto estudiante que construye sus expectativas de vida con y más allá del examen.

El elemento que permite anclar estos tres niveles de análisis es la meritocracia como una tecnología de gobierno, la cual se legitima mediante un mecanismo objetivo: la técnica del examen, modificando las prácticas institucionales y configurando subjetividades en los estudiantes del tercero de bachillerato en un colegio público de Quito.

Figura 1.1 Esquema analítico del marco teórico



Fuente: Elaborado por Anaguano

1. Estado y meritocracia

La construcción del Estado moderno está estrechamente ligado a la creación de un aparato burocrático y al desarrollo de la institución escolar. Esta relación se sostiene bajo un principio fundamental de la modernidad: la ideología del mérito. Desde distintas tradiciones de pensamiento se han intentado establecer el vínculo histórico entre Estado, escuela e ideología que permite el funcionamiento de la sociedad actual.

Para la tradición marxista, por ejemplo, el Estado capitalista necesita de los aparatos ideológicos de Estado (AIE), con el fin de reproducir las estructuras de dominación. Althusser categorizó a la escuela como el principal AIE: “en las formaciones capitalistas maduras lo que la burguesía pone en marcha como aparato ideológico de Estado nº 1, y por lo tanto dominante, es el *aparato escolar* que reemplazó en sus funciones al antiguo aparato ideológico de Estado dominante, es decir, la Iglesia” (Althusser 2003, 35). Gramsci también puso en primer plano la importancia de la escuela en la formación moderna del Estado: “La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa, son las actividades estatales más importantes” (Portantiero 1988, 192). La institución escolar es fundamental en los escritos de Gramsci para entender el concepto de hegemonía: “Las cartas contienen, en su núcleo, una creencia en la centralidad del rol educativo y moral del Estado [...] en sus escritos sobre ideología y educación provee las bases para un entendimiento de la génesis histórica de la educación de Estado” (Green 2013, 83). De este modo, la escuela juega un rol importante en la construcción de la hegemonía,

puesto que no se legitima sólo mediante la fuerza coercitiva del Estado, sino también sobre el consenso.

Otro teórico del Estado como Weber (2002) también vislumbró esta estrecha relación entre Estado y escuela, sobre todo por la necesidad de formar un funcionario técnicamente educado para el aparato estatal. Puesto que en el Estado moderno es inevitable el desarrollo de un aparato burocrático, se necesita por lo tanto formar un funcionario altamente disciplinado, caracterizado por su preparación profesional, competencias fijas, divisiones y funciones jerárquicas: “En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de monarcas sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto *militar* como *civil*” (Weber 2002, 1061). De este modo, la escuela se vuelve fundamental para formar este aparato administrativo. Si en formaciones estatales tempranas los cuerpos administrativos se designaban por vínculos personales de lealtad y honor social; en el Estado moderno, su formación más racional, el mérito es el valor fundamental que legitima el dominio de los dirigentes políticos y de los funcionarios. Es decir, el mérito se convierte en la autojustificación del dominio de las personas que previamente se encontraban mejor posicionadas: “el que está mejor situado siente la urgente necesidad de considerar como ‘legítima’ su posición privilegiada, de considerar su propia situación como resultado de un ‘mérito’ y la ajena como producto de una ‘culpa’” (Weber 2002, 705).⁵ Así, la meritocracia empieza a convertirse en uno de los valores fundamentales de este nuevo régimen social.

Es precisamente, en este momento histórico, que la escuela y la ideología del mérito empiezan a ser conceptos fundamentales en la legitimación del dominio de esta nueva clase de técnicos administrativos que forman parte del Estado. Pero, además, es necesario un mecanismo objetivo capaz de legitimar el dominio de los dominantes a través del mérito: el examen.

Si en todas las esferas advertimos la exigencia de una introducción de pruebas especializadas, ello no es debido, naturalmente, a un súbito ‘deseo de cultura’, sino a una aspiración a la limitación de las ofertas de puestos y a su monopolio a favor del poseedor de diplomas

⁵ Weber desarrolla esta distinción entre el mérito y la culpa, la cual es parte de una ética que tiene como fin afianzar la legitimidad de la dominación. Esta ética, en definitiva, es una ética de salvación, la cual se desarrolló en la *Ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber 2004) y es parte central en el argumento del nuevo sujeto que surge con el capitalismo y el Estado moderno.

acreditativos. Y el “examen” es, en la actualidad, el medio universal de llegar a este monopolio; de ahí su propagación irresistible (Weber 2002, 771).

El examen se convierte así en un mecanismo esencial de la modernidad. Para Foucault (1981) con el Estado moderno se da una nueva forma de gobierno que denomina gubernamentalidad, la cual se fundamenta en la administración de la población mediante dispositivos y técnicas de control, el examen es una técnica de gobierno esencial en el nuevo régimen de saber-poder. El Estado desarrolla estas tecnologías y técnicas de gobierno a partir del uso de ciertas disciplinas de la ciencia como la matemática o la estadística. El examen como una técnica de poder.

(...) se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault 1988, 7).

Ahora bien, la relación histórica que existió entre el Estado, la escuela y la meritocracia desde sus orígenes, con la llegada del régimen neoliberal ha cambiado abruptamente. Para Dubet y Martuccelli (1998) la *paideia* funcionalista de la escuela republicana que cumplía un rol fundamental en la transmisión de valores, normas y creencias del Estado-nación ha desaparecido. Esta perduró con sus conflictos y contradicciones hasta finales de los años sesenta. Con el neoliberalismo empieza una mutación institucional del sistema educativo. Por un lado, la escuela deja de cumplir la función de producir individuos a imagen y semejanza de la cultura escolar, ahora tiene que lidiar con principios múltiples y confusos de la modernidad. Por otro lado, esta mutación ha llevado a que la escuela se convierta en un verdadero mercado escolar, donde la competencia y las calificaciones se imponen cada día más y el examen adquiere una relevancia primordial en las prácticas pedagógicas. De este modo, la escuela se ha ido adaptando a los paradigmas de la gestión empresarial del neoliberalismo y las funciones de la escuela y los de actores han cambiado (Ball 1993, Laval 2004, Kenway 1993).

El declive institucional de la escuela va de la mano de un nuevo fenómeno: la masificación. Ya no se trata simplemente de los herederos de Bourdieu (2004), pues ahora amplios sectores de la población se ven inmersos en el sistema educativo que antes los excluía. Esto significa que un contingente heterogéneo y de diversa extracción social, cultural y económica ingresa

por primera vez a la escuela. En este nuevo sistema escolar ya no hacen falta las grandes desigualdades de origen, basta con que se arrastren pequeñas desigualdades iniciales para que éstas resulten insalvables al final de la trayectoria educativa de cada individuo (Dubet 2015). Si bien el origen social aún constriñe el futuro escolar, en el régimen neoliberal, ésta se ve mediada, más que nunca, por los resultados escolares, por las calificaciones, por el examen. Donde antes existían modos previos de selección social, ahora se presenta con mayor importancia la selección escolar a través del mérito. De este modo, la meritocracia y la igualdad de oportunidades se presentan en el imaginario social como parte fundamental del discurso y los valores difundidos por los adalides del neoliberalismo (Dubet 2015, 2005, Laval 2004, Littler 2018, Kenway 1993, Khan 2011).

De hecho, el paradigma económico y político del neoliberalismo influyó en los modelos de gestión escolares en los debates educativos, sin embargo, a finales de la década de los noventa el modelo neoliberal llega a sus límites en algunas regiones del mundo. En América Latina, por ejemplo, existen graves crisis económicas y de gobernabilidad, lo cual ha llevado a buscar alternativas a dicho modelo. Bajo esta premisa surgen algunos gobiernos en la región que se autodenominaron progresistas o posneoliberales. Sin embargo, ¿qué pasó con la educación en estos regímenes? Específicamente, ¿qué pasó con la educación en Ecuador durante los últimos diez años de posneoliberalismo? ¿Realmente existe una ruptura con el paradigma neoliberal en el campo educativo?

En los siguientes subacápites se analizarán estas dos categorías fundamentales para comprender la transición de un momento histórico a otro: el neoliberalismo y el posneoliberalismo. Luego, desde el marco conceptual de Foucault, se tomará el concepto de tecnología social para comprender la meritocracia como parte de un régimen de saber-poder alrededor del cual se constituyen una institucionalidad y un discurso que rigen las prácticas de los sujetos. Finalmente se analizará el examen como una técnica de gobierno con que la meritocracia se vuelve objetiva para legitimar las estructuras de desigualdad del actual régimen social.

1.1 Neoliberalismo y posneoliberalismo

Para varios autores el neoliberalismo, más que una teoría económica, es una ideología (sistema de ideas y valores) que se impuso como alternativa global en los años setenta y ochenta frente a la crisis del Estado de bienestar. En términos generales se podría resumir el

neoliberalismo como el retorno de las propuestas básicas del liberalismo clásico de Bentham o Stuar Mill en donde el interés propio, guiado por el egoísmo connatural del hombre, es el motor de la sociedad y el desarrollo económico. De allí que la libertad individual, la libre competencia en el mercado, la intervención mínima del Estado, la meritocracia, son los pilares fundamentales de esta ideología (Paladines 2002). En la práctica, a estas propuestas económicas se las conoce como el Consenso de Washington, que a través de cartas de intención con diferentes organismos multilaterales (Fondo Monetario Internacional -FMI- y Banco Mundial -BM-) se aplicaron ajustes estructurales en distintas regiones del mundo, donde se imponía: austeridad y disciplina fiscal, reestructuración del gasto público, reforma tributaria, privatización de las empresas públicas, liberalización comercial, desregulación del mercado financiero, apertura a la inversión extranjera, flexibilización laboral, cumplimiento del pago de la deuda, etc. (Acosta 2003, 157-158).

Para David Harvey (Harvey 2007, 6) el neoliberalismo es “una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo”. Este modelo económico se caracteriza por un marco institucional que garantiza los derechos de propiedad privada y el libre mercado, donde el papel del Estado se restringe a garantizar dicho marco institucional, por lo que este “no debe aventurarse más allá de lo que prescriban sus tareas” (Harvey 2007, 7). El fin del Estado de bienestar supuso el paso de una economía industrial de modelo fordista a una postindustrial donde el eje dinámico de la economía ya no es la producción sino el consumo y el crédito, y donde el capital financiero adquiere mayor poder a través de la banca transnacional (Arrighi 1999, Harvey 2007).⁶

Por otra parte, el posneoliberalismo ha sido una categoría que han adoptado algunos académicos, como Borón (2003) y Sader (2008), para dar cuenta de un momento histórico en el que algunos países de América Latina “han proclamado, con mayor o menor radicalidad, la necesidad de superar el neoliberalismo” (Pérez Sáinz 2014, 1). Donde el Estado vuelve a tener un papel fundamental, no sólo como un ente regulador del mercado, sino, como un agente activo que dinamiza la economía a través de empresas públicas y grandes proyectos de

⁶ Algunos autores como Cohen (2007) han llamado la atención sobre la importancia del desarrollo tecnológico en las ramas de la informática y la computación, puesto que esto permitió el surgimiento de un nuevo modo de acumulación que se afianza precisamente en la banca y en el sector de servicios.

infraestructura. El posneoliberalismo, como categoría analítica, es sólo aplicable a un grupo de países de nuestra región, llamados también gobiernos progresistas: Maduro y Chávez en Venezuela; Evo Morales en Bolivia; Rafael Correa en Ecuador; Néstor y Cristina Kirchner en Argentina; Lula Da Silva y Dilma Rouseff en Brasil; Tabaré Vázquez y José Mujica en Uruguay.

A casi dos décadas del proyecto político que se ha denominado posneoliberal, y luego de verse afectado por crisis económicas –sobre todo de la baja de los precios de las materias primas en que se sustentan sus economías–, así como de crisis de legitimidad política por los casos de corrupción, dos de los países de la región que se encontraban dentro de esta tendencia (Argentina y Brasil) han retornado a las viejas prácticas de austeridad fiscal y flexibilidad laboral. Esta crisis del posneoliberalismo, acompañada del ascenso de una nueva derecha, ha llevado a muchos a pensar en el fin del ciclo progresista (López 2016). Sin embargo, el panorama es poco claro en la región y nadie puede afirmar con certeza el fin o no de un ciclo. Lo que sí queda claro es cierto agotamiento y una evidente crisis del proyecto de los gobiernos progresistas.

Existe, sin embargo, otros enfoques analíticos en torno al posneoliberalismo y más que una ruptura con las políticas neoliberales, ven una continuidad. Para Gago (2014), si bien la categoría neoliberalismo es un término clave para comprender los procesos que se dieron en la región durante los años 80 y 90; donde las privatizaciones, la reducción de protecciones sociales, la desregulación financiera y la flexibilización laboral, afectó de manera particular a cada país en América Latina, el neoliberalismo pervive más allá del retorno del Estado. De este modo, el “posneoliberalismo” que proponen varios académicos, no indica ni transición ni superación propiamente del neoliberalismo, simplemente señala un quiebre en su legitimidad políticas a partir de las crisis de los años 2000.⁷ El neoliberalismo sobrevive por todos lados:

Desde nuestro punto de vista, el prefijo pos –en el vocablo posneoliberalismo– no indica ni transición ni mera superación. Más bien señala la crisis de su legitimidad como política estatal-institucional a partir de las revueltas sociales recientes, las mutaciones operadas en el capitalismo mundial a partir de su crisis global y de ciertas políticas institucionales en los países cuyos gobiernos han sido caracterizados como “progresistas” y, al mismo tiempo, la persistencia

⁷ En la región se pueden resaltar los casos de Argentina con el Corralito en el año 2001 y en Ecuador con el Feriado Bancario del año 2000.

del neoliberalismo como condición y la incorporación o inmanentización de algunas de sus premisas fundamentales en la acción colectiva popular que lo ha impugnado (Gago 2014, 11).

Para entender el neoliberalismo, Gago propone dos variantes: neoliberalismo “desde arriba” y neoliberalismo “desde abajo”. A la primera la entiende como el neoliberalismo impulsado por organismos financieros internacionales, corporaciones y gobiernos; y la segunda, como “la proliferación de modos de vida que reorganizan las nociones de *libertad*, *cálculo* y *obediencia*, proyectando una nueva racionalidad y afectividad colectiva” (Gago 2014, 10).

En este sentido, para Gago el neoliberalismo sólo ha tenido lecturas “desde arriba”, en las que importaba más mostrar y comprender los cambios estructurales en la economía, en este sentido, el neoliberalismo se resumiría simplemente en un conjunto de macropolíticas diseñadas desde los centros. De ahí que, una lectura superficial, vería en la renovada voluntad de intervención estatal por parte de los países de nuestra región un antídoto contra la desregularización y la financierización del mercado. Sin embargo “el nuevo estatismo está lejos de ser una forma de inmunización al neoliberalismo” (Gago 2014, 14). El neoliberalismo debe entenderse no sólo como una fase del capitalismo en la que el retorno del Estado deja atrás una forma de acumulación del capital; sino, entender el neoliberalismo en su capacidad de mutación y su dinámica de variaciones permanentes, donde el Estado “es reintroducido desde una racionalidad propiamente liberal” (Gago 2014, 14).

Dávalos (2016), por su parte, utiliza la categoría posneoliberalismo para dar cuenta de una nueva racionalidad política que opera en la fase actual de acumulación del capitalismo financiero y de riesgo. El posneoliberalismo no puede entenderse como opuesto al neoliberalismo clásico, sino que se sustenta precisamente en sus premisas básicas: “Considero al posneoliberalismo como un proceso complejo y que integra varias dimensiones que continúan, profundizan, consolidan y extienden la violencia neoliberal” (Dávalos 2016, 7). El neoliberalismo tradicional, de los ajustes estructurales y del Consenso de Washington, ha llegado a su límite, sus prácticas se vuelven insuficientes en el capitalismo financiero especulativo. En esta nueva fase se necesita de una trama institucional que legitime la acumulación e invisibilice la violencia del despojo. De este modo, el Estado es la institución por excelencia que funciona como pivote para la acumulación a través de la violencia legítima. El retorno del Estado es una necesidad de la economía especulativa financiera y de las prácticas extractivas en los países de la periferia: “la trama institucional es clave para ese

proceso especulativo porque a partir de ella se crean nuevas oportunidades y nuevas condiciones de posibilidad para la especulación. El eje más importante de esa trama institucional es, definitivamente, el Estado” (Dávalos 2016, 5). El neoliberalismo tradicional y monetarista se transforma en neoliberalismo institucional, donde el Estado regresa, en tanto puede disciplinar a la población a través del discurso de la ley, el orden y la democracia; y, a su vez, bajo el discurso de la inclusión, la lucha contra la pobreza y el gasto social en educación y salud.

En definitiva, para estos autores el posneoliberalismo no es una ruptura con el modelo neoliberal, y menos un proyecto alternativo, sino una continuidad. Las propuestas de Dávalos y Gago no varían en lo fundamental: 1. El posneoliberalismo como una nueva forma o capacidad de mutación que adquiere el neoliberalismo; 2. El rol del Estado en la nueva fase de acumulación del capital; y 3. El extractivismo y la financierización como dispositivos que anclan a las regiones periféricas y sectores populares en la lógica del capitalismo especulativo. Aunque, para ambos autores, el neoliberalismo se inserta en todas las prácticas de la vida social, la distinción radica en el enfoque de análisis de estos dos autores. Por un lado, Dávalos quiere entender el neoliberalismo desde una visión estructural “desde arriba”, es decir, desde la forma de dominación política que adquiere el Estado que él llama democracias disciplinarias. Mientras que Gago, por su parte, busca una explicación agencial, en donde las tramas de los micro-procesos constituyen de manera diferenciada sujetos neoliberales “desde abajo”, en donde no existe una simple imposición, sino una resistencia de los sujetos como *conatus*, como una pragmática vital de aferrarse a la vida.

En la presente investigación se utilizarán las categorías neoliberalismo y posneoliberalismo, simplemente para separar nominalmente dos momentos históricos en la educación del Ecuador, o más bien, para identificar el quiebre de legitimidad de un proyecto político que provocó una crisis de gobernabilidad (años de 1990 a inicios del 2000) y el surgimiento del autodenominado gobierno progresista de la Revolución Ciudadana (2007-2017). Sin embargo, analíticamente, se intentará demostrar cómo los paradigmas neoliberales del individualismo y la competencia permanecen, y, más aún, se consolidan bajo el discurso de la meritocracia durante dicho gobierno. Se trata entonces de entender, en primer lugar, desde un enfoque estructural, como el retorno del Estado en los países progresistas más bien apuntala los paradigmas neoliberales que en su momento no se llegaron a consolidar; y, en segundo lugar,

desde un enfoque micro-social, como la ideología de la meritocracia, a través del examen estandarizado, interpela a los estudiantes construyendo de este modo su subjetividad.

1.2 Meritocracia como tecnología social

Este es un concepto bastante complejo y está atravesado por una larga genealogía histórica y geográfica, por lo que su significado tiene que ser rigurosamente contextualizado (Littler 2018). En la actualidad la meritocracia se presenta con una amplia resonancia en todas las sociedades y se ha convertido en “un ideal positivo con el que se mide la justicia de nuestras instituciones” (Allen 2011, 367); sin embargo, a través de la historia, su significado ha ido variando y adaptándose a la estructura social en la que se presenta: “la meritocracia no es un ideal intemporal e inalterable” (Allen 2011, 367). De este modo, la meritocracia se la debe entender como una “tecnología social, la historia de la cual está asociada con configuraciones cambiantes de poder y saber” (Allen 2012, 4). La meritocracia ha transitado por distintos momentos históricos hasta llegar a lo que Littler (2018) denomina: meritocracia neoliberal. En el presente acápite se intentará comprender el origen de la meritocracia pero, sobre todo, cómo la meritocracia en el régimen neoliberal ha pasado de ser “una tecnología impersonal a una situación en la que la relación entre habilidades y recompensas ha sido profundamente personalizada” (Allen 2012, 5).

Etimológicamente la palabra meritocracia proviene de dos raíces: de latín *meritum* que significa recompensa o premio y del griego *kratos* que significa poder (García 2006). Según la Real Academia de la Lengua (RAE 2017) ésta se define como un “sistema de gobierno en que los puestos de responsabilidad se adjudican en función de los méritos personales”. Puyol, por su parte, la define como “un sistema social basado en la aristocracia del talento” (Puyol 2006, 170). Desde su sentido etimológico el poder del mérito individual es parte fundamental de este mecanismo de selección de los mejores. Ya desde los griegos se pensaba en una forma de gobierno de los más aptos, Platón por ejemplo proponía la formación de una élite de sabios o reyes filósofos que serían llamados a dirigir la *polis*, los cuales debían ser seleccionados por sus aptitudes personales (Platón 1988). En el siglo XIX, con Saint-Simon y Comte, propondrían un sistema social basado en el mérito antes que los privilegios heredados. De esta manera, al igual que Platón, se asignaba la dirección de la sociedad a los más aptos, es decir, a una élite de científicos e industriales también llamada tecnocracia (Michels 1996). Se trataría de este modo de sentar las bases teóricas e históricas de la transición de una élite dirigente que se encontraba en el poder por privilegios heredados, a una élite dirigente que accedía al poder

por medio del mérito personal. La escuela sería la institución que corregiría la arbitrariedad de los privilegios hereditarios por el esfuerzo y el talento individual, es decir, por el mérito.

En el siglo XVIII se dio el surgimiento de una nueva clase que se afianza en el aparato de Estado por medio de méritos y no por privilegios heredados. Para Bourdieu (2014) la invención del Estado –y junto con éste las ideas de lo “público”, de “bien común” y de “servicio público”– es inseparable de la invención de instituciones como las escuelas, los colegios y las universidades que legitiman a esta nueva clase social, la burocracia:

(...) las fases de desarrollo de la institución escolar, y en particular la aparición en el siglo XVIII de instituciones de un nuevo tipo, los colegios, que mezclan ciertas fracciones de la aristocracia y de la burguesía de toga en los internados que anuncian el sistema actual de las grandes escuelas, coinciden con las fases de desarrollo de la burocracia de Estado (Bourdieu 2014, 100).

Esta nueva clase, que surge con la meritocracia, se autonomiza como parte del campo burocrático, a la par del desarrollo de una burguesía y de una nobleza de toga, cuyos intereses están estrechamente ligados a la escuela. Su modo de vida, sus prácticas y sistemas de valores se definen por oposición al clero y la nobleza de espada: “critica su ideología del nacimiento, en nombre del mérito y de lo que se llamará más tarde la competencia” (Bourdieu 2014, 100). De este modo, nace una nueva clase “cuyo poder y autoridad reposan sobre el nuevo capital, capital cultural” (Bourdieu 2014, 101) y en su lucha contra otras fracciones de clases dominantes (la burguesía y la nobleza), los lleva a imponer sus intereses y valores particulares “a un grado de universalización superior, e inventar una versión que podemos llamar ‘progresista’ (respecto de las variantes aristocráticas que inventarán un poco más tarde los funcionarios alemanes y los funcionarios japoneses) de la ideología del servicio público y de la meritocracia” (Bourdieu 2014, 101).

La meritocracia se convierte en el catalizador de esta estrecha relación entre el Estado, la burocracia y la escuela. La ideología del mérito justifica los puestos de dirección a los que accede esta nueva clase. Es decir, la meritocracia se encuentra en los cimientos mismos del Estado moderno y sus instituciones. Esta nueva clase social que detenta el monopolio del capital cultural, cada vez se autonomiza más. Gouldner (1980) observa que a mediados del siglo XX, esta nueva clase social empieza a convertirse en una “nueva élite intelectual” o

“burguesía cultural”, la cual se afianza en un sistema de méritos legitimado por la certificación de títulos académicos. Esta clase, que no surge necesariamente del seno de las clases dominantes –aunque es útil para sus intereses–, empieza a tener cada vez mayor nivel de decisión en los altos cargos administrativos y políticos. Esta nueva clase se refuerza con el desarrollo mismo del Estado de bienestar y encuentra en la educación el punto nodal de su legitimidad.⁸

En 1958 se pone en duda por primera vez la ideología de la meritocracia en el libro *The rise of meritocracy* de Michael Young (1958).⁹ En él, Young imagina un mundo futuro donde el sistema social lleva al límite el mérito, y pese que a todos los individuos se encuentran en igualdad de oportunidades, lejos de encontrar justicia social, se crea una “sociedad con enormes desigualdades de beneficios y premios vinculados a los trabajos, cuya justificación proviene de la necesidad de generar incentivos y garantizar la eficiencia de la productividad laboral” (Puyol 2006, 170). La meritocracia de Young es impuesta por un aparato estatal centralizado y planificado, y es una crítica a las políticas educativas del Estado de bienestar que se llevaron a cabo en Inglaterra después de la segunda guerra mundial.¹⁰ Esta versión de la meritocracia de los años cincuenta contempla la activa participación del Estado cuya función es cuidar de la redistribución equitativa de las habilidades humanas, puesto que la competición individual es irracional y por tanto tiene que ser evitada (Allen 2011).

La meritocracia se convierte así en uno de los elementos centrales de las sociedades modernas, en el que cada vez los títulos académicos son más valorados en el mercado laboral, y por lo tanto cumplen un papel determinante en el destino social de los individuos. Sin embargo, y este es un punto esencial en las sociedades modernas, la meritocracia es un juego en el que no todos pueden ser recompensados. De hecho, la gran mayoría queda fuera del juego.

⁸ Existe una vasta literatura que habla sobre la importancia que adquieren cada día los certificados académicos en países como Estados Unidos (Bovens y Wille 2017, McNamee y Miller 2014), en algunos países de Asia del Pacífico (Poocharoen y Brillantes 2013, Kariya y Dore 2006), y muy recientemente en China (Bell 2015, Liu 2013, Liu 2016).

⁹ La meritocracia ha tenido críticas desde el propio liberalismo, para ello puede revisarse el libro *Teoría de la justicia* de John Rawls (2006).

¹⁰ En 1944 existió una polémica en Inglaterra por la implementación del *eleven-plus exam*, un examen que dan los estudiantes una vez finalizada la escuela primaria a los once años, la cual establecía un sistema de educación tripartito según los resultados: académico, técnico y vocacional. Quienes obtenían los resultados más altos en el *eleven-plus* ingresaban a las *grammar school* que generalmente pertenecían a las clases altas y eran conducidos por los sectores privados. Los hijos de obreros estaban destinados a la educación técnica y vocacional (Celarent 2009).

El mérito no sólo define criterios de retribución y recompensa de los esfuerzos y la utilidad de cada uno de nosotros. En efecto, sólo merecemos de verdad nuestro mérito si somos absolutamente libres y responsables de lo que nos pasa; de lo contrario, aquel no haría sino reflejar las circunstancias y el azar. Desde ese punto de vista, el mérito es uno de los signos de la salvación. Participa de la ética protestante tal como la definió Max Weber, y sabemos que cuanto más se cree que el mérito es recompensado en la sociedad donde uno vive, como ocurre en los Estados Unidos, más se estima que las desigualdades son aceptables porque cada quien merece la posición que ocupa (Dubet 2015, 36).

Bajo la lógica weberiana de la salvación, los individuos no solo fracasan, sino que se sienten culpables de su propia incapacidad; las víctimas de las desigualdades de la meritocracia son a la vez responsables de su propia suerte. El culpable no es el sistema meritocrático *per se*, que los excluye, sino del sujeto que no es digno del mérito. Se genera por tanto un estigma frente a aquellos que no han sido “aptos” para la meritocracia. Esta convicción ideológica se ha convertido en la “gran representación de los tiempos modernos: la del pasaje de una sociedad de *estatus transmitidos* a una sociedad de *estatus adquiridos*” (Dubet y Martuccelli 1998, 403).

A diferencia de la meritocracia estatal de Young –burocrática, violenta y disciplinaria– de los años cincuenta; en la actualidad, la meritocracia neoliberal operaba con una racionalidad muy diferente. Si antes el Estado era el encargado de administrar los talentos de los ciudadanos, ahora, en cambio, “los individuos son alentados a buscar mejoras personales en lugar de esperar que el Estado premie tus esfuerzos individuales y te ayude en la asignación de tu posición social” (Allen 2011, 368). Los ciudadanos deben administrarse a sí mismos para convertirse en los autores de sus propias historias de vida.

A medida que los estudiantes son vistos como cada vez más libres, libres para ‘florecer’ y libres para alcanzar metas académicas sin otras barreras que no sean sus méritos, sus fracasos y sus dificultades [...] Si no se tiene éxito, no se puede acusar ni a las ‘dones’ ni a las desigualdades sociales que la escuela intenta neutralizar. Obligados a ser libres, también son obligados a ser responsables de sus fracasos, por lo que los exámenes escolares se perciben como una prueba del propio valor y virtud. La experiencia dominante es entonces la culpa de quien debe responsabilizarse por las consecuencias de su conducta. En una escuela cada vez más

meritocrática, la gloria de los vencedores exige la culpa de los vencidos, ya que ambos se encuentran en condiciones de igualdad formal creciente (Dubet 2006, 19).

De este modo, la meritocracia, más que un concepto abstracto que define una supuesta igualdad de oportunidades o de justicia frente al esfuerzo, es una tecnología social la cual está asociada con las configuraciones cambiantes del saber-poder de un régimen social dado y que además opera en distintas instancias. Así, alrededor de la meritocracia se configura una estructura discursiva, una ideología, una norma, un entramado institucional, en sí un régimen de saber-poder. Es decir, la meritocracia no sólo es un discurso atravesado por un sistema de valores e ideas (ideología) que interpela a los individuos y los constituye como sujetos meritocráticos, ésta también funciona con mecanismos y estructuras objetivas (instituciones, normas, tecnologías y técnicas) que configura dicho sujeto. En la meritocracia neoliberal el examen se ha convertido en el corazón de la meritocracia, pues es una técnica de gobierno central para el control y normalización de la población (Foucault 1994, Hoskin 1979).

1.3 El examen y el gobierno de los números

Se puede decir que el examen, o cualquier tipo de evaluación, “es un elemento tan antiguo y omnipresente en las instituciones escolares que seguramente puede considerarse esencial a todo sistema educativo” (Martínez 2001, 1). Laplace y Gauss en el siglo XVIII desarrollaron ya una teoría de la medición, que fue aplicada en el campo educativo desde el siglo XIX en Estados Unidos y Europa. Pero sería sólo a inicios del siglo XX que “se desarrolla la metodología que se conoce ahora como teoría clásica de las pruebas (*classical test theory*), a partir de la teoría de la confiabilidad y el modelo estadístico de las puntuaciones, con las nociones de puntaje verdadero, error de medida y confiabilidad de la prueba” (Martínez 2001, 2). El examen, bajo el manto de un saber científico, matemático y estadístico, se convierte así en una técnica disciplinaria confiable para regular, jerarquizar y normalizar a la población. En Estados Unidos se aplicaron los primeros test de inteligencia con el fin de identificar estudiantes “dotados” a edades tempranas (siguiendo el modelo de selección eugenésico de Galton). Incluso se promulgó una política de esterilización hacia quienes encontraban con distinto grado de deficiencia mental. El fin era lograr una clasificación industrial eficiente en las distintas ramas de la producción (Allen 2012). Aunque estos exámenes apuntaban a ser aplicados de forma masiva, a inicios del siglo XX aún conllevaban serias dificultades tecnológicas de la época.

El primer proyecto para la aplicación de pruebas estandarizadas se realizó a mediados del siglo XX, el cual fue coordinado por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) y por expertos de la Unesco. En 1958 se aplicó una primera prueba de ensayo sobre conocimientos en matemáticas; luego, se aplicó otra prueba piloto a gran escala entre 1959 y 1961 en doce países, que evaluaban comprensión lectora, matemáticas, ciencias y geografía. Al finalizar este piloto, se constituyó la IEA propiamente dicha con el apoyo de la Administración Federal Americana, y con ello nació el monopolio sobre la investigación de las pruebas estandarizadas en los sistemas de enseñanza. Dicho monopolio duraría treinta años, en el que se llevaron a cabo sólo tres pruebas estandarizadas a nivel internacional, lo cual evidencia la dificultad de poner en práctica este tipo de evaluaciones (Bottani 2006).

A finales de la década de los ochenta e inicios de los noventa, apareció un nuevo actor a nivel internacional de las pruebas estandarizadas: la *Educational Testing Service* (ETS) de Princeton y, para el año 2000, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), quien a través de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) buscó apartarse de la influencia norteamericana en torno a las investigaciones sobre la educación. De manera inmediata PISA tomó la posta en el diseño de las pruebas estandarizadas e implementó la primera prueba a escala internacional en treinta países en el año 2000. Para los mismos años, por su parte, la Unesco también implementó a nivel regional pruebas estandarizadas como LLECE, SERCE y TERCE, pero no con la incidencia que tuvo PISA (Bottani 2006).

El examen es una técnica específica de la modernidad que, con el neoliberalismo, ha adquirido preeminencia sobre los procesos educativos. De hecho, con el desarrollo en las últimas décadas de las tecnologías de la información y la comunicación, el examen cada vez tiene mayor peso en todos los ámbitos de la vida escolar a nivel global. De este modo, el examen se convierte en un objeto de análisis esencial para comprender la construcción de subjetividades en la modernidad, donde su aplicación implica no solo conocer el actuar de la violencia del aparato estatal a través de instituciones, discursos y normas; sino, en la configuración misma del tipo de subjetividad sobre la población escolar en la que actúa esta técnica de gobierno. El examen, como toda técnica de poder.

(...) se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos (Foucault 1988, 7).

En el examen se combinan “las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (Foucault 1994, 189). El examen permite calificar, clasificar y castigar, por lo que se convierte en uno de los dispositivos de disciplina más importante y ritualizado de la vida escolar: “en él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault 1994, 189). La escuela en sí es una especie de “aparato de examen ininterrumpido” que a lo largo de la vida escolar de los estudiantes opera constantemente jerarquizando y clasificando.

El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber [...] El examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación... El examen equivale a la ceremonia de la objetivación (Foucault 1994, 192).

El examen, con el resto de técnicas documentales de control, convierte al individuo en un caso, en un objeto descriptible y analizable: “es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y estos en su individualidad” (Foucault 1994, 196). El examen es un dato, una fijación virtual y a la vez científica de cada individuo. Con esto nace una adscripción a cada individuo en su propia singularidad en oposición al estatus, al nacimiento o los privilegios. Con esta nueva modalidad de poder.

(...) cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las ‘notas’ que los caracterizan y hacen de él, de todos modos, un ‘caso’... el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber (Foucault 1994, 197).

Como todo puede ser cuantificable y medible en este régimen de saber-poder, el número se convierte en “el elemento central del poder político en las tecnologías modernas de gobierno y las estrategias de poder” (Macmillan 2009, 157). El examen, así como las encuestas sociales y

los indicadores estadísticos de la población, son parte de un nuevo régimen de saber-poder que Rose (1991) definió como el gobierno de los números. Nunca antes en la historia de la humanidad el número ha tenido tanta importancia como hoy en día: la medición del crecimiento económico de un país, los índices de la pobreza, el crecimiento poblacional a través de censo, las temperaturas a nivel global, etc. De hecho, existe una relación directa entre cuantificación y gobierno, es decir, entre números y política. Rose considera que, a partir del siglo XVIII, con la promulgación de las ciencias numéricas, se ha producido un tipo de subjetividad donde “el sujeto está sujetado al número [...] El número tiene la capacidad de sujetarnos a él, de construirnos. El resultado: sujetos en proceso de sujeción a lo numérico” (Ross citado por Saura 2016, 12).

Si las políticas de gobierno están inscritas al orden de los números, que terminan produciendo un tipo de subjetividad dentro de lo numérico, de igual manera, las políticas educativas se encuentran inscritas a lo numérico a través del examen –evaluaciones o pruebas estandarizadas. Los resultados, en sí, el número, la nota, son parte de estas tecnologías de gobierno. En las políticas educativas todo tiene que ser evaluado, cuantificado, para a su vez, implementar políticas educativas sobre los resultados de las pruebas estandarizadas. El individuo se convierte en un objeto cuantificable. La evaluación da un valor a través de la numeración y construye un tipo de subjetividad atada a los números, a las notas de los exámenes. El gobierno de los números juega con el futuro de los/as niños/as y adolescentes inscritos dentro de este sistema educativo neoliberal (Saura 2016).

Escuela, mérito y examen –aparato, tecnología y técnica– son parte de este dispositivo de disciplinamiento de los sujetos. El papel de la escuela es fundamental para el funcionamiento de esta maquinaria meritocrática que se centra en el examen, donde la gestión, el mérito y los exámenes estandarizados son elementos esenciales del régimen neoliberal.

2. La escuela: Gestión neoliberal como tecnología del poder

En los últimos años el término gestión (*management*), sobre todo en el discurso neoliberal, ha aparecido en los debates educativos como el elemento primordial para el desempeño eficiente de los agentes en el campo de la educación (Ball 1993). Existe un acuerdo en torno a la “buena gestión” de las instituciones educativas en todos los niveles, desde la educación básica hasta la superior, la cual, en términos generales, plantea estrategias para mejorar el

rendimiento y desempeño educativo a través de programas y acciones, es decir, para mejorar la calidad educativa (Vidal, Durán y Pujal 2008).

Alrededor de la *gestión escolar* o *gestión educativa* existen políticas públicas, programas de maestría, revistas académicas, etc., encargadas de desarrollar una praxis y una teoría que permita mejorar el desempeño y la calidad de quienes son parte del sistema educativo. Algunos consideran a la gestión educativa como un “nuevo paradigma” que se ha constituido en un campo específico del saber educativo, en una “disciplina aplicada” que es parte fundamental de las ciencias de la educación (Correa, Álvarez y Correa 2000). En torno a esta nueva disciplina existe una diversidad de investigaciones sobre las potencialidades del entorno del aprendizaje, del papel del director en la gestión escolar, sobre resultados de las evaluaciones, etc. La evaluación, sobre todo a través del examen estandarizado, se ha convertido en uno de los instrumentos fundamentales para medir el grado de efectividad de una política educativa (en el caso de la educación pública) o de una inversión educativa (en el caso de la educación privada). Esta economía política de la educación construye índices y estándares a través de los cuales se puede cuantificar la calidad de un tipo de gestión educativa, la cual en última instancia depende de los resultados de dichas evaluaciones. En pocas palabras “la gestión constituye con toda seguridad ‘la mejor forma’ de dirigir las instituciones” (Ball 1993, 155).

Sin duda los efectos de la gestión en la práctica educativa son evidentes alrededor del mundo y han puesto nuevos procesos en marcha tanto en el trabajo docente como en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, qué es y cómo se constituye la gestión en una tecnología que permite modelar las prácticas de los sujetos que están inscritos en el campo de la educación.

Para Ball (1993) la “gestión educativa” es una copia de los sistemas de “gestión industrial”. Este modelo se ha implementado a partir de los años ochenta en las escuelas para dar eficacia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual ha modificado la forma de organización y dirección de la escuela, pasando de un estilo “profesional colegial” a uno de “gestión burocrática”:

En efecto, se controla el trabajo de los profesores mediante el uso de técnicas de gestión y las tareas docentes están cada vez más sometidas a la lógica de la producción industrial y de la

competencia de mercado. Los profesores se encuentran cada vez más sujetos a sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones importantes, que podría realizarse de forma colectiva sin desmerecimiento alguno (Ball 1993, 155-156).

Bajo este paradigma no existe otra forma de organización educativa que no sea la de la gestión empresarial. Ahora son los especialistas en gestión (economistas, administradores, tecnócratas) quienes toman las decisiones de las políticas educativas y no la organización escolar ni los expertos en pedagogía. Las figuras quedan reconstruidas de la siguiente manera: el profesor es un técnico, situado jerárquicamente en la base, sin poder de decisión ni autonomía en su trabajo; y el director es un gestor, donde “la distancia entre los trabajadores y la dirección se amplía rápida e inevitablemente, al tiempo que los dispositivos de control respecto del trabajo del profesor aumentan de manera cada vez más compleja y opresiva” (Ball 1993, 157).

Para Ball (1993) la gestión se convierte en una “tecnología moral” o “tecnología del poder” pues ésta,

(...) constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos [...] es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control (Ball 1993, 158-159)

La gestión educativa busca la eficacia y la calidad, y esta sólo se consigue mediante las tecnologías de control y seguimiento. La evaluación se vuelve fundamental para medir las destrezas y competencias de los maestros y estudiantes. Con el desarrollo de las tecnologías de la información, la evaluación se convierte en un complejo y sofisticado sistema control y disciplinamiento de los actores educativos. El examen, las fichas de seguimiento, el historial docente, las calificaciones de los estudiantes, toda evidencia y dato quedan registrados en la *big data* de los sistemas de evaluación; pero, además, a través de promedios e índices de calidad este se convierte en un saber. Las técnicas de evaluación, y esta es la idea central de la gestión, llegan al punto de ser elegidas por los mismos agentes para autoevaluar su propio desempeño: el trabajo docente (en el caso de los maestros) o de aprendizaje (en el caso de los

estudiantes). Se someten voluntariamente a la evaluación como un proceso lúdico que permite la comparación entre pares para su “autocomprensión” y “autoperfeccionamiento”, es decir, existe un compromiso activo por parte de los sujetos en su autoformación: las tecnologías del poder se convierten así en una tecnología del yo.

La evaluación es parte fundamental de estas tecnologías de control, y el examen en particular es una de sus técnicas centrales, pues ésta permite monitorear, medir, controlar y evaluar, los proyectos de gestión o políticas educativas. Lo que se busca es el perfeccionamiento del rendimiento escolar y, más aún, el perfeccionamiento de la gestión misma. El Estado no sólo evalúa sujetos, evalúa a las instituciones educativas y al sistema en sí mismo. La gestión como tecnología moral persigue un modelo de “autoperfeccionamiento de las escuelas” (Ball 1993, 164). Ahora las escuelas compiten entre sí para medir su eficacia. Esta gestión racional y burocrática busca un tipo ideal de escuela: la escuela eficaz. Para que esto suceda es necesario implementar una cultura empresarial en los actores del sistema educativo o la que Ball (2003) denomina performatividad.

2.1 Escuela buena y escuela mala: Eficacia y performatividad

La literatura en torno a las escuelas eficaces nace como consecuencia del conocido *Informe Coleman* de 1966, el cual demostró que los efectos de los recursos educativos como gasto por alumno, experiencia del profesor, laboratorios, textos escolares, etc., tenían poco efecto explicativo en los resultados de aprendizaje una vez que se controlaba la variable socioeconómica. Las variables socioeconómicas explicaban mejor las diferencias de los resultados escolares, lo que les llevó a concluir que la escuela no hace ninguna diferencia y que las desigualdades sociales se mantienen a pesar de las escuelas y del gasto público (Carabaña 2016).

Sin embargo, existían escuelas atípicas que obtenían mejores resultados de los esperados con respecto a sus condiciones socioeconómicas y culturales, aunque esto no contradijera en lo fundamental los hallazgos de Coleman (Báez de la Fe 1994). El estudio de estas escuelas atípicas significó el nacimiento de una literatura en la sociología de la educación que permitía medir el nivel de influencia, aunque fuese mínimo, de las instituciones escolares más allá del condicionamiento de origen (T. Fernández 2004).

Aunque el debate de la eficacia escolar es un campo complejo en sí, debido a las diferentes y variadas conclusiones a las que llegan diferentes autores sobre la influencia o no de la escuela (Brigido 2006). Sin embargo, lo realmente destacable de los trabajos sobre las escuelas eficaces es precisamente el papel que pueda tener o no la escuela:

(...) a través de ciertas propiedades organizacionales, alcanzar diferentes 'niveles de base' o lo que suele denominarse como calidades diferenciales de aprendizajes. Por otro lado, la relación original entre la desigualdad de clases y la desigualdad de aprendizajes puede ser modificada por la escuela, de tal forma de acrecentar, atenuar o revertir las desigualdades de partida entre sus alumnos (T. Fernández 2004, 13).

¿Si cumple un papel activo o pasivo la escuela? ¿Si su accionar es mínimo o logra revertir en algo las desigualdades previas? ¿Si reproduce pasivamente las desigualdades o más bien las incrementa? Lo cierto es que la escuela en tanto organización cumple un papel fundamental. Las investigaciones de la eficacia han sentado las bases para la reconceptualización de la escuela dentro del discurso de la gestión. Estas explicaciones han situado a la escuela como el elemento de causación de las explicaciones del fracaso escolar de los estudiantes, lo cual hace posible echarles la culpa de todo. Para Ball (1993), la eficacia es el punto nodal de la gestión neoliberal, pues esta explica la introducción de la técnica confesional y las tecnologías del yo en la organización escolar. En sí, la eficacia es un modelo de gestión que busca el autoperfeccionamiento de la escuela.

Para Laval (2004) el discurso de la eficacia y la gestión en el sistema educativo contemporáneo están anclados directamente con las propuestas de la escuela norteamericana del *New Public Management*, donde las propuestas del manejo eficiente de lo público son aplicadas mecánicamente a la escuela. Estas transformaciones han provocado una creciente competencia entre los agentes del sistema educativo (colegios, profesores y los estudiantes), lo cual tiene como consecuencia el aumento de las desigualdades sociales en la escuela y la segregación social y étnica entre establecimiento escolares.

Sin embargo, como ya se mencionó antes, las escuelas eficaces resultaban ser casos atípicos. En América Latina las escuelas eficaces en el sistema de educación pública son excepcionales. Frente a la escuela eficaz se contraponen una escuela ineficaz o enferma, que desde la técnica confesional (admisión de las transgresiones y rito de reparación) ha de

admitir su culpa y ha de corresponsabilizarse en su fracaso y su propia curación: “la escuela pobre, la escuela que fracasa ha de responsabilizarse de sus problemas y de su propia curación: el autoperfeccionamiento” (Ball 1993, 165). El autoperfeccionamiento de la escuela se logra mediante el perfeccionamiento de las propias personas, admitiendo sus debilidades y comprometiéndose con los métodos de redención. Es decir, en un primer momento los sujetos asumen la culpa sobre sus propios fracasos y luego han de encaminarse por el único sendero para llegar al éxito escolar de la escuela eficaz, que es la meritocracia. Sólo si se perfecciona a los sujetos se perfecciona la organización. Solo con un sujeto meritocrático se llega a una organización meritocrática:

Las personas son la clave del éxito de las iniciativas de perfeccionamiento... Dicho de otro modo, “la búsqueda de la excelencia en las escuelas es la búsqueda de la excelencia en las personas”. No se logran buenos resultados por la mera adopción de nuevos gestos técnicos o el aumento de reformas curriculares. El progreso significativo requiere el re-examen y perfeccionamiento de los aspectos básicos de organización: normas de trabajo, prácticas de gestión, competencia del personal, niveles de clase, etc. (Wilson y Concoran, tomado de Ball 1993, 165).

La eficacia sólo se consigue en tanto las escuelas adquieran una cultura de la performatividad donde los actores del sistema educativo responden activamente a perfeccionar el sistema. Para Ball (2003) la performatividad es:

(...) una tecnología, una cultura y un modo de regulación que emplea los juicios, las comparaciones y se muestra como un medio de incentivos, de control, de desgaste y de cambio basándose en las recompensas y las sanciones (tanto materiales como simbólicas). Los resultados (de los sujetos individuales u organizaciones) sirven para medir la productividad o la producción, como muestra de ‘calidad’, o como ‘momentos’ para la promoción o la inspección. Como tales, simbolizan, encapsulan o representan el valor, la calidad o el mérito de un individuo u organización dentro de un campo de conocimiento. La cuestión de quién controla el campo de conocimiento es crucial (Ball 2003, 216).

De este modo, cada escuela, sin importar sus circunstancias, si son públicas o privadas, del campo o la ciudad, queda inmersa en un orden de juicios normalizadores en su conjunto. Las escuelas quedan situadas en un campo de comparación y donde la única definición de eficacia está dada por la posibilidad de su medición cuantitativa a través del examen: “El régimen de

poder disciplinario creado de este modo ‘mide en términos cuantitativos y jerarquiza en relación con las habilidades, el nivel, la ‘naturaleza’ de cada escuela... los dos valores opuestos del bien y el mal: la escuela buena y la mala, práctica eficaz e ineficaz’ (Ball 1993, 165). Si bien, las tecnologías de gobierno se implementan para el control y el seguimiento de la población; más importante aún, es la inmersión de la performatividad en las prácticas de los sujetos del sistema educativo.

3. El sujeto estudiante y la experiencia escolar

La educación es un elemento clave para comprender la configuración de las subjetividades. Ésta no apunta solamente al aprendizaje de conocimientos, sino “al conjunto de todas las estructuras e instituciones que condicionan la formación de la subjetividad de las personas, sus procesos de socialización e individuación, el desarrollo de sus potencialidades y capacidades” (Acanda 2008, 1). De este modo, el papel de la escuela y las políticas educativas son fundamentales para comprender un régimen social de estructuras e instituciones que configuran las subjetividades de los estudiantes.

Es decir, existe un primer momento “desde arriba” donde se impone el control disciplinador y normativo a través de distintos dispositivos y tecnologías gubernamentales que intenta configurar un tipo ideal de sujeto: meritocrático, emprendedor o neoliberal; donde la agencialidad de la institución escolar juega un papel fundamental en la determinación o no del tipo de sujeto de la modernidad. Pero también, existe un segundo momento “desde abajo” donde el sujeto no es un agente pasivo, sino que negocia activamente su posición en la jerarquía social, resiste o simplemente evade la norma, es decir, un proceso de configuración de subjetividades de los escolares, donde los agentes actúan estratégicamente y de manera diferencial dependiendo de los espacios micro-sociales de su experiencia vital (Gago 2014)

En el presente acápite se busca precisar este segundo momento, donde los estudiantes configuran activamente sus subjetividades según sus intereses y proyectos de vida, más allá de la violencia *a priori* del EUSB –técnica de gobierno– que presenta la objetivación de la violencia disciplinar de un régimen de saber-poder. En un primer momento se definirán las categorías analíticas de identidad, sujeto y subjetividad; en un segundo momento se tomará la categoría experiencia escolar para dar cuenta de los procesos de subjetivación en los estudiantes del 3ro de bachillerato; y, finalmente, las subjetividades estudiantiles en relación con el examen y la construcción del mérito.

3.1 Algunas cuestiones sobre la identidad, el sujeto y la subjetivación

Estas tres categorías son fundamentales para la teoría social, pero de alguna manera, también son categorías dispersas y huidizas, muchas de las veces confusas y, en el mejor de los casos, ambiguas dependiendo el enfoque teórico y metodológico que se utilice. Para aclarar cómo se utilizarán dichas categorías, se presentará brevemente un análisis sobre sus interpretaciones. Lo que se busca en este apartado es aclarar las diferencias conceptuales que atañen a cada una, para utilizarlas como definiciones operativas que permitan discutir y aclarar los procesos bajo los que se construyen los estudiantes del 3ro de bachillerato como individuos y sujetos.

A partir de los años sesenta, las categorías de sujeto y subjetividad se han convertido en conceptos centrales en sus respectivos ámbitos teóricos y epistemológicos, sobre todo en la antropología, sociología, filosofía y psicoanálisis (Aquino 2013); en tanto que la categoría identidad a partir de la década de los ochenta ha dejado de tener la relevancia analítica que solía tener (Dubet 1989). Si bien en el mundo contemporáneo se habla de las crisis de las identidades colectivas frente a una revalorización de las identidades individuales: “la emergencia del individualismo, de la preocupación por sí mismo, del narcisismo, de la decadencia de las identidades colectivas... subrayan la preocupación por constituir y afirmar las identidades personales” (Dubet 1989, 520). Esto vuelve aún más complejo el análisis de las identidades, puesto que su noción sirve para comprender todo y su contrario.

Para Dubet (1989) la identidad aún puede servir para el análisis social, en tanto, esta dé cuenta en primer lugar de las distintas lógicas de la identificación social y distintos niveles de acción social, la cual es heterogénea y compleja; y, en segundo lugar, en tanto intente mostrar cómo “la construcción de la identidad social es inseparable de una concepción sociológica del sujeto” (Dubet 1989, 520)

De este modo, los procesos de construcción de la identidad de los individuos, no pueden ser pensados sin los procesos de socialización y subjetivación de los mismos. Ahora bien, la noción de sujeto viene a salvar a lo que se define por identidad; sin embargo, qué es el sujeto, pero, sobre todo, cómo esta categoría puede ayudar a dar una explicación sociológica de la realidad. Para Dubet (1989), el sujeto es quien organiza la identidad la cual está sociológicamente condicionada por una cultura: “toda cultura propone una definición de la naturaleza humana, una ética a partir de la cual se ordena la experiencia de los actores y se

constituye su subjetividad. El sujeto se sitúa en el encuentro de esta ‘naturaleza’, de esta ética y de la acción.” (Dubet 1989, 540); pero también se sitúa, *a priori*, fuera de la cultura, en “la concepción que tienen de sí mismos como sujetos, es decir, en cuanto son capaces de definir el sentido autónomo de su acción” (Dubet 2013, 209). El sujeto se encuentra en estas dos lógicas de acción, en una dualidad más o menos tensa: entre lo social (cultura) y lo no social (yo); y no es reductible a ninguna de las dos, ni a su socialización ni a su estrategia: “el sujeto es una producción social que se vive como no social al permitirle a aquel percibirse como el principio de su acción, sin que se pueda decir, empero, que se trate de una ilusión” (Dubet 2013, 209). Esta última definición es importante, porque da cuenta de que el sujeto no es un ser, sino una producción, un proceso, algo que vive y tiene acción, y por lo tanto se constituye en esa tensión social y no social, entre los otros y consigo mismo. Este proceso ambiguo y tenso de construcción del sujeto Dubet (2013) lo define como subjetivación:

Dado que el sujeto no es un ser, sino un tipo de actividad y un tipo de relación consigo mismo y con los otros, en lugar de la noción de sujeto, a menudo demasiado «heroica» y «metafísica», prefiero la noción de subjetivación. Al igual que la integración y la estrategia, la subjetivación designa una lógica, un proceso, y no un ser (Dubet 2013, 209-210).

3.2 La experiencia escolar en el 3ro de bachillerato

Una categoría que permite comprender este proceso de construcción del sujeto estudiante es lo que Dubet (2007) definió como: “experiencia escolar”. La experiencia puede definirse como la combinación de tres lógicas de acción en gran medida autónomas y conflictivas: 1. La integración del sujeto a una cultura o un sentido de grupo; 2. Función de selección y jerarquización; 3. Subjetivación de los estudiantes (Dubet 2007, 73-74).

Los estudiantes como sujetos en construcción elaboran sus propias normas y valores (Weiss 2012). Es decir, construyen sus propios códigos y estrategias frente al sistema escolar, y a su manera se enfrentan y negocian las disposiciones; por tanto, la subjetividad se vuelve observable en las prácticas, en los discursos, en la experiencia de vida, donde los estudiantes crean identidades y socializan, y por tanto se constituyen activamente como sujetos. La categoría experiencia escolar busca comprender “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet y Martuccelli 1998, 79). La experiencia escolar de los estudiantes tiene una *doble naturaleza*, por un lado, es trabajo de los individuos que “construyen una identidad, una

coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*” (Dubet y Martuccelli 1998, 79); y, por otro lado, corresponde a experiencias que no les pertenecen a los individuos, sino que les son impuestos: el examen, en este sentido, es la experiencia impuesta más clara que los estudiantes viven al finalizar el 3er año de bachillerato. En esta doble naturaleza en tensión, se configuran las subjetividades de los estudiantes secundarios, tanto “desde arriba” como una imposición que escapa a sus voluntades, pero también “desde abajo”, en tanto resiste, negocian y crean sus propias estrategias como sujetos activos.

Ahora bien, la categoría de sujeto tan compleja en sí misma, dejó de tener claridad conceptual y analítica que antes tenía, para Dubet (2007, 2013) es preferible hablar de subjetividad. El sujeto es un producto, es la constitución ontológica de un momento histórico dado; la subjetividad es un proceso, en permanente tensión y conflicto, que lucha por constituirse en sujeto.

Puesto que la fabricación de sujetos ya no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol –como en la escuela republicana–, es necesario reemplazar la noción de *rol* por la de *experiencia*:

Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Éstas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar. Combinan las lógicas del sistema que los actores deben articular entre ellas: *la integración de la cultura escolar*, *la construcción de estrategias sobre el mercado escolar*, *el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que los portan*. Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En ese sentido, toda educación es una autoeducación, no es tan sólo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo (Dubet y Martuccelli 1998, 14).

Dubet remarca la doble tensión de la experiencia para comprender los procesos de subjetivación de los estudiantes. El examen es una experiencia exterior e impuesta que se convierte en ese detonante de la experiencia *a priori*. En esa tensión es donde se puede ver a los actores en acción, en la que ponen en marcha diversas estrategias para construirse como individuos.

3.3 La subjetividad y el examen: Construcción del sujeto meritocrático

Para Dubet (2013, 214) “sólo nos experimentamos como sujetos en la tensión y frente a los obstáculos que nos impiden realizar nuestro deseo de serlo, sea cual fuere la imagen que tengamos de ello”. Los estudiantes jamás dicen con claridad qué es lo que les constituye como sujetos, pero nunca dejan de señalar qué es lo que les evita serlo. En ese impedimento de realizarse como sujetos es donde “la subjetivación es más fuerte que nunca” (Dubet 2013, 214):

La subjetivación es una tensión, un deseo, pero no un ser, porque choca con la dominación social que me impide actuar, porque choca con los mecanismos de alienación que me imponen definiciones de mí mismo en las cuales no me reconozco, porque choca con la reificación de los hombres a quienes se trata como objetos... En síntesis, el sujeto se deja ver en la crítica banal de la vida social que sólo puede hacerse con referencia a una concepción oculta de su propia «libertad» (Dubet 2013, 214-5).

El EUSB es parte de la experiencia escolar del estudiante de 3ro de bachillerato que pone en tensión esta doble naturaleza donde se constituye la subjetividad, ya sea en su rechazo (frontal o quedo) o en su aceptación (activa o soslayada). El examen, como tantas de las pruebas sociales a las que se ven inmersos a lo largo de su vida, “no incumben totalmente a los actores, son «duras», impuestas, y objetivan las diversas lógicas de la acción en toda su brutalidad. Para decirlo de manera más simple, son la manifestación de la sociedad antes y más allá de la subjetividad de los actores” (Dubet 2013, 227). Pasar un examen no sólo significa pasar un obstáculo, está en juego la capacidad misma del sujeto de “actuar y dominar la propia experiencia en las condiciones impuestas por la sociedad” (Dubet 2013, 227). Todos conocen las consecuencias de los exámenes escolares, tanto del éxito como del fracaso.

En suma, el análisis del EUSB como una técnica de gobierno y como parte de la experiencia de los estudiantes, deja ver la tensión entre la estructura y la agencia, entre lo social y no social, entre la cultura y el yo, en relación a la construcción de un sujeto meritocrático. Esto permite construir una metodología, en que una vez definido el examen como objeto de investigación, se debe preguntar ¿cómo se los construye objetivamente y de qué manera los actores forjan en ella su experiencia y se forjan en parte a sí mismos? Con el examen estandarizado que rinden los estudiantes del 3ro de bachillerato, se trata de conjugar “la objetividad social de los exámenes y la subjetividad de los actores que deben definir las

situaciones, motivarse y, en última instancia, definir la sociedad en la cual actúan. El análisis de las pruebas es una manera de ir de la subjetividad de los actores a la objetividad de la sociedad” (Dubet 2013, 228).

Capítulo 2

Las reformas educativas neoliberales y posneoliberales en América Latina y el Ecuador

El presente capítulo abordará, desde un enfoque histórico, los cambios estructurales que se dieron en la educación en América Latina y el Ecuador durante el neoliberalismo. Luego se analizarán las reformas y los cambios en el sistema educativo durante el régimen de la Revolución Ciudadana. Sobre todo, se intentará comprender como la ideología de la meritocracia se instauró en el imaginario social, creando a su vez un sin número de tecnologías de control sobre los agentes del sistema educativo. El análisis se centrará particularmente en la técnica de control por excelencia de la meritocracia: el examen; en el caso ecuatoriano, el Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB).

La ideología de la meritocracia, más que un principio abstracto sobre la igualdad de oportunidades y la justicia social, es una tecnología social la cual administra la distribución de habilidades humanas (Allen 2012) y a su vez legitima y reproduce las estructuras de desigualdad (Bourdieu 2013, 2014, 2000). El gobierno de la Revolución Ciudadana no sólo hizo uso de la meritocracia como parte de su discurso ideológico, sino que, además, construyó un aparato meritocrático como una red institucional –la Secretaría Nacional de la Meritocracia, el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación (SNNA) y el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL)– para gestionar de forma eficiente la asignación de la población de estudiantes secundarios a la educación superior.

Con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, hoy en día existen en el sistema educativo un sin número de técnicas sofisticadas de control que permiten medir el rendimiento académico, la gestión educativa, el trabajo docente, etc. El examen se ha convertido en la técnica de gobierno principal. Bajo los resultados numéricos y estadísticos que arroja cada año lectivo el EUSB se construye un saber sobre la población, que a su vez es utilizado para implementar proyectos, reformas y políticas educativas. El examen jerarquiza, compara, premia, excluye, castiga, calcula, crean rankings, divide entre buenos y malos colegios. Estas evaluaciones se encuentran en todos los niveles del sistema de educación, y en todos los momentos de la vida escolar. El examen se ha convertido en la técnica de evaluación de la modernidad y en la manifestación tecnológica del poder sobre la vida (Macmillan 2009).

Lo interesante de este particular momento histórico, que el gobierno de la Revolución Ciudadana ha definido como posneoliberal, a diferencia del periodo neoliberal, es que la ideología del mérito no se apuntala desde el mercado sino desde el Estado. El discurso del mérito durante el gobierno de la Revolución Ciudadana no se trató de un discurso vacío de promesas retóricas y demagógicas; de hecho, el Estado recuperó su papel regulador en la política educativa, se incrementó el gasto en educación y se realizó una reforma que cambió el sistema educativo ecuatoriano en todos sus niveles. Si antes, en el periodo neoliberal, el Estado se replegó, dejando a la educación en la deriva de la autonomía; durante el gobierno de la Revolución Ciudadana se crearon alrededor del aparato de Estado instituciones que regulaban y controlaban todo el sistema educativo. Es decir, la educación pasó de ser un sector abandonado a un elemento central de la política pública (Cevallos y Bramwell 2015, R. Ramírez 2010); de una autonomía disgregada de la época neoliberal a un sistema burocrático centralizado: “Se adoptó un Modelo de Gestión que centralizó todo el sistema escolar bajo un esquema de ‘desconcentración’ anclado a una nueva territorialización administrativa conformada por zonas, distritos y circuitos, que sirvió de plataforma para reconcentrar población estudiantil y reducir el número de escuela” (Terán 2016, 29). Este nuevo modelo de gestión provocó un incremento desmedido en todas las instancias administrativas, por lo que la burocracia central se cuadruplicó. Sin embargo, los cambios operados en el aparato escolar, no sólo se limitaron al crecimiento desmedido de la burocracia articuladas a la autoridad central con el fin de controlar y regular; sino que han provocado el desempoderamiento de los actores del sistema educativo, sobre todo de maestros y de estudiantes (Terán 2016).

Pese a la recuperación de la rectoría del Estado en el sistema escolar y al elevado gasto en inversión educativa, los resultados de las pruebas Ser Bachiller (2014-2015 y 2015-2016) y del Examen Unificado Ser Bachiller (2016-2017) muestran que las estructuras de desigualdad persisten, donde los promedios más bajos en los exámenes estandarizados pertenecen a los sectores más pobres.

A continuación, en un primer momento se presentarán los rasgos específicos de la escuela en América Latina en el contexto histórico del neoliberalismo. Para, en un segundo momento, pasar de manera específica al contexto ecuatoriano, sobre todo a los últimos diez años que significó un cambio radical en la educación ecuatoriana. Aquí se mostrará como la ideología de la meritocracia, a través del examen estandarizado, es una tecnología social que permite la administración de la población estudiantil a través de instituciones, discursos, normas y

técnicas de gobierno, donde el EUSB permite un análisis estructural del sistema educativo ecuatoriano.

1. Neoliberalismo y políticas educativas en América Latina

En América Latina durante los años noventa los regímenes neoliberales reestructuraron los sistemas educativos nacionales. Gentili (2001, 49) propone tres dimensiones que han sido comunes para la región: 1. ajuste de la oferta, la cual ha significado la reducción de la inversión pública (infraestructura y gasto corriente); 2. reestructuración del sistema jurídico; y 3. la redefinición profunda del papel del Estado en materia educativa, pasando del Estado docente al Estado evaluador, alejado de la función social de la educación. Todos los procesos de reforma y de reestructuración del aparato educativo han tenido el apoyo de los organismos como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Este proceso reconfiguró el orden de lo público y privado en educación generando una “compleja dinámica privatizadora” (Gentili 2001, 50), reduciendo, por un lado, los gastos en educación pública, las cuales las llevaban a realizar cobros de aranceles por matrículas o colegiaturas; y, por otro lado, transfiriendo recursos gubernamentales para la financiación de instituciones privadas. Sin duda, uno de los rasgos más característicos del neoliberalismo fue la creciente privatización de los servicios sociales públicos, donde el papel del Estado jugó un papel estratégico en estos procesos. Se pasa, según Gentili (2001), del Estado controlador de la época desarrollista al Estado evaluador del neoliberalismo donde los paradigmas de la competencia neoliberal y las lógicas empresariales del mercado se transfirieron a la educación. Durante el neoliberalismo la ideología del mérito se acrecienta y las pruebas estandarizadas se convierten en la técnica de gobierno por excelencia de los Estados y de las transnacionales de la educación para medir los logros en aprendizaje y, de este modo, se convierten en el saber que legitima las políticas educativas.

Los procesos neoliberales en la educación adquirieron rasgos particulares en cada país. Estos varían en la forma de aplicación, en tiempo y en intensidad. En algunos países el neoliberalismo fue más prolongado como en Chile, en otros países existió más resistencia al mismo como en Ecuador y Bolivia. La siguiente tabla (tabla 2.1) realizada por Pereyra (2008) evidencia la distribución de la población escolar en la educación básica y superior para el año 2006 en América Latina.

Tabla 2.1 Distribución de la matrícula en América Latina (2006)

	Educación básica		Educación superior	
	Público	Privado	Público	Privado
Argentina	76.0	24.0	77.2	22.8
Bolivia	85.6	14.4	64.8	35.2
Brasil	84.9	15.1	25.8	74.2
Colombia	72.7	27.3	34.9	65.1
Chile	47.8	52.2	0.0	100.0
Ecuador	67.6	32.4	56.7	43.3
El Salvador	73.2	26.8	36.6	63.4
Guatemala	62.9	37.1	53.4	46.6
Honduras	80.8	19.2	75.5	24.5
México	88.4	11.6	70.3	29.7
Nicaragua	77.1	22.9	33.6	66.4
Paraguay	73.1	26.9	41.2	58.8
Total	81.7	18.3	45.4	54.6

Fuente: SITEAL. Elaboración Pereyra (2008)

El caso paradigmático del neoliberalismo en educación es sin duda Chile, donde más de la mitad de la población estudiantil (52,2%) de educación básica se encuentra matriculada en el sector privado, seguido por Guatemala (37,1%) y Ecuador (32,4%). Por otro lado, tenemos los casos de México (88,4%), Brasil (84,9%), Bolivia (85,6%) y Honduras (80,8%), donde la educación pública cubre la mayor parte de la oferta educativa.

En cuanto a educación superior, en Chile la educación privada llega al 100%, le siguen Brasil (74,2%), Nicaragua (66,4%), Colombia (65,1%) y El Salvador (63,4%). En educación superior llaman la atención los casos de Argentina (77,2%), Honduras (75,5%) y México (70,3%), que son los países con mayor tasa de matrícula en educación pública.

Como se puede observar la privatización de la educación durante el periodo neoliberal se dio de forma diferenciada en cada país. En algunos casos, como Chile y Colombia, los mecanismos privatizadores de la educación se realizaron a través de transferencias directas de los recursos públicos a las instituciones privadas a través de *vouchers* (Angrist, y otros 2001, Bellei 2007). En otros casos, como en el Ecuador, la privatización de la educación se dio por la falta de inversión en el sector público, es decir, por el alejamiento del Estado.

El alejamiento del Estado, la falta de inversión pública y la redefinición jurídica en la administración institucional, provocaron una creciente privatización de la educación en América Latina durante la década de los noventa. Cada país sufrió de manera diferenciada los

embates de los ajustes estructurales. En muchos países el neoliberalismo no se impuso de manera abierta, pues encontró la resistencia de las organizaciones sociales y sindicales. El Ecuador siguió su propio camino, en el apartado siguiente se analiza este caso particular.

2. Neoliberalismo y educación en el Ecuador

El neoliberalismo en el Ecuador fue ambiguo y nunca llegó a implementarse completamente debido a la resistencia de los movimientos sociales, sobre todo del movimiento indígena y de los maestros quienes jugaron un papel importante:

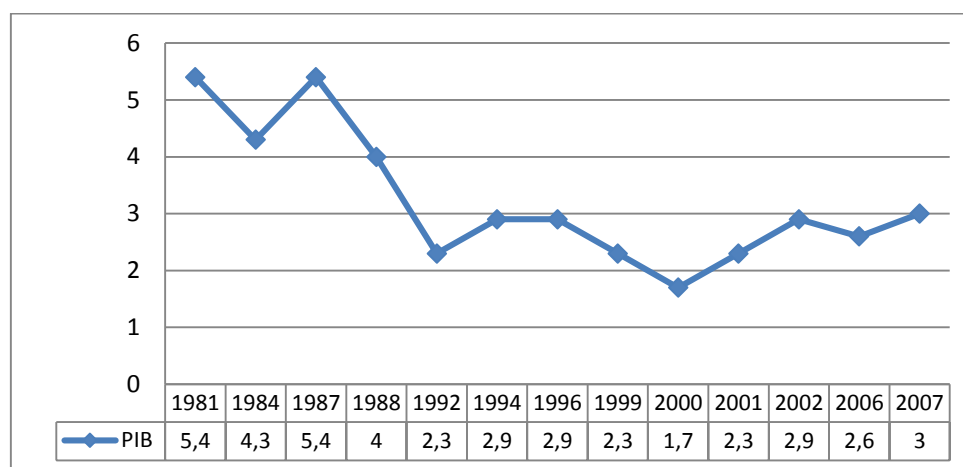
(...) los programas privatizadores a gran escala no se llevaron a cabo, y donde la ‘modernización’ del Estado y de la sociedad fueron programas que no tuvieron aplicaciones exitosas por el insuficiente compromiso político de las élites rentistas y por cierta resistencia de sectores contestatarios, entre ellos los maestros (Luna 2014a, 2).

El Estado por su parte se debilitó y quedó presa de los grupos tradicionales que corporativizaron la política. En los años noventa, la corrupción, la arbitrariedad de los gastos públicos, la desinstitucionalidad política y la crisis financiera a la que llevó la desregulación de la banca, son ejemplos del debilitamiento del aparato estatal como ente regulador y de prácticamente el olvido en inversión social. Para Montufar (2001) el Estado ecuatoriano durante el neoliberalismo, no sólo que pierde su capacidad de agencia reguladora, sino que adquiere, al decir de Evans (1990), un rasgo depredador, donde el aparato de Estado es utilizado por una élite para la acumulación privada de quienes se encuentra en el poder, por lo que, al decir de Weber (2002), sus cualidades son patrimoniales, con una mezcla de tradicionalismo y arbitrariedad. Es decir, por un lado, el Estado *existía* para los fines particulares de una élite que tenía constante interferencia en el proceso de toma de decisiones estatales: “funcionaba en el marco de una política pretoriana, en que diversos grupos de presión determinan las políticas del Estado” (Montúfar 2001, 12). Y, por otro lado, el Estado *no existía* en cuanto a inversión pública y gasto social.

Aunque en la década del ochenta se empezaron a aplicar las primeras medidas neoliberales en el Ecuador (Acosta 2003), en cuanto a educación aún existía una importante inversión por parte del Estado, esto se debe a que aún pervivía el empuje del modelo desarrollista de las décadas pasadas, y que los gobiernos no pudieron dismantelar del todo (Arcos 2008). En esta década la intervención del Estado a través de políticas, planes, programas y proyectos es

importante, cabe destacar: la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en el Gobierno de Roldós, el incremento de la matrícula primaria y mejoramiento de la educación técnica en Febres-Cordero, y la campaña de alfabetización Monseñor Leonidas Proaño en Borja (Luna 2014a). Como se puede observar a continuación (gráfico 2.1), existía un fuerte gasto de educación con relación al PIB durante la década de los ochenta, muy en contraste con la década de los noventa e inicios de los 2000. Durante los gobiernos de Roldós y Febres-Cordero el gasto en educación llegó al 5,4% del PIB.

Figura 2.1 Gasto de educación en relación al PIB en Ecuador 1981-2007



Fuente: SIISE, Banco Central. Tomado de Luna (2014a)

A partir de la década del noventa el Estado reduce el gasto en educación, casi a la mitad, en comparación con la década pasada, llegando al 1,7% del PIB en el año 2000. Durante estas dos décadas el Estado deja de invertir en proyectos de educativos y de infraestructura, y se concentra sólo en gasto corriente, la mayoría en pago de salarios a maestros, administrativos y servidores (Paladines 2002). Aunque en la década del ochenta los organismos internacionales ya empiezan a intervenir en la política educativa del país, será sólo a partir de los noventa que “el papel del BID y del Banco Mundial fue cada vez más fuerte en el diseño y ejecución de varias políticas educativas, en desmedro del Ministerio de Educación” (Luna 2014a, 6), al tiempo que el Estado se recluía, la presencia de ONGs se fortalecía en la ejecución de la política educativa.

(...) los ministros de educación se han visto obligados, permanentemente, a golpear sus puertas. La reforma curricular de los años 94 y 96, por ejemplo, no constaba en la planificación de los

proyectos a esa fecha en ejecución, pero no se hubiera podido implementar de no contar con los auspicios y aportes tanto del Banco Mundial como del BID (Paladines 2002, 5).

Si hasta principios de los años noventa la política educativa del Ecuador estaba orientada al acceso, influida por el modelo desarrollista y de un Estado interventor y centralista. A partir de esta fecha se empieza un nuevo periodo en la política educativa que Arcos (2008) denomina como “reforma orientada a la calidad”. Al igual que otros países de la región, las políticas educativas en Ecuador se vuelcan al problema de la baja calidad educativa más que al acceso. Esta nueva política educativa estaba direccionada por el BM y el BID, la cual tenía por objetivo “formular un conjunto de políticas y estrategias que debían orientar al sector social en los años noventa” (Arcos 2008, 45). En sí, el paquete de recomendaciones del BM y del BID para la región apuntaban

(...) a crear condiciones sociales que sirvan de soporte, y actúen de manera sinérgica con el amplio programa de reformas económicas e institucionales de los noventa, orientadas a un cambio significativo del rol del Estado en la economía, mediante la privatización de las empresas públicas, la des-regularización de los mercados, la apertura comercial, etc. (Arcos 2008, 46)

Varios proyectos se aplicaron por parte del BID y el BM como parte de la reforma por la calidad. Estos proyectos sobre todo promovían un modelo de gestión administrativa de escuela más autónomo y descentralizado a través de las “redes escolares”, pero también financiaban el mejoramiento de la infraestructura, equipos, libros y capacitación docente. De este modo, el debate de la política educativa giró en torno a los modelos de gestión de la política educativa para el mejoramiento de la calidad.

Sin embargo, todos estos proyectos implantados por los organismos multilaterales no fueron capaces de superar los problemas de la educación ecuatoriana, puesto que muchos de estos al quedarse sin recursos y no tener continuidad, pasaban a la historia. Muchos de los recursos de proyectos sobre calidad educativa y descentralización impulsados por el BID y BM (160.000 millones de inversión) “se diluyeron en obras de infraestructura, capacitaciones sin continuidad, inestabilidad administrativa y en las tormentosas aguas de la política coyuntural y sindical, con un impacto mínimo en la calidad” (Luna 2014, 8). En el supuesto de que un proyecto resultase exitoso, por poner un ejemplo, el de las Redes Escolares, en el mejor de los

casos este no hubiese cubierto “a más de 260 Redes, unas 2600 escuelas, con un promedio de 10 escuelas por red escolar, lo que no afectaría más que al 17%, de las 15.000 escuelas primarias que tiene el sistema educativo ecuatoriano [de aquel entonces]” (Paladines 2002, 9). Durante el neoliberalismo, la calidad de la educación era baja y esto era el resultado de un sin número de factores: el mínimo rol del Estado en la supervisión y ejecución de políticas educativas; los proyectos impulsados por BID y el BM que fracasaban; esquemas y programas académicos viejos; falta de material didáctico en las escuelas; profesores mal capacitados y desmotivados que al no haber un política salarial y estímulo en la carrera docente realizaban frecuentemente paros y huelgas. Todos estos factores provocaron una tendencia a la privatización de la educación en el país. Para el año 2006, el Ecuador ocupaba el tercer lugar, solo después de Chile y Guatemala, como uno de los países con más porcentajes de matrícula en educación básica privada (tabla 2.1).

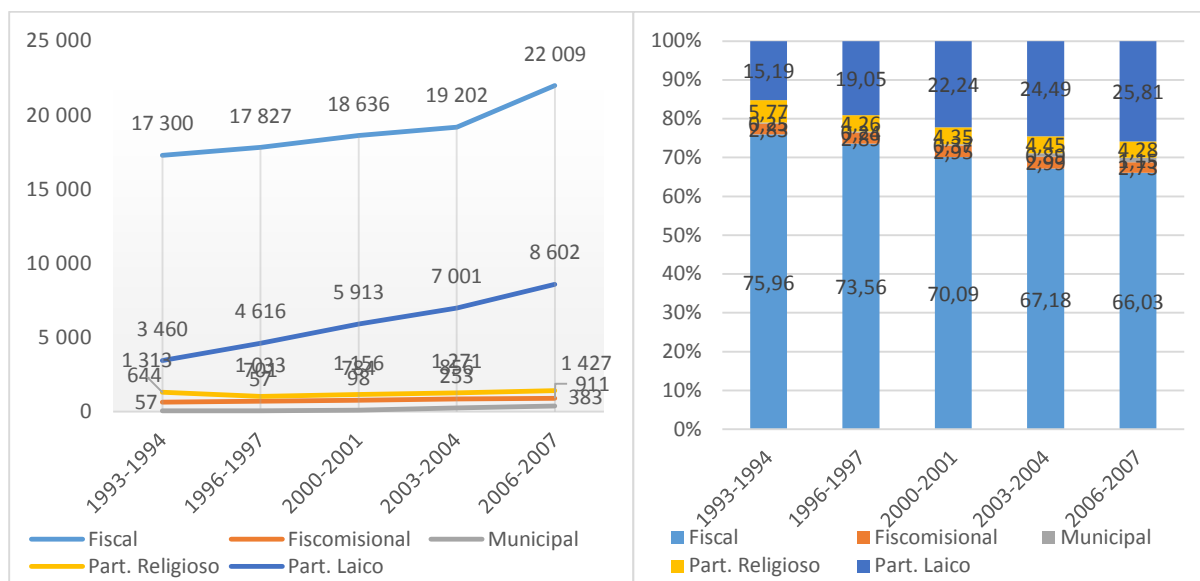
Entre 1993 y 2007 la oferta educativa, en términos de número de instituciones (tabla 2.2), aumentó, pasando de 22.774 a 33.332 instituciones educativas. Es decir, al cabo de 14 años surgieron 10.558 nuevas instituciones de educación primaria y secundaria. De todas las instituciones, la de mayor crecimiento es la educación privada, específicamente la laica. Para 1993 la educación particular laica contaba con 3.460 instituciones que representaban el 15,19% de la oferta, para el año 2007 eran 8.602 instituciones, el 25,81%; esto significa que se crearon 5.142 instituciones privadas. Por otro lado, la educación privada religiosa más bien decrece durante la década de 1993-2003, pasando de 1.313 a 1.271 instituciones educativas, teniendo un leve repunte en el año lectivo 2006-2007. En total, la educación privada –laica y religiosa– para el año 2007, con 10.029 instituciones, representa el 30,09% de las instituciones del país.

Tabla 2.2 Número de Instituciones por año lectivo en Ecuador 1993-2007

	1993-1994		1996-1997		2000-2001		2003-2004		2006-2007	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Fiscal	17.300	75,96	17.827	73,56	18.636	70,09	19.202	67,18	22.009	66,03
Fiscomisional	644	2,83	701	2,89	784	2,95	856	2,99	911	2,73
Municipal	57	0,25	57	0,24	98	0,37	253	0,89	383	1,15
Part. Religioso	1.313	5,77	1.033	4,26	1.156	4,35	1.271	4,45	1.427	4,28
Part. Laico	3.460	15,19	4.616	19,05	5.913	22,24	7.001	24,49	8.602	25,81
Total	22.774	100	24.234	100	26.587	100	28.583	100	33.332	100

Fuente: SINEC

Figura 2.2 Número de instituciones en términos absolutos y relativos 1993-2007



Fuente: SINEC

La educación municipal y fiscomisional para el año 1993 apenas representaba un poco más del 3% de la oferta con 701 instituciones. Para el año lectivo 2006-2007 representan cerca del 4%, con 1.294 instituciones. En este periodo surgen 267 instituciones fiscomisionales y 326 municipales nuevas.

La educación pública fiscal también creció en términos absolutos, pero menos en comparación con la educación privada y, en términos relativos, disminuyó en cerca de 10%. Si para el año lectivo 1993-1994 con 17.300 instituciones representaba el 75,76% de la oferta, para el año lectivo 2006-2007 con 22.009 instituciones representa el 66,03%. Mientras la educación privada laica duplicó su propia oferta con 5.142 nuevas instituciones, la educación público fiscal durante este periodo apenas creó 4.709 nuevas instituciones, 433 menos que la educación privada laica.

El crecimiento de la demanda de la población estudiantil también fue evidente durante este periodo (1993-2007) que se pasa de 2,6 a 3,5 millones de estudiantes. Durante este periodo surge una demanda de 851.832 nuevos estudiantes, la cual se estructura de la siguiente manera. La educación privada laica casi duplica su población entre el periodo de 1993 al 2007, pasando de una población estudiantil de 354.757 a 644.490, es decir, con 289.733 nuevos estudiantes. Por su parte, la educación privada religiosa tiene un crecimiento constante pero muy leve, pasando de 227.454 a 266.800, es decir, con 39.346 nuevos estudiantes. La

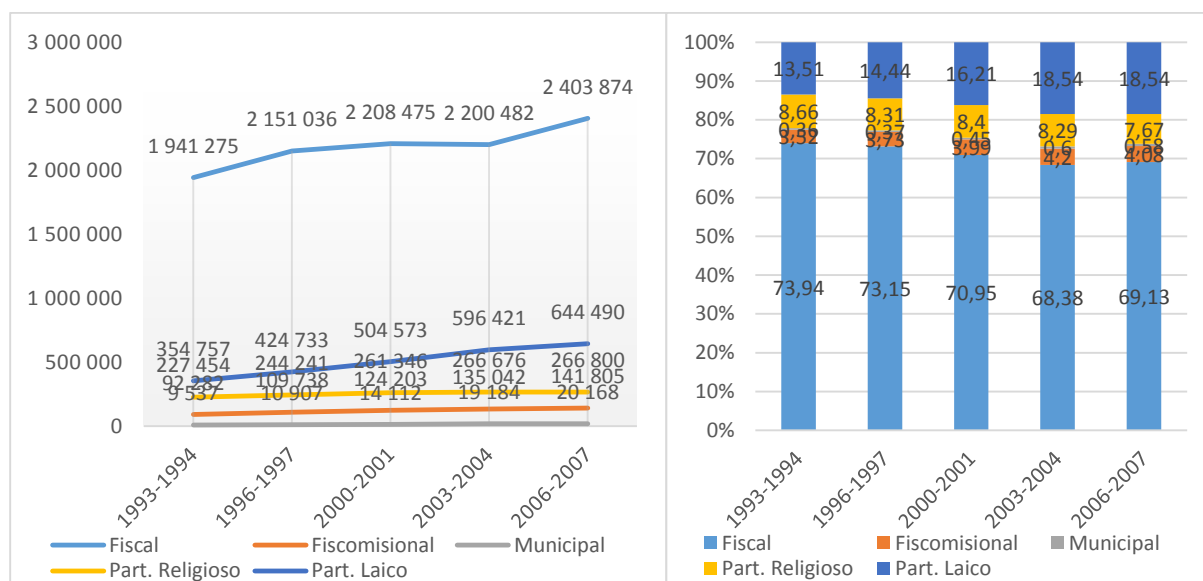
educación fiscomisional y municipal también tuvieron un crecimiento representativo, pasado de 101.819 a 161.973 estudiantes. La educación fiscal, fue la que mayor crecimiento poblacional tuvo en términos absolutos, pasando de 1,94 a 2,4 millones de estudiantes, con una población de 462.599 nuevos estudiantes, superando a la educación privada con 172.866 estudiantes.

Tabla 2.3 Número de estudiantes por año lectivo en Ecuador 1993-2007

	1993-1994		1996-1997		2000-2001		2003-2004		2006-2007	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Fiscal	1.941.275	73,94	2.151.036	73,15	2.208.475	70,95	2.200.482	68,38	2.403.874	69,13
Fisco	92.282	3,52	109.738	3,73	124.203	3,99	135.042	4,20	141.805	4,08
Muni	9.537	0,36	10.907	0,37	14.112	0,45	19.184	0,60	20.168	0,58
Part Rel	227.454	8,66	244.241	8,31	261.346	8,40	266.676	8,29	266.800	7,67
Part Lai	354.757	13,51	424.733	14,44	504.573	16,21	596.421	18,54	644.490	18,54
Total	2.625.305	100	2.940.655	100	3.112.709	100	3.217.805	100	3.477.137	100

Fuente: SINEC

Figura 2.3 Número de estudiantes en términos absolutos y relativos 1993-2007



Fuente: SINEC

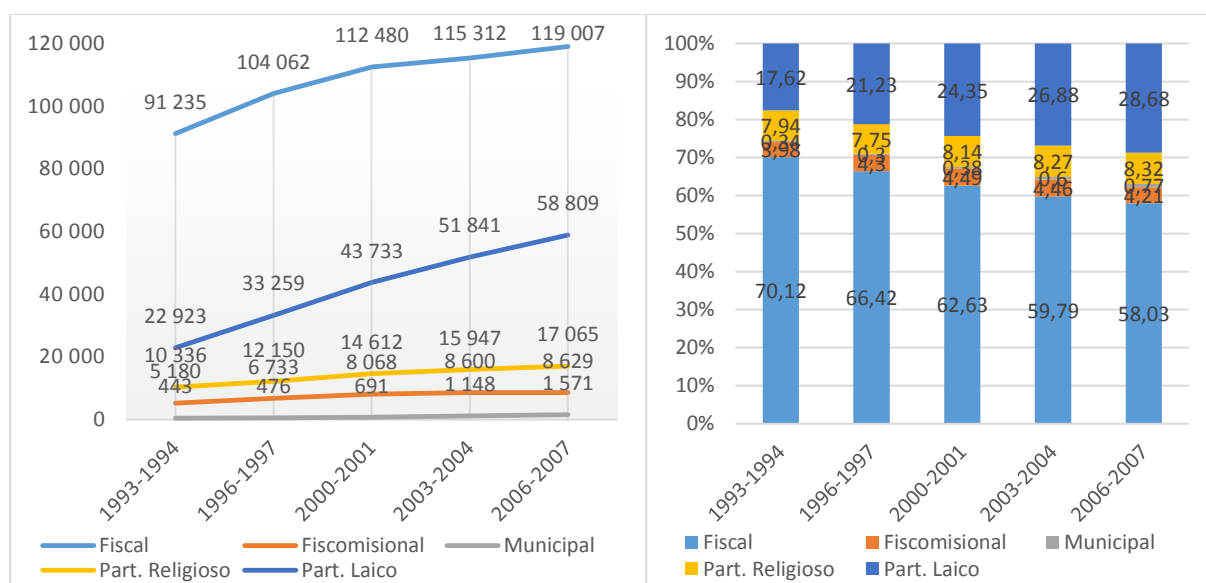
Por otro lado, el número de profesores también aumentó, sobre todo en el sector privado laico que pasó de 22.923 a 58.809 profesores. La cifra también es relevante en el sector privado religioso, que pasó de 10.336 a 17.065. Si en 1993 ambos representaban el 25,56% de la oferta laboral de los maestros, para el 2007 representa el 37%. Una cifra nada despreciable en el mundo laboral de los maestros.

Tabla 2.4 Número de profesores por año lectivo en Ecuador 1993-2007

	1993-1994		1996-1997		2000-2001		2003-2004		2006-2007	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Fiscal	91.235	70,12	104.062	66,42	112.480	62,63	115.312	59,79	119.007	58,03
Fiscomisional	5.180	3,98	6.733	4,30	8.068	4,49	8.600	4,46	8.629	4,21
Municipal	443	0,34	476	0,30	691	0,38	1.148	0,60	1.571	0,77
Part. Religioso	10.336	7,94	12.150	7,75	14.612	8,14	15.947	8,27	17.065	8,32
Part. Laico	22.923	17,62	33.259	21,23	43.733	24,35	51.841	26,88	58.809	28,68
Total	130.117	100	156.680	100	179.584	100	192.848	100	205.081	100

Fuente: SINEC

Figura 2.4 Número de profesores en términos absolutos y relativos 1993-2007



Fuente: SINEC

En el sostenimiento fiscomisional existe un crecimiento leve en términos nominales y porcentuales, se pasó de 5.180 maestros, que en 1993 representaba el 3,98%, a 8.629 que en 2007 representan el 4,21%. El sostenimiento municipal es el que más creció en términos nominales, pues triplicó la oferta laboral para maestros, pasando de 443 a 1.571, aunque en términos porcentuales haya significado apenas un mínimo cambio de 0,34% a 0,77%.

Los profesores de los colegios fiscales fueron los que más estancamiento tuvieron. En términos nominales pasaron de 91.235 maestros a 119.007. Si para 1993 representaban el 70,12% para el año 2007 representa sólo el 58,03%. Si bien la oferta laboral en los colegios fiscales fue significativa durante este periodo, esta fue disminuyendo en comparación con la oferta de la educación privada (laica y religiosa). Mientras la educación pública fiscal creó 27.772 puestos de trabajo docente, la educación privada laica creó 35.886.

Las condiciones en relación al número de alumnos por profesor (tabla 5.2) casi no varió en la educación fiscal: 21,3 a 20,3; lo mismo se puede decir de la educación fiscomisional: 17,8 a 16,4. Sin embargo, en la educación pública municipal y particular (laicas y religiosas), han variado significativamente. La educación particular laica pasó de 15,5 estudiantes por profesor a 11; la particular religiosa pasó de 22 a 15,6; pero la que más cambios significativos tuvo fue la educación municipal que pasó de 21,5 a 12,8 alumnos por profesor. Este último dato es relevante para entender las contradicciones de la educación pública en la época neoliberal, puesto que la educación municipal, al igual que unos pocos colegios fiscales regionalmente localizados, se constituyeron en una élite de la educación pública. Estos colegios tomaban pruebas de ingreso y tenían un cupo limitado para los estudiantes.

Tabla 2.5 Relación de alumnos por profesor por año lectivo en Ecuador 1993-2007

	1993-1994	1996-1997	2000-2001	2003-2004	2006-2007
Fiscal	21,3	20,7	19,6	19,1	20,2
Fiscomisional	17,8	16,3	15,4	15,7	16,4
Municipal	21,5	22,9	20,4	16,7	12,8
Part. Religioso	22,0	20,1	17,9	16,7	15,6
Part. Laico	15,5	12,8	11,5	11,5	11,0
Total	20,2	18,8	17,3	16,7	17,0

Fuente: SINEC

El aumento de la población estudiantil en la educación pública fiscal fue enorme, pero la oferta institucional muy baja. Esto llevó a un incremento de la oferta educativa privada la cual acogió a la población estudiantil que no obtenía cupo en la educación pública, así como a una amplia fuerza de trabajo docente que no encontraba puesto laboral en las instituciones fiscales. Sin duda, la falta de inversión pública y la ausencia de un proyecto sostenido llevaron a la privatización de la educación durante este periodo. A diferencia de otras regiones, el neoliberalismo en la educación ecuatoriana no se llevó a cabo a través de mecanismos directos, como en los casos de Chile (Bellei 2007) o Colombia (Angrist, y otros 2001). En Ecuador, la privatización ocurrió de forma indirecta, no por lo que hizo el Estado sino por lo que se dejó de hacer. El alejamiento del rol social del Estado en este periodo se evidencia en la reducción del presupuesto en educación (figura 2.1) y la incapacidad de la educación pública para hacerse cargo de la creciente demanda de estudiantes (tabla 2.2), la cual da pie para el crecimiento de la oferta educativa privada (tabla 2.3). Esto a su vez generó un fuerte crecimiento de la oferta del trabajo docente en las instituciones privadas, más de las que pudo generar el sector público (tabla 2.4).

Durante el neoliberalismo, el sistema educativo ecuatoriano tendencialmente se volvía más excluyente, y mucha población estudiantil durante este periodo migró a la educación privada. La misma educación pública era extremadamente excluyente, pues existían colegios emblemáticos que utilizaban mecanismos de selección como pruebas de ingreso o certificados académicos. Sin embargo, el sistema educativo ecuatoriano empezó a cambiar a partir del 2007 con el gobierno de la Revolución Ciudadana, sobre todo con la reforma del año 2011 que a continuación se analiza.

3. “Posneoliberalismo” y reforma educativa 2007-2017

En el Ecuador, la resistencia a las políticas neoliberales se empezó a gestar desde los años noventa, teniendo como actor principal al movimiento indígena. Este movimiento fue aglutinando las demandas del resto de movimientos, gremios y organizaciones durante finales de los noventa y principios del 2000. El proyecto del gobierno de la Revolución Ciudadana, que llegó al poder el año 2007 con Rafael Correa, se sustenta, en un inicio, en las demandas de estas organizaciones y movimientos que se gestaron en las luchas contra las políticas neoliberales (F. Ramírez 2010).

Colectivos de profesionales e investigadores aglutinados en la Mesa Nacional de Educación luchaban por una reforma incluyente y de calidad en la educación ecuatoriana que respetara la diversidad social y regional del país (Jiménez 2016, Luna 2014b). En un primer momento, el gobierno de la Revolución Ciudadana aunó las aspiraciones de varios movimientos que buscaban un cambio en la educación, por lo que existió una voluntad de diálogo y acercamiento a diversos sectores y gremios de la educación. Pero, en un segundo momento, la posición del gobierno cambiaría, enfrentándose a todos estos sectores (Luna 2018).

Uno de los rasgos principales del gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017) es el rol del Estado como agente activo en la economía y en el gasto social, pues este juega un papel importante en la creación de empresas públicas, reformas tributarias, inversión en salud y educación (F. Ramírez 2012). Para llevar a cabo el proyecto de gobierno era necesario una reforma integral de todo el aparato institucional y normativo del Estado a través de una nueva Constitución (2008). Del mismo modo, se necesitaba una reforma integral del sistema educativo.

Es así que la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI) entra en vigencia el año 2011, la cual configura un nuevo sistema educativo. Entre los principales cambios que se implementan están: el currículo nacional a través del Bachillerato General Unificado (BGU), la coeducación, la sectorización, el sistema evaluaciones estandarizadas a nivel nacional (tanto a estudiantes como maestros), un nuevo régimen laboral para los docentes, la ampliación de la oferta educativa pública y una nueva forma de gestión administrativa-burocrática centralizada con lo cual se ha eliminado todo tipo de organización autónoma en las instituciones educativas (Luna 2018, Terán 2016).

Si bien con el retorno del Estado y el gasto social se amplió la cobertura a sectores de la población antes excluidos del sistema educativo; pero, como se verá más adelante, este sistema de educación reconfiguró nuevas prácticas laborales, pedagógicas y administrativas que, en definitiva, no han dejado de reproducir las exclusión y segregación social. A continuación, se presentarán algunos elementos para comprender al actual sistema de educación ecuatoriano.

3.1 Marco garantista, inversión social y ampliación de la educación

Uno de los mayores logros de la Constitución del 2008 fue la democratización de la educación, la cual garantiza gratuidad en todos los niveles educativos. En el Art. 3 y 26 de la Constitución se dice que la educación es un derecho de los ciudadanos y un deber del Estado:

Es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Constitución del Ecuador 2008, 4).

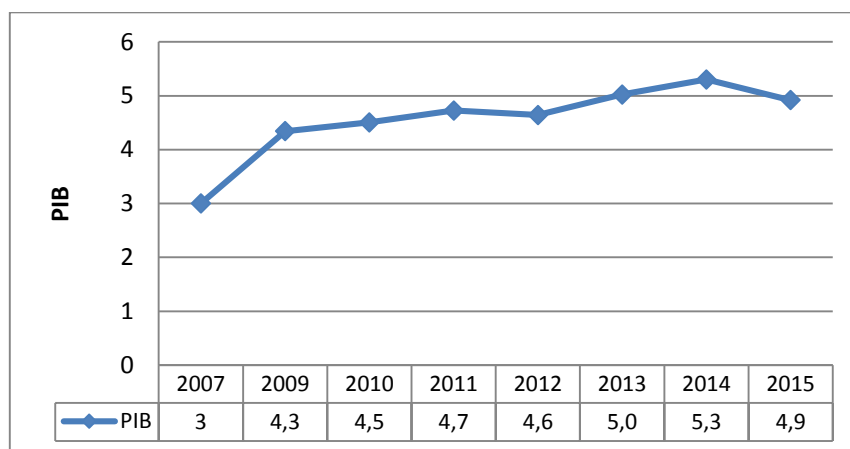
El Art. 28, por su parte, garantiza la gratuidad de la educación en todos los niveles hasta el tercer nivel: “La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive” (Constitución del Ecuador 2008, 5).

En efecto, el papel del Estado fue uno de los elementos centrales de la Constitución, convirtiéndolo en un agente dinámico en la inversión pública y en el gasto social. La Disposición Transitoria Decimoctava de la Constitución dice que:

El Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la educación inicial básica y el bachillerato, con incrementos anuales de al menos el cero punto cinco por ciento del Producto Interno Bruto hasta alcanzar un mínimo del seis por ciento del Producto Interno Bruto (Constitución del Ecuador 2008, 64).

Para el año 2014 se llegó a un gasto del 5,3% en educación con relación al PIB. Esto muestra una evidente diferencia con respecto a la década del noventa en que el gasto en educación se redujo drásticamente por las medidas neoliberales.

Figura 2.5 Gasto de educación en relación al PIB en Ecuador 2007-2015



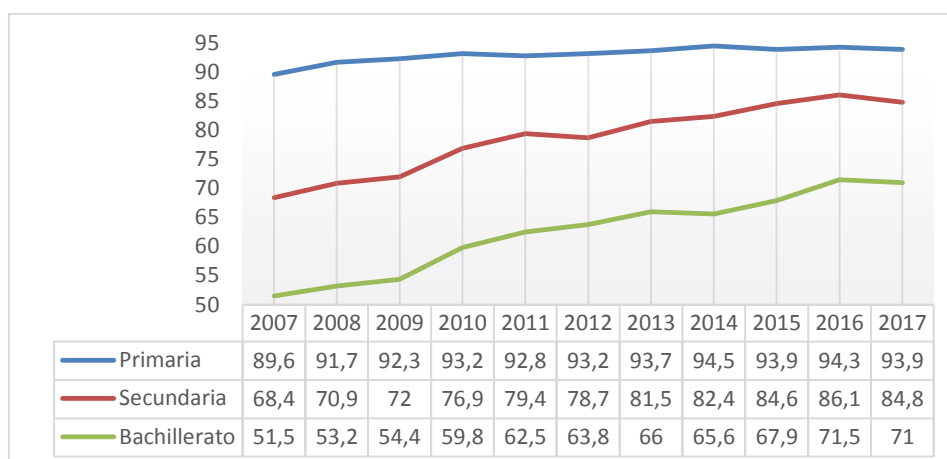
Fuente: Banco Mundial

En el año 2011 se implementó la LOEI; que, al igual que la Constitución, en el Art. 2, literal v, ratifica el principio de inclusión y acceso al sistema educativo:

Se asegura el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 10).

Sin duda, el retorno del Estado en la inversión social acompañado de una normativa legal que elimina cualquier tipo de exclusión, tuvo como resultado inmediato la ampliación de la educación primaria y secundaria en general, y del bachillerato en particular. De hecho, la tasa neta de matrícula que más aumentó durante los diez años de gobierno de la Revolución Ciudadana es el bachillerato, pasando del 51,5% al 71%, entre los años 2007 y 2017.

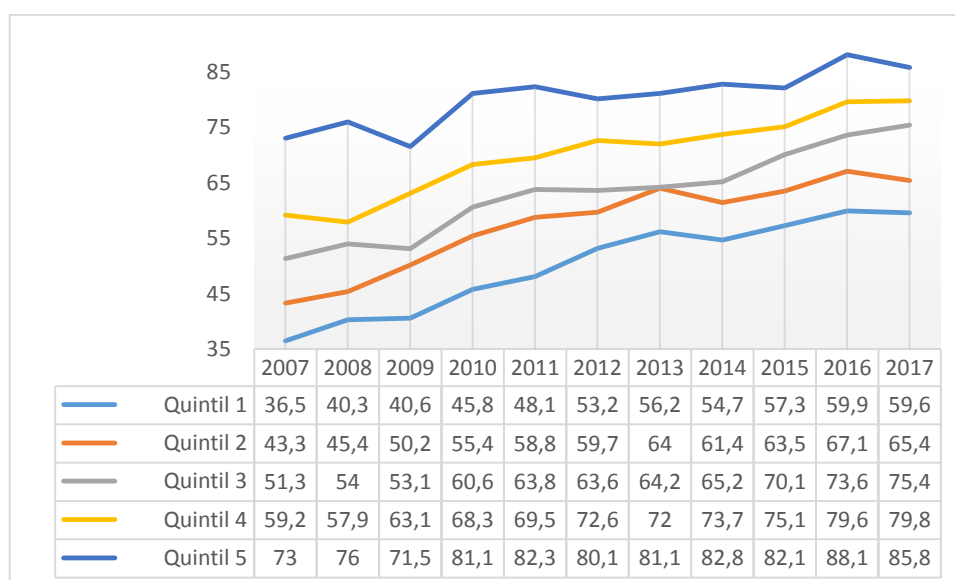
Figura 2.6 Tasa neta de matrícula en Ecuador 2007-2017



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, INEC

El trabajo de Restrepo y Stefos (2017) muestra como las políticas educativas y la inversión social han logrado incrementar sostenidamente la tasa de matrícula y de asistencia en la educación básica y media, sobre todo a los sectores históricamente excluidos de la educación formal. En la siguiente figura se puede apreciar como la tasa de matrícula aumenta, sobre todo en los quintiles 1, 2 y 3. La brecha de la tasa neta de matrícula del quintil 1 y 5 disminuye entre los años 2007 y 2017, pasando de 36,5% a 25,9%.

Figura 2.7 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por quintil)

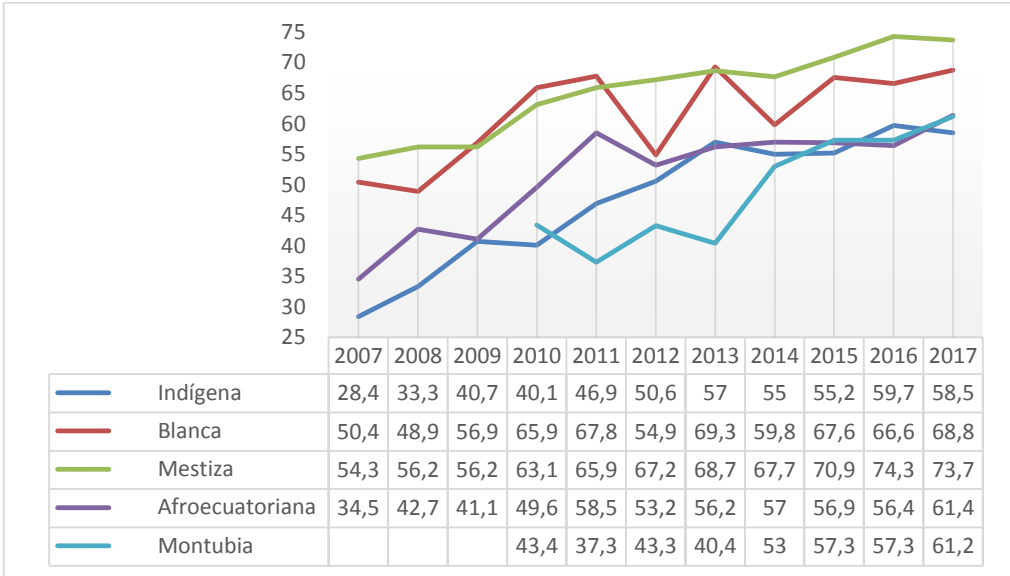


Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, INEC

Lo mismo sucede con la población indígena, afroecuatoriana y montubia, que son los sectores más beneficiados por la ampliación de la oferta educativa durante estos diez años. La

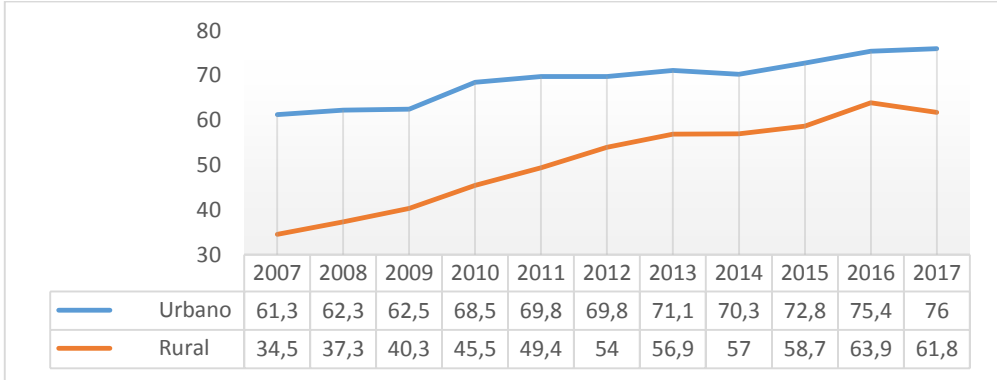
población indígena aumenta en un 30,1% en su tasa neta de matrícula entre los años 2007 y 2017, y la población afroecuatoriana en un 26,9%. La brecha entre la población indígena y mestiza ha pasado de 25,6% a 15,2%. Del mismo modo la brecha entre la tasa de matrícula entre el campo y la ciudad ha disminuido, pasando de 26,8% en el 2007 a 14,2% en el 2017.

Figura 2.8 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por etnia)



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, INEC

Figura 2.9 Tasa neta de matrícula del bachillerato en Ecuador 2007-2017 (por área)



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, INEC

3.2 La ley orgánica de educación intercultural bilingüe y el nuevo sistema educativo

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) entró en vigencia el 31 de marzo de 2011. La aprobación de ésta, por la Asamblea Nacional, se hizo con 116 votos a favor. Uno de los objetivos de la expedición de la LOEI fue lograr concordancia con los mandatos constitucionales y la estructura del sistema educativo: “Este cuerpo legal, que busca garantizar

el derecho a la educación, determina principios y fines generales que orientan la educación ecuatoriana en el marco del buen vivir; determina la interculturalidad y la plurinacionalidad; y las relaciones entre sus actores” (El Telégrafo, Maestros celebran su día con 8 horas de labores diarias, 13 de abril de 2011)

El proceso legislativo de la LOEI contó con dos actores principales, la Unión Nacional de Educadores (UNE) y el gobierno de Alianza País:

El Asambleísta Nacional Jorge Escala, del Movimiento Popular Democrático – MPD, y miembro de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, presentó en la Asamblea Nacional el proyecto de Ley Orgánica de Educación General Intercultural el 8 de septiembre de 2009. A su vez, el Vicepresidente de la República, en ejercicio de la Presidencia, y fundamentado en los Art. 134 numeral 2 y Art. 147 numeral 11 de la Constitución, presentó el proyecto de Ley de Educación el 15 de septiembre de 2009 (Hurtado s/f, 1).

Con la aprobación de la LOEI se empezó a gestar un nuevo escenario en el campo educativo a nivel primario y secundario, donde el Estado, a través del Ministerio de Educación, se convierte en el principal inversor y coordinador de varios proyectos educativos y de infraestructura. En los siguientes subacápites se presentan algunos elementos relevantes que se configuran en el nuevo sistema educativo ecuatoriano.

Régimen laboral y escalafón docente

Al expedirse la LOEI, la UNE se posicionó críticamente frente a las nuevas condiciones laborales de los maestros, por un lado, con la extensión de la jornada a 8 horas diarias y, por otro, con las nuevas remuneraciones. En el Art. 117 de la LOEI, De la Jornada Laboral, se señala que los profesores deberán cumplir con la jornada completa de 8 horas diarias:

La jornada semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas pedagógicas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas diarias estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los padres, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 36).

Con esto, se pasa de las 20 horas pedagógicas a la semana (que establecía la ley de educación anterior) a 30 horas pedagógicas. A esto se suma el trabajo administrativo que realiza el maestro fuera de las horas clases para completar las 40 horas de trabajo semanal que dicta la ley. La UNE advirtió con llamar a una movilización frente al nuevo régimen laboral, pero su poder de convocatoria decayó frente al nuevo sindicato de maestros que nacía con el apoyo del gobierno, la Red de Maestros:

El vicepresidente de la Unión Nacional de Educadores (UNE), William Pazmiño, exige que se expida el reglamento de la nueva Ley de Educación, ya que existen algunos vacíos. Por ejemplo, dijo, existe preocupación por los horarios extendidos de clases que deben cumplir en los planteles con la nueva ley, lo que todavía no está reglamentado. ‘Este es uno de los temas que podría motivar jornadas de protestas de la UNE’, advirtió (El Telégrafo, Maestros celebran su día con 8 horas de labores diarias, 13 de abril de 2011).

El 5 de agosto del 2015 se realizó la primera reforma y tuvo dos puntos importantes. El primero, modifica el escalafón docente y reduce de 10 categorías a 7 categorías, dejando la categoría G como única de ingreso y arranque para la carrera docente cuyo requisito es tener título de tercer nivel. Y, la segunda, redujo a “6 horas [la jornada laboral] y las 2 restantes los maestros podrán utilizarlas para atender a los padres de familia, guiar a los alumnos en un tema de interés, corregir exámenes, preparar la cátedra o realizar investigaciones dentro o fuera del establecimiento” (El Telégrafo, 12 mil docentes subirían de categoría con la aprobación de reformas a la LOEI, 18 de Junio de 2015).

El Art. 113 de la LOEI establece el escalafón docente en 10 categorías de la J a la A, con detalles y requisitos para cada una de ellas. Pero con la reforma del 2015 se eliminan 3 categorías y se establece de forma ascendente “desde la G, que constituirá la categoría general de ingreso, hasta la A” (Ley Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2015, 4). En la actualidad la mayoría de profesores fiscales, 98.792, es decir, el 71,39%, pertenece a la categoría G (Chiriboga y Pinto 2019).

Tabla 2.6 Salario docente para cada categoría

Categoría	Equiparación a las categorías de la LOSEP	Monto salarial en US \$
A	Servidor Público 7	1.676
B	Servidor Público 6	1.412
C	Servidor Público 5	1.212
D	Servidor Público 4	1.086
E	Servidor Público 3	986
F	Servidor Público 2	901
G	Servidor Público 1	817

Fuente: Reglamento de la LOEI y Resolución MRL-0021-2012, del Ministerio de Relaciones Laborales. Tomado de Chiriboga (2019)

Tabla 2.7 Categoría del escalafón docente entre los años 2014-2017

Categoría	N° docentes Ene-2014		N° docentes Ene-2015		N° docentes Ene-2016		N° docente Ene-2017	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
A	5.748	5,43%	3.044	2,86%	2.563	2,36%	1.269	0,92%
B	8.384	7,91%	5.140	4,83%	4.605	4,24%	3.260	2,36%
C	9.823	9,27%	5.691	5,35%	5.815	5,36%	5.571	4,03%
D	10.961	10,35%	7.133	6,70%	6.763	6,23%	5.644	4,08%
E	10.736	10,13%	8.390	7,89%	7.997	7,37%	14.819	10,71%
F	9.788	9,24%	8.321	7,82%	16.311	15,03%	9.035	6,53%
G	50.492	47,66%	68.682	64,55%	64.475	59,41%	98.792	71,39%
Total	105.932	100%	106.401	100%	108.529	100%	138.390	100%

Fuente: Tablas de “Remuneración mensual por puesto e ingresos adicionales” de enero de 2014, enero de 2015, enero de 2016, enero de 2017 y noviembre de 2017, MINEDUC. Tomado de Chiriboga (2019)

Bachillerato General Unificado

Otro de los cambios en el Sistema Educativo fue la constitución del Bachillerato General Unificado (BGU), el cual, según el Art. 43 de la LOEI:

Comprende tres años de educación obligatoria a continuación de la educación general básica. Tiene como propósito brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que las guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse a la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los y las estudiantes capacidades permanentes de aprendizaje y competencias ciudadanas, y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior. Las y los estudiantes de bachillerato cursarán un tronco común de asignaturas generales y podrán optar por una de las siguientes opciones: Bachillerato en Ciencias, Técnico y Complementario - técnico productivo y artístico- (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 23).

Frente a esta nueva modalidad educativa se suscitaron las primeras protestas estudiantiles de distintos colegios de la capital y de otras ciudades. El Mejía fue precisamente el primer colegio en manifestarse en contra del BGU. Lamentablemente, el 15 de septiembre del 2011 sucedió el accidente de Edison Cosíos, en el que una bomba lacrimógena le impactó en la cabeza dejándolo en estado vegetativo. Muchos estudiantes fueron reubicados por las protestas que llevaron a cabo.

Las opiniones sobre el BGU fueron diversas, algunos académicos la consideraban positiva, al decir de Ayala Mora “La idea es positiva porque permitirá adoptar en los próximos meses una organización única del bachillerato en todo el país, que al mismo tiempo que establece reglas comunes, también permite la flexibilidad necesaria para diversas situaciones y posibilidades de formación y capacitación” (Ayala Mora 2011, s/p). Otros la vieron con desconfianza, por la ausencia de un debate amplio que se involucre directamente con los actores del sistema educativo, al decir de Milton Luna:

Una idea tan ambiciosa requiere de una ingeniería operativa altamente compleja que implica tiempo, preparación, debate y no solo una reforma curricular sino una transformación educativa global, social y territorial ... El BGU no está listo para arrancar en septiembre. Ni las instituciones ni los profesores están preparados. Incluso los estándares educativos están en camino. De hacerlo es un salto al vacío con graves consecuencias sobre todo para los estudiantes (Luna 2011, s/p).

Incremento de la oferta educativa y masificación

La inversión social y el nuevo marco legal permitieron eliminar todo tipo de barreras de ingreso a la educación pública. Si bien, en un primer momento, el número de instituciones educativas aumentó, pasando de 22.009 el año lectivo 2006-2007, que representaba el 66,03%, a 22.258 al finalizar el año lectivo 2011-2012, el 74,02%. Posteriormente disminuyó, debido sobre todo al cierre de escuelas unidocentes en el campo, de allí que para el año lectivo 2016-2017 el número de instituciones era de 15.974;¹¹ pese a ello, en términos relativos, las instituciones públicas llegaron a representar el 78,36% del total de la oferta educativa. Esto último se explica, sobre todo, por la disminución constante de los colegios particulares laicos y religiosos. Si para el año lectivo 2006-2007 el número de instituciones

¹¹ Para el año 2018 sólo existen 6.446 planteles unidocentes y bidocente en el país, en los últimos ocho años se desmontó a 8.033 de ellos (Diario La Hora 2018).

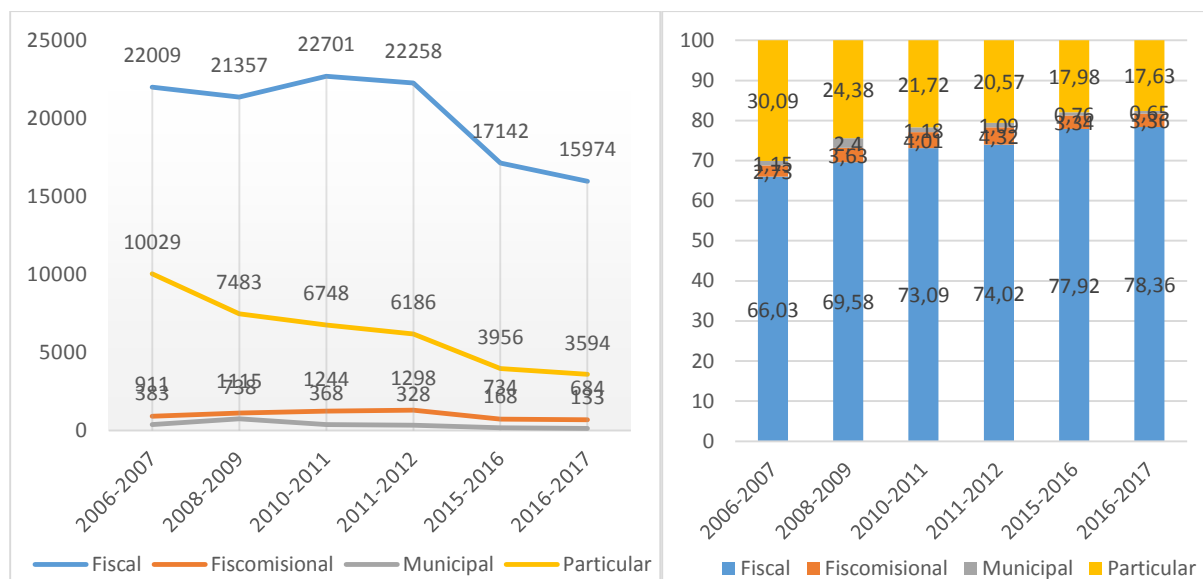
privadas (laicas y religiosas) era de 10.029, lo cual representaba el 30,09% del total; para el año lectivo 2011-2012 era de 6.186, el 20,57%; y para el año lectivo 2016-2017 es de 3.594, el 17,63% (tabla 2.6).

Tabla 2.8 Número de instituciones por año lectivo en Ecuador 2006-2017

	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2015-2016		2016-2017	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
Fiscal	22.009	66,03	21.357	69,58	22.701	73,09	22.258	74,02	17.142	77,92	15.974	78,36
Fiscomisional	911	2,73	1.115	3,63	1.244	4,01	1.298	4,32	734	3,34	684	3,36
Municipal	383	1,15	738	2,40	368	1,18	328	1,09	168	0,76	133	0,65
Part. Rel	1.427	4,28	7.483	24,38	6.748	21,72	652	2,17	793	3,60	786	3,86
Part. Laico	8.602	25,81					5.534	18,40	3.163	14,38	2.808	13,77
Total	33.332	100	30.693	100	31.061	100	30.070	100	22.000	100	20.385	100

Fuente: SINEC y AMIE

Figura 2.10 Número de instituciones en términos absolutos y relativos 2006-2016



Fuente: SINEC y AIME

La población de estudiantes en la educación pública (sobre todo fiscal) aumentó de manera sostenida durante estos diez años. En el sostenimiento fiscal, entre los años lectivos 2006-2007 y 2016-2017, aumentó en más de un millón de estudiantes, pasando de 69,71% a 75,04% de la oferta educativa. Los colegios fiscomisionales y municipales duplican su población entre los años lectivos 2006-2007 y 2011-2012, y solo a partir del año 2011 empieza un leve estancamiento de los fiscomisionales, mientras la población estudiantil en los municipales empieza a disminuir. El sostenimiento particular, a comparación con los años precedentes al 2007, empieza un estancamiento; para el año lectivo 2006-2007 existía una población de 911.290 estudiantes y para el año lectivo 2011-2012 aumenta a 1'015.176; pero,

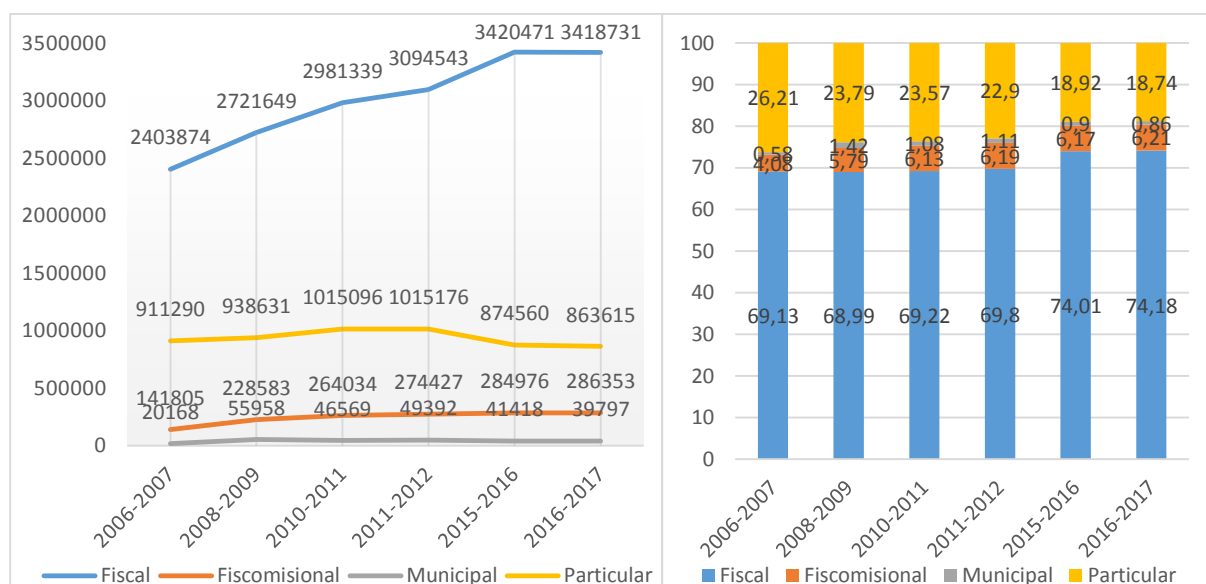
a partir del 2011, empieza una caída constante de su población estudiantil, y para el año lectivo 2017-2017 disminuye a 863.615 estudiantes.

Tabla 2.9 Número de estudiantes por año lectivo en el Ecuador 2006-2017

	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2015-2016		2016-2017	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Fiscal	2.403.874	69,13	2.721.649	68,99	2.981.339	69,22	3.094.543	69,80	3.420.471	74,01	3.418.731	74,18
Fisco	141.805	4,08	228.583	5,79	264.034	6,13	274.427	6,19	284.976	6,17	286.353	6,21
Muni	20.168	0,58	55.958	1,42	46.569	1,08	49.392	1,11	41.418	0,90	39.797	0,86
Par R	266.800	7,67	938.631	23,79	1.015.096	23,57	236.187	5,33	250.000	5,41	252.049	5,47
Par L	644.490	18,54					778.989	17,57	624.560	13,51	611.566	13,27
Total	3.477.137	100	3.944.821	100	4.307.038	100	4.433.538	100	4.621.425	100	4.608.496	100

Fuente: SINEC y AIME

Figura 2.11 Número de estudiantes en términos porcentuales y relativos 2006-2017



Fuente: SINEC y AIME

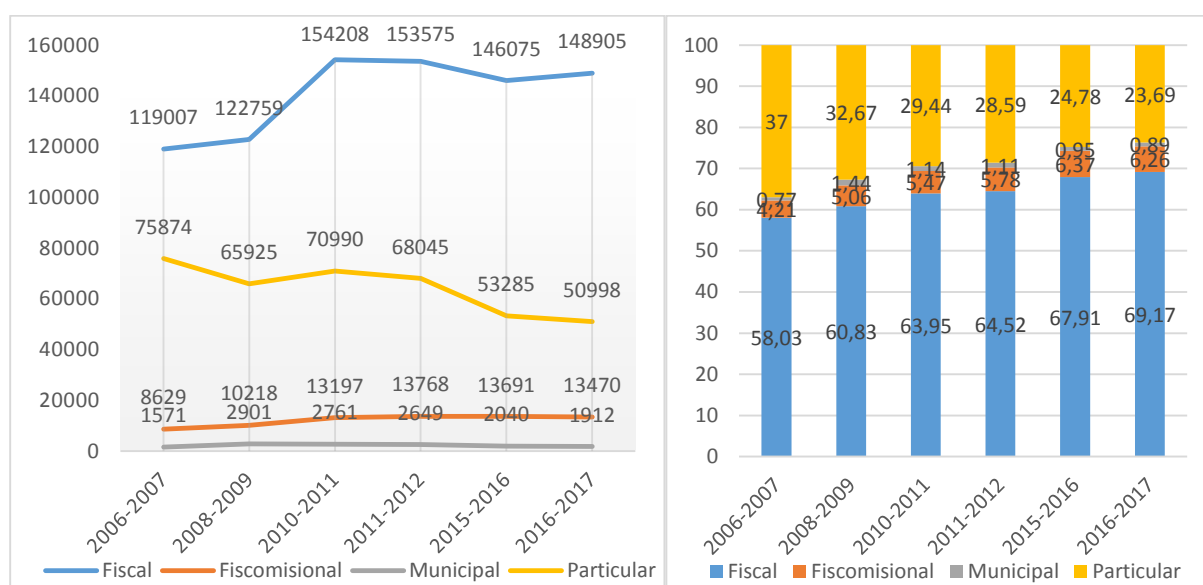
Por otro lado, si bien la población de maestros en la educación pública aumentó en términos absolutos y porcentuales durante los últimos diez años. A partir de año lectivo 2011-2012, en términos absolutos, la población de profesores en la educación pública (fiscal y municipal) empieza a disminuir, pasando de 156.969 en el año lectivo 2010-2011 a 150.817 en el año lectivo 2016-2017; pese a que el número de estudiantes en la educación pública, en los mismos años, continúa en constante aumento, pues pasa de 3.027.908 a 3.458.528, aumentando en más de 400 mil estudiantes. Es decir, en el mismo periodo, mientras el número de maestros disminuye, el número de estudiantes aumenta.

Tabla 2.10 Número de profesores por año lectivo en el Ecuador 2006-2017

	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2011-2012		2015-2016		2016-2017	
	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Fiscal	119.007	58,03	122.759	60,83	154.208	63,95	153.575	64,52	146.075	67,91	148.905	69,17
Fisco	8.629	4,21	10.218	5,06	13.197	5,47	13.768	5,78	13.691	6,37	13.470	6,26
Muni	1.571	0,77	2.901	1,44	2.761	1,14	2.649	1,11	2.040	0,95	1.912	0,89
Par R	17.065	8,32	65.925	32,67	70.990	29,44	13.203	5,55	13.371	6,22	13.125	6,10
Par L	58.809	28,68					54.842	23,04	39.914	18,56	37.873	17,59
Total	205.081	100	201.803	100	241.156	100	238.037	100	215.091	100	215.285	100

Fuente: SINEC y AIME

Figura 2.12 Número de profesores en términos absolutos y relativos 2006-2016



Fuente: SINEC y AIME

Contrario a lo que sucedió durante el periodo neoliberal, con el retorno del Estado y el gasto social, se amplió la oferta de la educación pública a los sectores antes excluidos de la educación formal. Al mismo tiempo existió una migración de estudiantes de la educación privada a la pública, es decir, se empieza a revertir la privatización de los años noventa e inicios del 2000. Si bien durante los últimos 10 años se vivió una democratización o ampliación de la oferta educativa, esto provocó un proceso de masificación en las aulas sin tener las condiciones de infraestructura ni el número de docentes apropiados para dicho fenómeno. De hecho, para sostener la masificación en los colegios fiscales y, al mismo tiempo, reducir el número de docentes, fue necesario un nuevo régimen laboral que se resume de la siguiente manera: más estudiantes por aula con mayor carga laboral de los maestros.

Tabla 2.11 Relación de alumnos por profesor por año lectivo en Ecuador 2006-2016

	2006-2007	2008-2009	2010-2011	2011-2012	2015-2016	2016-2017
Fiscal	20,2	22,17	19,33	20,2	23,4	22,96
Fiscomisional	16,4	22,37	20,01	19,9	20,8	21,26
Municipal	12,8	19,29	16,87	18,6	20,3	20,81
Part. Religioso	15,6			17,9	18,7	19,20
Part. Laico	11,0	14,24	14,30	14,2	15,6	16,15
Total	17,0	19,55	17,86	18,6	21,5	21,41

Fuente: SINEC

Centralización y burocratización del sistema educativo

En el nuevo sistema educativo todas las instituciones responden a la Autoridad Educativa bajo una estructura jerárquica y de cadena de mandos. En la punta de la pirámide está el Ministerio, que pasa por los circuitos distritales, por los centros distritales, hasta llegar a las instituciones. El papel de las autoridades, rector y vicerrector, se debilita y se vuelve meramente administrativa, se convierten en el brazo burocrático que cumple y hace cumplir las disposiciones del Distrito y de la Autoridad Educativa. Las funciones que antaño cumplían cada institución educativa, ahora recaen sobre la Dirección Distrital. Este último es el que asigna presupuesto, maestros y estudiantes a los colegios. Los maestros y autoridades concursan y ganan su nombramiento en el Distrito, no en el colegio. Con esto desaparece cualquier vínculo asociativo o espíritu de cuerpo dentro de la institución:

En la sección operativa de la misma Constitución y de la ley se estableció una institucionalidad centralista que afirmó la presencia sobredimensionada de un Ministerio de Educación todopoderoso, en detrimento de los otros actores de una comunidad educativa que fue perdiendo protagonismo. Los roles de maestros, estudiantes, padres y madres de familia, ONG, organizaciones sociales y Gobiernos Autónomos Descentralizados paulatinamente bajaron de perfil o desaparecieron (Luna 2018, 131).

Bajo este esquema autoritario, el control y la persecución fueron los mecanismos que permitieron el desmantelamiento del gremio docente y del movimiento estudiantil. El efecto más lamentable fue el desempoderamiento de los actores sociales del sistema educativo (Terán 2016).

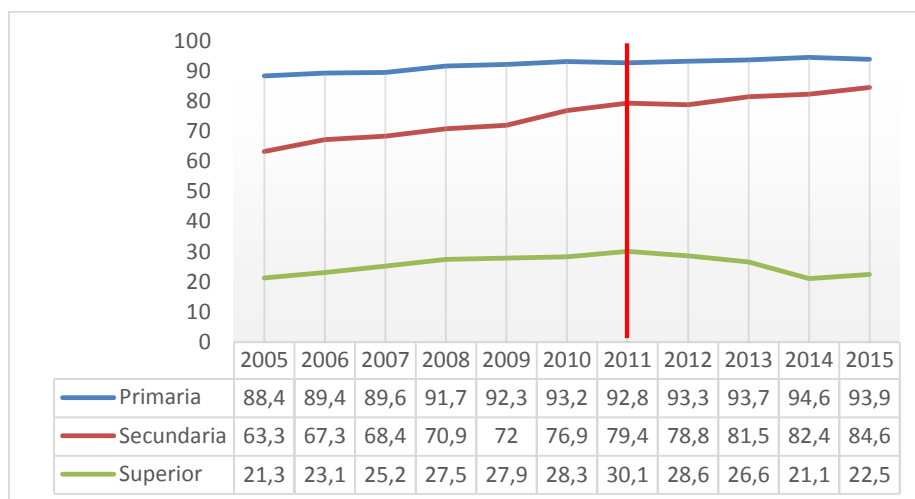
4. Institucionalización de la meritocracia a través de la evaluación: Secretaría Nacional de la Meritocracia, INEVAL y SENESCYT

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), a través de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT), crea el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), el cual regula el ingreso a la educación superior a través de los resultados del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) que se empieza a tomar desde el año 2011. Al siguiente año, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) que será el encargado de realizar evaluaciones a todos los agentes del sistema nacional de educación: estudiantes, docentes y directivos. Parte de dichas evaluaciones es la prueba Ser Bachiller, la cual se empezó a aplicar desde el año lectivo 2014-2015 a nivel nacional, esta a su vez reemplazó a los exámenes de grado y se convirtió en el requisito para finalizar la educación secundaria.

Si bien, por un lado, se amplía la población de estudiantes en la educación básica, media y bachillerato; a la par, se crea un aparato meritocrático, es decir, una red de instituciones que, bajo el discurso de la igualdad de oportunidades y el mérito individual, cumplen una función social fundamental del dispositivo escolar: la segregación y la exclusión de la educación superior. En la siguiente figura (figura 2.13) se puede observar la tensión entre un mayor acceso a la educación primaria y media que hasta el 2015 crece constantemente; frente a un menor acceso de educación superior que se contrae entre el año 2011 y 2014 cayendo en 9 puntos. Esto se debe en parte al cierre masivo de las universidades de “garaje” en el año 2011,¹² pero también al nuevo mecanismo de ingreso a la educación superior: el ENES.

¹² Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica, Escuela Politécnica Javeriana, Universidad Autónoma de Quito, Universidad Cristiana Latinoamericana, Universidad Intercontinental, Universidad Alfredo Pérez Guerrero, Universidad Panamericana de Cuenca, Universidad Interamericana del Ecuador, Universidad Og Mandino de Quito, Universidad Tecnológica San Antonio de Machala, Universidad Tecnológica América Universitas Ecuatorialis, Escuela Superior Politécnica Ecológica Prof. Servio Tulio Montero Ludeña, Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales José Peralta. Los afectados fueron cerca de 38.000 estudiantes.

Figura 2.13 Tasa neta de matrícula de primaria, secundaria y superior en el Ecuador 2005-2015



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, INEC

Pero no solo es la estructura normativa e institucional que se empiezan a cimentar en este nuevo sistema de educación a través de distintos dispositivos y técnicas de control, seguimiento y evaluación. A partir de esta fecha es significativo como la meritocracia se vuelve parte esencial del discurso de gobierno. La ideología de la meritocracia se convierte en una tecnología social que atraviesa toda una red institucional y discursiva de un régimen de saber-poder. La meritocracia ha sido parte fundamental para la legitimación de las políticas educativas. A través del elevado gasto público en educación y la ampliación a los sectores más vulnerables, el Estado construye la idea de que existe igualdad de posibilidades para toda la población que culmina el bachillerato, por lo que la responsabilidad del éxito o fracaso estudiantil, recae eminentemente sobre el estudiante. Los dispositivos institucionales, legales y discursivos que se implantan “desde arriba” buscan un tipo ideal de sujeto: meritocrático, disciplinado, pasivo, individual y dócil.

El gobierno de la Revolución Ciudadana ha puesto en primer plano, tanto en el discurso como en la práctica, el papel de la meritocracia como parte del proyecto de la modernización del Estado, en tanto recluta un cuerpo administrativo de burócratas a través de concursos públicos y méritos profesionales certificados, es decir, que se selecciona a los más aptos y capaces (Gaussens 2017, Peña 2015). En el año 2012 se creó el Instituto Nacional de la Meritocracia (hoy Subsecretaría de la Meritocracia) con el fin de “fomentar e institucionalizar la excelencia en el sector público e impulsar la transparencia y la profesionalidad en los concursos de méritos y oposición de la administración” (SENPLADES 2013, 93). La modernización del Estado neoliberal de los años noventa en el Ecuador –al que se opone el proyecto de la

Revolución Ciudadana—, no significó que el Estado mejorara en su gestión, puesto que en los hechos la corrupción y la ineficiencia de la administración pública fue parte sustancial del régimen neoliberal. De allí que la Revolución Ciudadana propugne desde el inicio de su gobierno no sólo por el retorno del Estado, sino por la creación de un servicio civil profesional altamente calificado: “la estructuración de una carrera pública estable y meritocrática es una tarea fundamental después del embate [neoliberal] sufrido por la función pública” (SENPLADES 2007, 291). La inevitabilidad de la burocracia es parte de la modernización del Estado, lo cual implica un aparato burocrático profesionalizado y dejar atrás aquella ambigüedad del Estado neoliberal ecuatoriano, corporativo y patrimonialista, en el que los funcionarios accedían al aparato burocrático por vínculos y lealtades, mas no por méritos personales. Al menos, en el sentido discursivo y normativo, la meritocracia es lo que se propugnaba desde el gobierno. Sin embargo, en la práctica resulta ambigua, puesto que por un lado se reconoce la alta preparación académica de quienes se encuentran en altos puestos del Estado, sin embargo, por otro lado, tampoco ha dejado de responder a prácticas clientelares y de filiación política con el gobierno.

Acorde al discurso de la modernización del Estado fundado en la ideología del mérito, el aparato escolar también se constituye en parte fundamental de este proyecto. Para ello, la Revolución Ciudadana construyó un imaginario de la excelencia y el mérito, pasando desde el propio ex-presidente Rafael Correa hacia todos los miembros del gabinete —quienes se precian de sus maestrías y Phds—. Cada sábado se constituía un ritual de legitimación del saber, pues no sólo era el presidente que informa, sino el académico que enseña al pueblo. De este modo, la meritocracia ha adquirido dimensiones que sobrepasa a los miembros del gobierno, sino que toda la sociedad ha sido inmersa en un proceso de reformas en las que se busca, no sólo un gobierno de expertos sino una sociedad de expertos. Para de la Torre (2013), esta estrategia discursiva del tecnócrata o del experto innovó el discurso populista. Pues no se trata simplemente de la seducción del líder, sino que se trata de un tecnócrata que legitiman las acciones de sus políticas a través de una supuesta científicidad, como diría el presidente en una de sus sabatinas “nosotros sabemos lo que hacemos”.

¿Cómo evaluar la meritocracia, el buen cauce y la docilidad de los burócratas, maestros y estudiantes? Para ello el gobierno ha creado varias instituciones de control y seguimiento de esta población. Específicamente para la población estudiantil se crearon dos instituciones encargadas de medir y seleccionar a los mejores estudiantes por sus méritos académicos: el

SNNA y el INEVAL; cada una con dos técnicas de gobierno específicas: el ENES y el Ser Bachiller.

A continuación, para dar cuenta del funcionamiento del aparato meritocrático que sostiene un sistema de exclusión y desigualdad en relación al ingreso a la educación superior y a una posible movilidad social, se analizarán los resultados del ENES del año 2012 y del Ser Bachiller de los últimos tres años lectivos durante el gobierno de la Revolución Ciudadana (2014-2015; 2015-2016; 2016-2017).

5. El examen estandarizado en Ecuador: Evidencias del ENES y del Ser Bachiller

La revolución tecnológica e informática que se vivió en las últimas décadas, supuso cambios sustanciales en la educación, sobre todo para el control y seguimiento de los procesos y resultados de los aprendizajes. Así, las pruebas estandarizadas internacionales adquirieron un rol fundamental en los últimos años, puesto que éstas brindan resultados empíricos objetivos sobre la realidad educativa de un país o región. Si bien, algunos autores ven como fundamental el desarrollo de este tipo de evaluaciones estandarizadas, ya que son útiles para tomar decisiones sobre la política educativa en pos de mejorar los procesos de aprendizaje (Ravela, y otros 2007); otros autores, sin embargo, critican este tipo de evaluaciones estandarizadas ya que simplifican la evaluación educativa –que es un proceso– a la simple medición del rendimiento –que es un resultado–, además que este tipo de pruebas sólo privilegia materias instrumentales, por lo que los alumnos empiezan a “entrenarse” para obtener mejores resultados con el fin inmediato de pasar la prueba, mas no por el proceso educativo en sí (Fernández, Alcaraz y Sola 2017). De este modo, los valores de la competencia y la jerarquización a través de rankings se afianzaron en el sistema educativo neoliberal con las pruebas estandarizadas que no hacen más que trivializar un verdadero proceso de evaluación (Gentili 2014).

Este tipo de pruebas estandarizadas se ha convertido, a partir de la década de los noventa, en el modelo a implementarse en los sistemas educativos nacionales a nivel mundial. La primera vez que el Ecuador participó en un proceso de evaluaciones estandarizadas fue en 1989 a través de un estudio comparado a nivel regional llamado “Medición de la Calidad de la Educación” coordinado por la UNESCO (F. Cabrera 2010). En la década de los noventa el Ministerio de Educación implementó las pruebas APRENDO, las cuales se aplicaron en 4 ocasiones entre 1996 y 2007 a estudiantes de tercero, séptimo y décimo de básica en las áreas

de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación. Luego, en el año 2008, se efectuó la prueba SER ECUADOR, la cual contaba con otro tipo de metodología y además de Matemática y Lenguaje y Comunicación se evaluaban las áreas de Estudios Sociales y Ciencias Naturales en los años de séptimo y décimo de educación básica y tercero de bachillerato (MINEDUC 2008). A nivel regional, Ecuador también participó en las pruebas SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Evaluativo, en 2006) y TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, en 2013), llevadas a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO (UNESCO-OREALC) con sede en Santiago.¹³

En el año 2011, la SENESCYT a través de la SNNA implementó un examen estandarizado a nivel nacional: el ENES, el cual era opcional para las personas que deseaban acceder a la educación superior. Para el año lectivo 2014-2015, se creó el examen Ser Bachiller para los estudiantes del 3ro de bachillerato (el cual, como se mencionó anteriormente, reemplazó a los exámenes de grado y es un requisito fundamental para graduarse del colegio). A partir del año 2017, ambos exámenes estandarizados se unificaron en uno solo: el Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB); y sirven tanto para graduarse del bachillerato como para optar por un cupo en la educación superior pública. Bajo el régimen de la Revolución Ciudadana el examen se presenta como la objetivación de la meritocracia, como una técnica de poder que interpela a los sujetos con toda la violencia del aparato de gobierno, y los convierte en un dato, una nota, un número. El examen permite jerarquizar, controlar, excluir, castigar, premiar y a la vez someter a los sujetos.

Precisamente los resultados de las pruebas ENES del año 2011 y del Ser Bachiller de los tres últimos años lectivos (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017) dan cuenta de la estructura jerarquizada del sistema educativo ecuatoriano. En los rankings que se establecen cada año, en los primeros lugares se encuentran los establecimientos particulares y los sectores de mayores ingresos; en los últimos, los colegios fiscales y los sectores pobres. A los primeros se los premia asignándoles becas y cupos en la educación superior, mientras la gran mayoría son excluidos. En este análisis macro de la meritocracia, el examen no hace más que evidenciar

¹³ Se llevó a cabo una prueba PERCE en 1997 en la que el Ecuador no participó. En el SERSE Ecuador ubicó en el grupo de países con más bajas puntuaciones en todas las áreas y en todos los grados evaluados.; en el SERCE se ubicó en el promedio regional en la mayoría de materias evaluadas, a excepción de Lectura y Escritura de 6to grado, en el que es significativamente menor al promedio regional (Torres 2018b).

las estructuras de desigualdad del sistema educativo que persisten pese a las reformas de ampliación de la educación.

5.1 ENES 2012

El ENES era una prueba de aptitud académica que posibilitaba obtener información sobre las habilidades y destrezas que poseen los estudiantes. Los campos que explora son razonamiento verbal, numérico y abstracto. Esta prueba se la implementó en 2012 y perduró hasta el 2017. El ENES era el único requisito para acceder a la educación superior. La primera prueba ENES se la tomó el año 2012. Existen dos trabajos (Viera 2017, Moreno 2015) que analizan dicha prueba en relación a la estructura social con el ingreso y cómo esta ha pasado de un sistema de libre ingreso a uno meritocrático.

Para realizar el análisis de esta primera prueba estandarizada, se tomó una muestra de la base de datos del año 2012 que pertenece a 214 estudiantes a nivel nacional del grupo de alto rendimiento (GAR) que son aquellos aspirantes que obtuvieron los mejores puntajes sobre una escala de 1000 puntos. Los GAR tienen un sin número de beneficios, entre ellos una beca para estudios en el extranjero o acceder a cualquier carrera dentro de las universidades públicas o privadas del Ecuador. De dicha muestra se dieron los siguientes resultados: 114 son de la provincia de Pichincha; 22 de Imbabura; 12 de Chimborazo; 10 de Tungurahua; 8 de Azuay y Loja (respectivamente); 6 de Cotopaxi; 5 de Manabí; 4 de Guayaquil; Esmeraldas y Santo Domingo; 3 de Carchi; 2 de los Ríos y Bolívar; y 1 en las restantes provincia de este grupo.

Tabla 2.12 GAR por provincia año 2012

PROVINCIA	No.	PROVINCIA	No.
Azuay	8	Los Ríos	2
Bolívar	2	Manabí	5
Cañar	1	Morona Santiago	1
Carchi	3	Napo	1
Chimborazo	12	Orellana	1
Cotopaxi	6	Otra	1
El Oro	1	Pichincha	117
Esmeraldas	4	Santo Domingo	4
Guayas	4	Tungurahua	10
Imbabura	22	Zamora Chinchipe	1
Loja	8	Total general	214

Fuente: Base de datos ENES 2012

De los 117 de la provincia de Pichincha 114 se encuentran en el cantón Quito, es decir, más del 50% del GAR. Este número sobrepasa por mucho a los otros cantones, de los cuales son representativos: Ibarra (14), Riobamba (12), Ambato (8), Otavalo (8), Latacunga (5).

Tabla 2.13 GAR por cantón año 2012

CANTÓN	No.	CANTÓN	No.
Ambato	10	Manta	2
Azogues	1	Mira	1
Calvas	2	Orellana	1
Celica	1	Otavalo	8
Chone	1	Otro	1
Cuenca	8	Piñas	1
El Empalme	1	Puyango	1
Esmeraldas	3	Quevedo	2
Espejo	1	Quito	114
Guaranda	2	Riobamba	12
Guayaquil	3	Rumiñahui	2
Ibarra	14	San Miguel De Los Bancos	1
Jipijapa	1	Santa Ana	1
La Concordia	1	Santo Domingo	4
La Mana	1	Tena	1
Latacunga	5	Tulcán	1
Limon Indanza	1	Zamora	1
Loja	4	Total	214

Fuente: Base de datos ENES 2012

Quito monopoliza el GAR a nivel nacional. En cuanto al tipo de sostenimiento el resultado fue el siguiente: 55 pertenecen a colegios particulares, 40 a fiscales, 14 a municipales y 5 a fiscomisionales. De los colegios particulares 4 son del colegio San Gabriel y Spellman (respectivamente); 3 de la Providencia, Paulo VI y San Luis Gonzaga (respectivamente); y 2 de la FAE y San Pedro Pascual. De los colegios fiscales 7 son del colegio 24 de Mayo; 4 del Mejía; 3 del Hipatia Cárdenas, Montúfar, Manuela Cañizares, María Angélica Idrobo y Simón Bolívar (respectivamente); y 2 del Andrés Bello y Díez de Agosto (respectivamente). De los colegios municipales 7 son del colegio Fernández Madrid; y 5 del Benalcázar. Finalmente, los colegios fiscomisionales más representativos son el Técnico Salesiano Don Bosco y el San José con 2 representantes en el GAR cada uno.

Si sumamos los colegios fiscales y municipales (pues ambos son entendidos como públicos) hacen 54 frente a 55 de colegios privados. De la educación fiscal que pertenece al GAR la mayoría son mujeres, en el caso de la educación particular la mayoría son hombres.

Tabla 2.14 GAR por sostenimiento y género año 2012

Tipo de educación	Mujeres	Hombres	Total
Fiscal	28	12	40
Fiscomisional	0	5	5
Municipal	3	11	14
Particular	23	32	55
Total	54	60	114

Fuente: Base de datos ENES 2012

Los resultados de los GAR a nivel nacional evidencian algunas paradojas del periodo neoliberal, puesto que los estudiantes que rindieron este examen estandarizado ingresaron en el año 2006, en el anterior sistema educativo, es decir, antes de las reformas educativas del 2011. En esta se puede ver que tanto la educación privada como la pública disputan los mejores promedios a nivel nacional. Sin embargo, los colegios públicos están reducidos a colegios emblemáticos como 24 de Mayo, Hipatia Cárdenas, Mejía, Benalcázar, Manuela Cañizares y Montúfar, los cuales están a la par de colegios como el Spellman, Gonzaga o San Gabriel. Si bien el neoliberalismo destruyó la educación pública en general, existieron casos específicos de colegios fiscales y municipales emblemáticos que pudieron sortear los avatares del neoliberalismo y, que bajo procesos de gestión institucionales autónomos, se convirtieron en colegios públicos de elite.

Ahora bien, ¿qué pasó con la educación media de los sostenimientos fiscales después de la reforma del 2011? A continuación, se presentan los resultados de la prueba Ser Bachiller de los últimos tres años lectivos que dan cuenta de los cambios operados en el sistema educativo ecuatoriano.

5.2 Ser-Bachiller 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017

El Ser Bachiller “es una prueba estandarizada que explora habilidades, aptitudes y destrezas de cinco campos: Aptitud, Abstracta, Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico y Dominio Social” (INEVAL 2017). Esta nota determina el 30% de la nota final de para la graduación del bachillerato, pero además, a partir del 2017, el examen Ser Bachiller se fusionó con el ENES por lo que coadyuva al proceso de admisión a la educación superior. El modelo de prueba es de selección múltiple y el puntaje con que se califica es sobre diez. Esta prueba además contiene una encuesta que se aplica a estudiantes, padres de familia, autoridades y docentes, lo que permite mirar diferentes variables como sostenimiento, área, género, etnia, región, provincia, cantón, quintil e índice socioeconómico.

Las primeras pruebas las empezaron a tomar desde el año 2012 en la región sierra, y a partir del año 2014 se las tomó a nivel nacional. Este examen actualmente es un requisito de graduación para todos los estudiantes del tercer año de Bachillerato. En la página web del INEVAL se encuentran las bases de datos de los últimos tres años lectivos (2014-2015, 2015-2016, 2016-2017). A continuación, se analizarán los promedios de la evaluación Ser Bachiller que permiten dar cuenta de cómo operan los mecanismos de división, jerarquización, asignación y enclasmiento, a través de un examen estandarizado como técnica de control.

Tabla 2.15 Promedios a nivel provincial de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017

Puesto	2014-2015		2015-2016		2016-2017	
1	Cotopaxi	8,40	Cotopaxi	8,37	Tungurahua	7,84
2	Carchi	8,26	Tungurahua	8,15	Imbabura	7,73
3	Tungurahua	7,96	Imbabura	8,08	Bolívar	7,72
4	Cañar	7,94	Bolívar	8,04	Pichincha	7,72
5	Pichincha	7,94	Carchi	8,00	Carchi	7,68
6	Bolívar	7,89	Pichincha	7,89	Loja	7,67
7	El oro	7,89	Loja	7,84	Cotopaxi	7,64
8	Chimborazo	7,87	El oro	7,78	Azuay	7,62
9	Imbabura	7,86	Azuay	7,73	Cañar	7,61
10	Loja	7,79	Cañar	7,66	Chimborazo	7,59
11	Azuay	7,78	Chimborazo	7,66	Zona no del	7,57
12	Guayas	7,75	Guayas	7,61	El oro	7,54
13	St Domingo	7,68	Zona no del	7,59	Galápagos	7,52
14	Galápagos	7,57	Galápagos	7,58	Los Ríos	7,48
15	Santa Elena	7,52	Santa Elena	7,51	Guayas	7,43
16	Los Ríos	7,50	Los Ríos	7,47	Manabí	7,43
17	Zamora Chi	7,48	Zamora Chi	7,47	Zamora Chi	7,41
18	Manabí	7,41	St Domingo	7,45	Pastaza	7,36
19	Zona no del	7,27	Manabí	7,30	St. Domingo	7,32
20	Pastaza	7,23	Napo	7,18	Santa Elena	7,24
21	Esmeraldas	7,22	Morona san	7,05	Napo	7,18
22	Sucumbios	7,04	Esmeraldas	7,04	Sucumbios	7,14
23	Morona San	6,98	Pastaza	7,02	Esmeraldas	7,13
24	Napo	6,97	Sucumbios	7,02	Morona San	7,11
25	Orellana	6,64	Orellana	6,81	Orellana	6,97
PROMEDIO		7,59		7,57		7,47

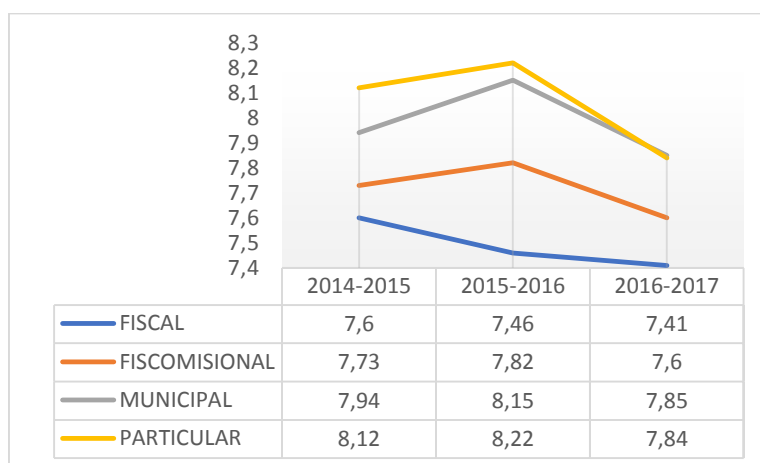
Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Con azul, en los primeros puestos, se encuentran las provincias de la región sierra; con amarillo le siguen las provincias de la región costa; y, en los puestos finales, con rojo las provincias de la Amazonía. Como se puede observar existe una desigualdad regional bastante marcada, que además es histórica, y según se puede observar se va acentuando con el pasar de los años. En casi todas las provincias los promedios han disminuido en los últimos años, a

excepción de algunas provincias del oriente que, sin embargo, siguen conservando los resultados más bajos.

Entre los años lectivos 2014-2015 y 2016-2017 todos los sostenimientos han caído en sus promedios: la educación pública fiscal ha decrecido en 0,19 puntos; la fisco-misional en 0,13; la municipal en 0,09; y la particular es la que más cae con 0,28. La diferencia entre la educación pública fiscal y la particular es de 0,43 puntos. En el año lectivo 2015-2016 las brechas entre la educación fiscal y particular se ampliaron notablemente con una distancia de 0,78 puntos; para el año lectivo 2016-2017 estas se han acortado de forma descendente, sobre todo por la estrepitosa caída de 0,38 puntos de la educación particular entre los años lectivos 2015-2016 y 2016-2017.

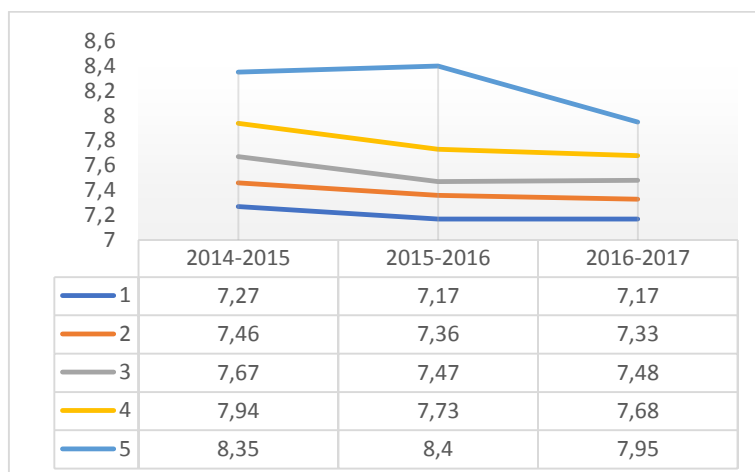
Figura 2.14 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por sostenimiento)



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Cuando se analizan los resultados por quintiles, se puede observar que todos los grupos muestran una disminución en el puntaje durante los tres años lectivos analizados. Sólo el quintil 5 muestra un leve crecimiento en el año lectivo 2015-2016. El último año lectivo (2016-2017), las brechas de desigualdad entre los promedios se acortan entre los quintiles 1 y 5 en 0,78 puntos, a diferencia del año lectivo 2015-2016 cuando estas llegan a una brecha de 1,23 puntos.

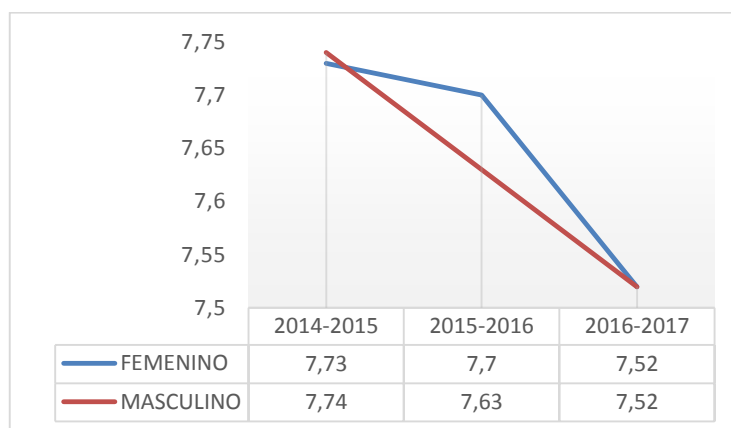
Figura 2.15 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por quintiles)



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

En términos de género prácticamente no existe diferencia entre los años lectivos 2014-2015 y 2016-2017. Ambos promedios disminuyen prácticamente a la par: las mujeres en 0,19 puntos y los hombres en 0,18 puntos.

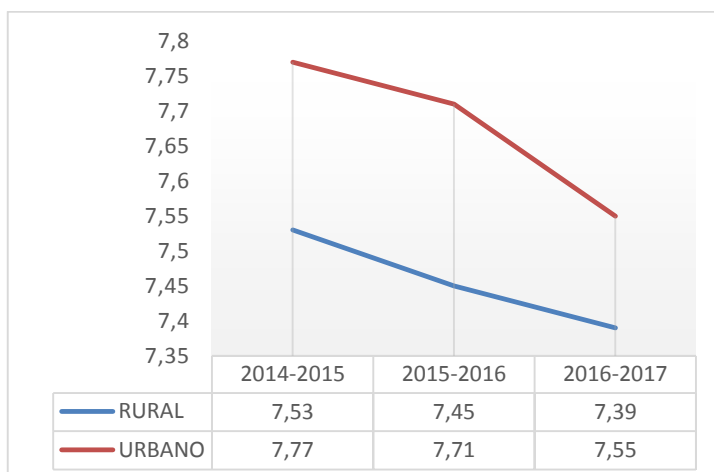
Figura 2.16 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por género)



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Las brechas entre el campo y la ciudad aún persisten, aunque el último año lectivo han disminuido, pasando de una brecha de 0,26 puntos en el año lectivo 2015-2016, a una de 0,16 puntos en el último periodo. Igual que en los casos anteriores, las brechas se acortan de manera descendente.

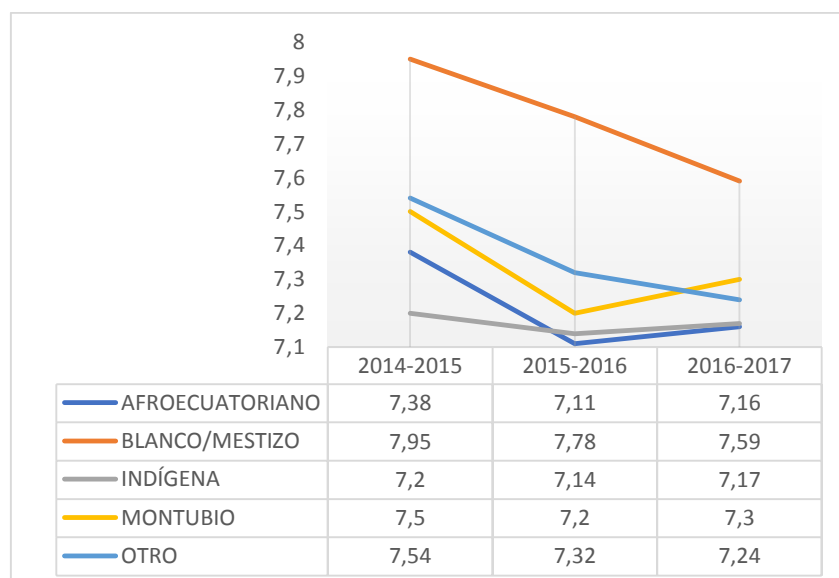
Figura 2.17 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por área)



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

El siguiente gráfico representa las brechas históricas de desigualdad étnica en la educación ecuatoriana. Para el año lectivo 2015-2016, todas las etnias, sin excepción, disminuyen en los resultados de la prueba estandarizada, sobre todo la variable que reúne en una sola a la población mestiza y blanca, la cual representa a la mayoría de la población. Para el año lectivo 2016-2017 la variable étnica blanco/mestizo sigue cayendo, aunque existe un leve repunte de la población estudiantil indígena, afroecuatoriana, pero sobre todo montubia.

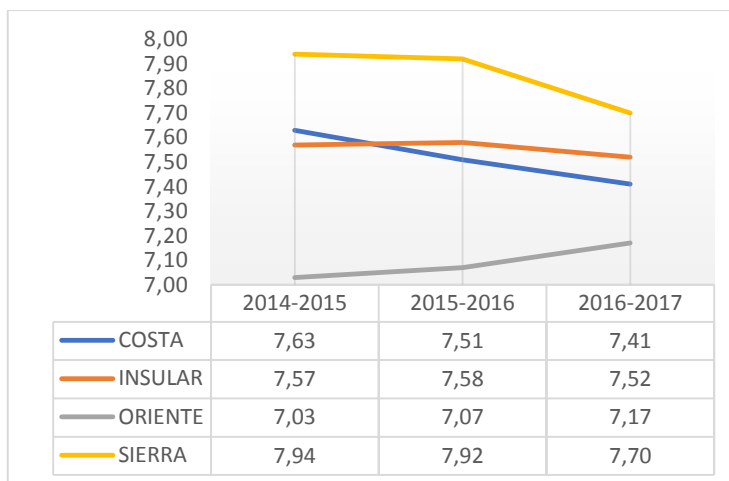
Figura 2.18 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por etnia)



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

En términos regionales las brechas también se han ido acortando. La región amazónica ha sido la única que ha mejorado su promedio de manera sostenida en los últimos tres años lectivos en 0,14 puntos, aunque continúa en el último lugar. El resto de regiones ha disminuido su promedio, sobre todo la región costa y sierra que han caído en 0,22 y 0,24 puntos respectivamente. La región insular ha caído en apenas 0,05 puntos.

Figura 2.19 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 (por región)

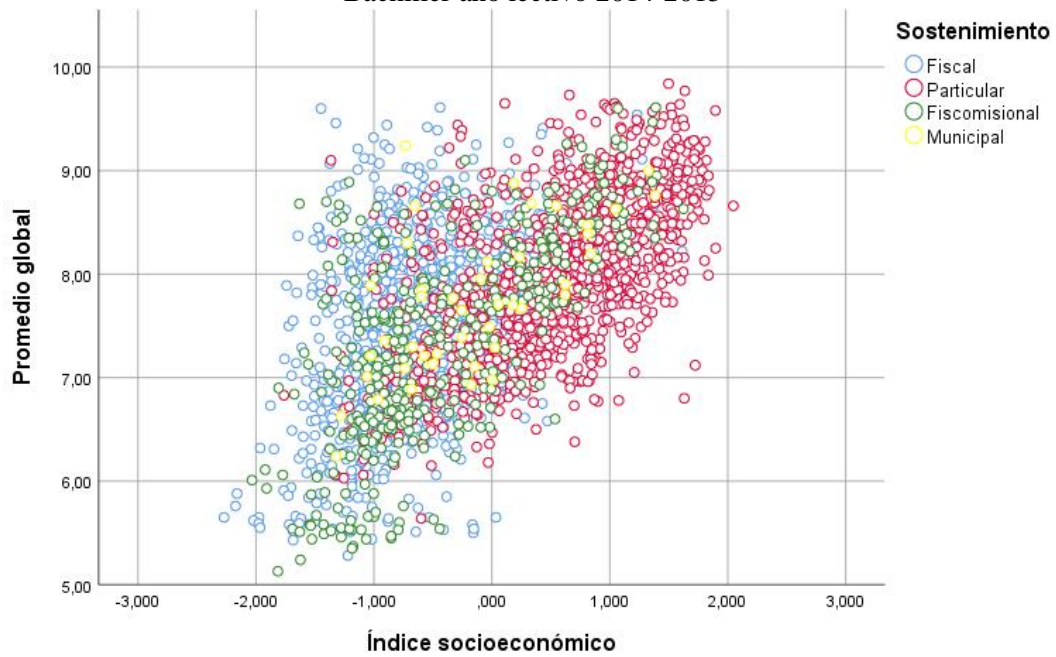


Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

En definitiva, los datos muestran una disminución del promedio de las pruebas Ser Bachiller en todas las variables analizadas (sostenimientos, quintiles, área, etnia y región); sin embargo, y esto vale la pena resaltar, también existe una disminución de las brechas en los resultados en cada una de las variables. Ahora bien, la disminución de las brechas no se debe tanto a la mejora de los resultados de los grupos sociales que históricamente han tenido un rendimiento desfavorable: colegios fiscales, quintiles 1 y 2, área rural, región costa y oriente, población afroecuatoriana e indígena (en algunos casos ha disminuido, en otros se ha estancado o han tenido un leve repunte). El cierre de brechas se debe, sobre todo, a la caída de los resultados de los sostenimientos particulares y municipales, así como de la región sierra y de los quintiles 4 y 5, aunque estos se sigan manteniendo en los primeros puestos en sus respectivas variables.

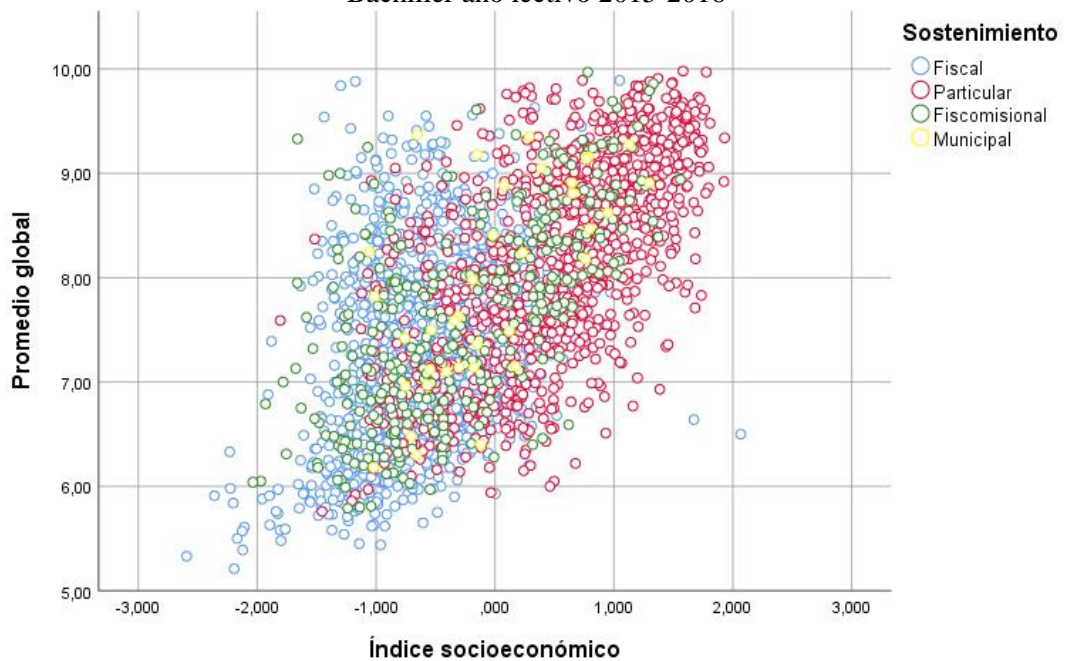
En los siguientes gráficos de dispersión se pueden observar la posición de los colegios por sostenimiento cuando se cruzan las variables del promedio general y el índice socioeconómico. Como se puede observar, la correlación (r) ha ido variando en los distintos sostenimientos durante los tres años lectivos analizados.

Figura 2.20 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2014-2015



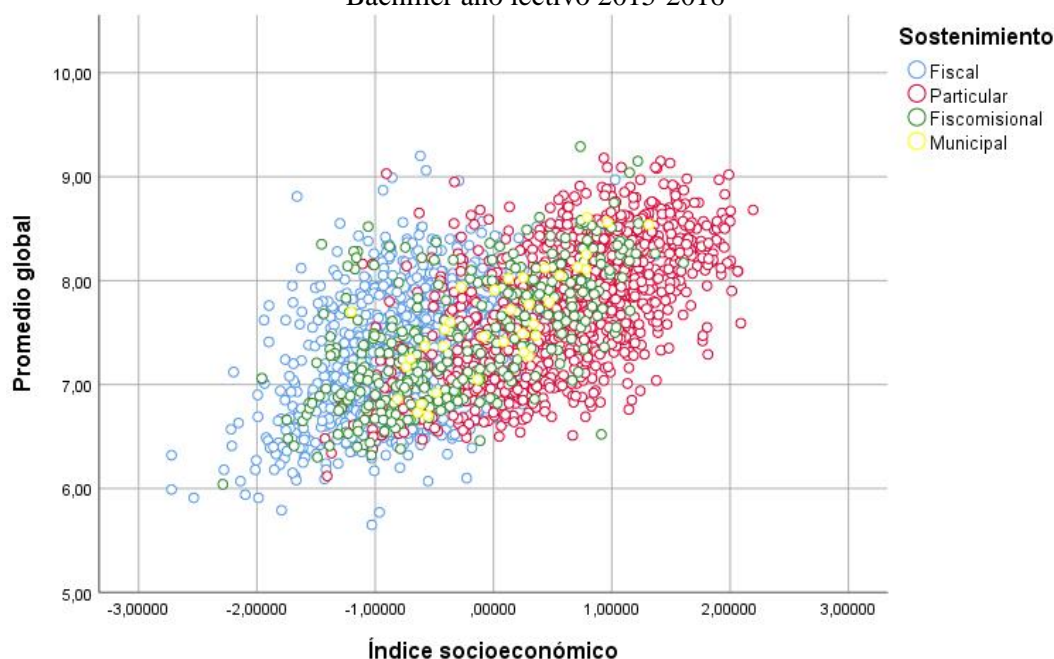
Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Figura 2.21 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2015-2016



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Figura 2.22 Dispersión agrupada del promedio global por el índice socioeconómico de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2015-2016



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Tabla 2.16 Correlación (r) entre el índice socioeconómico y los resultados en las pruebas Ser Bachiller por sostenimiento entre los años lectivos 2014-2017

	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Fiscal	0,379	0,352	0,401
Particular	0,612	0,611	0,596
Fiscomisional	0,682	0,628	0,620
Municipal	0,625	0,640	0,766
TOTAL	0,606	0,621	0,610

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

La correlación (r) para el conjunto de los sostenimientos durante los tres años lectivos analizado es positiva y fuerte, es decir, existe un grado de causalidad fuerte entre los resultados de las pruebas Ser Bachiller con el índice socioeconómico de cada unidad educativa. Cuando se analiza de manera separada cada sostenimiento, la correlación para el sistema fiscal es moderada, por lo que la condición socioeconómica no sería la única variable que explicaría los bajos resultados en las pruebas. En los colegios particulares, fiscomisionales y municipales, existe una correlación fuerte, lo cual quiere decir, que existe un grado de causalidad mayor entre los resultados escolares y el índice socioeconómico. Lo que es necesario tomar en cuenta es que la correlación en el sostenimiento particular y fiscomisional ha disminuido levemente en los tres últimos años lectivos; en el sostenimiento

fiscal ha aumentado levemente; pero, en el sostenimiento municipal ha aumentado considerablemente.

Finalmente, en un modelo de regresión lineal múltiple con todas las variables analizadas previamente: sostenimiento, género, área, región, etnia y quintil de la prueba Ser Bachiller 2016-2017, se permitió comprobar que la variable económica es la que más pesa en los resultados. Para dar cuenta de ello se estableció un conjunto de variables *dummies* con cada variable. Los resultados de la regresión mostraron que la variable con mayor peso explicativo es el quintil, donde los quintiles 4 y 5 de la población de estudiantes son los que mayor probabilidad tienen de rendir con éxito las pruebas Ser Bachiller.

Tabla 2.17 Modelo de regresión lineal múltiple de la prueba Ser Bachiller 2016-2017

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	
	B	Desv. Error	Beta			
1	(Constante)	6,786	,008		860,162	,000
	Dhombre	-,017	,003	-,010	-5,626	,000
	Durb	,059	,004	,027	14,699	,000
	DSierra	,223	,003	,137	70,768	,000
	Dpriv	,239	,004	,120	61,531	,000
	Dmuni	,248	,014	,031	17,148	,000
	Dfisco	,142	,005	,052	27,682	,000
	Dmestizo	,269	,007	,119	38,413	,000
	Dafro	-,035	,011	-,007	-3,173	,002
	Dmont	,236	,009	,069	25,449	,000
	Dotro	,030	,015	,004	1,971	,049
	Dquintil2	,159	,005	,078	33,726	,000
	Dquintil3	,276	,005	,134	57,464	,000
	Dquintil4	,426	,005	,212	88,568	,000
	Dquintil5	,628	,005	,315	126,890	,000

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

6. El gobierno de los números y el examen como técnica gubernamental (pos)neoliberal

En el Ecuador, las políticas neoliberales no se implementaron completamente durante las décadas de los ochenta y noventa. Entre los varios factores mencionados en el presente capítulo se encuentran la falta de un acuerdo entre la clase política y la resistencia de los movimientos sociales (Luna 2014b). Sin embargo, todos los postulados discursivos e institucionales de la meritocracia neoliberal terminan de implementarse con el gobierno posneoliberal de la Revolución Ciudadana. En tal sentido, el posneoliberalismo no fue una

ruptura ni una alternativa al modelo neoliberal sino una continuidad (Gago 2014, Dávalos 2016).

Como se ha podido ver la meritocracia fue un elemento central del proyecto político de la Revolución Ciudadana (Gaussens 2017, Peña 2015, de la Torre 2013). Para ello, el retorno del Estado jugó un papel fundamental en dicho proyecto. Ya no solo se trata de un discurso en torno al mérito; sino de una institucionalidad (INEVAL, SENESCYT) y una normativa (LOES, LOEI) en función del proyecto meritocrático. Los paradigmas de la meritocracia, la competencia o el individualismo que se predicaban con la ideología neoliberal desde los años noventa, solo se concretan con la Revolución Ciudadana. En el régimen posneoliberal es el Estado, y no el mercado, quien afianza la ideología del mérito.

La meritocracia requiere de tecnologías y de técnicas de gobierno para una buena administración de la población. De este modo, el examen se convierte en la técnica de gobierno central del sistema educativo ecuatoriano. El examen vuelve objetivo al mérito a través de establecer mediciones exactas de los sujetos inmersos del sistema educativo. Esto permite generar un conocimiento sobre la población evaluada (saber); pero, además, establecer políticas educativas sobre la misma (poder). El Estado ecuatoriano, como en cualquier Estado, trata de “elaborar políticas racionales sobre la base de las mediciones estadísticas y las comparaciones nacionales e internacionales” (Dubet 2015, 80).

Todos los estudiantes son evaluados a través del examen Ser Bachiller, por lo que los sujetos se encuentran sometidos a esta técnica que cuantifica el mérito a través de escalas. El sujeto se encuentra sujeto a los números, al gobierno de los números (Rose 1991, Macmillan 2009, Saura 2016). Bajo este régimen de saber poder, la meritocracia y el examen administran de manera eficiente a la población de estudiantes en el Ecuador: por un lado, incluye a los sujetos meritocráticos pertenecientes a los quintiles 4 y 5 de sostenimiento educativos privados o municipales, de áreas urbanas y que pertenecen al grupo étnico blanco-mestizo; y, por otro lado, excluye a los sujetos no-meritocráticos, estudiantes pertenecientes a los quintiles 1 y 2, de sostenimiento fiscales, de áreas rurales y de grupos étnicos indígenas y afrodescendientes. De este modo, el aparato meritocrático perpetúa de forma eficiente las

desigualdades estructurales y el privilegio de los grupos dominantes¹⁴ (Bourdieu 2013, Littler 2018).

El posneoliberalismo ha arraigado el discurso del mérito y la supuesta igualdad de oportunidades bajo el argumento del retorno del Estado y el efectivo gasto social en educación. Ahora, los sujetos se ven abocados a la búsqueda incesante del reconocimiento a partir del mérito, de auto superar su propia valía numérica donde las políticas educativas apuntalan a este deseo de autovaloración. Los estudiantes que viven directamente las políticas educativas, como se verá en los siguientes capítulos, tienen “la impresión de ser arrastrados en un flujo continuo de dispositivos y reformas sin que, pese a ello, las cosas cambien verdaderamente, en un momento en que el Estado se convierte en el ‘estratega’ de la sociedad civil” (Dubet 2015, 80).

¹⁴ Augusto Barrera, secretario de educación superior de la SENESCYT, el mes de diciembre de año 2017 informó en un medio público que las becas del GAR se entregaban a los quintiles 4 y 5 de la población, sobre todo de la ciudad de Quito: “Este es un tema delicado. Pero los becarios GAR están en los quintiles 4 y 5 de la gente más rica del país y se concentran en Quito y Pichincha. Es injusto continuar el programa así, mientras un joven de un barrio pobre tiene problemas para ir a estudiar a Latacunga. Estamos concentrando recursos en quienes sí podrían costear esa educación” (El Comercio, Augusto Barrera: 'Becas de alto rendimiento se entregan a los más ricos 2017b)

Capítulo 3

El Instituto Nacional Mejía: La memoria, la gestión y la construcción de la meritocracia a nivel institucional frente al examen Ser Bachiller

A partir del año 2011 con la aprobación de la LOEI se instauró un sistema educativo diferente: estructura administrativa, currículo, régimen laboral, política de acceso a la educación media, entre otros. Este sistema ha configurado nuevos roles en los agentes de la institución escolar: autoridades, docentes y estudiantes. El análisis de este capítulo se centra en el nivel meso, es decir, el funcionamiento institucional y las prácticas de los agentes en el nuevo sistema educativo, tomando el caso del Instituto Nacional Mejía. Sin embargo, ¿cómo funcionaba el sistema educativo antes de la reforma (neoliberalismo)? ¿En qué se diferencian los modelos de gestión institucional antes y después de la reforma (posneoliberalismo)? ¿Cómo estos nuevos sistemas de gestión, en tanto tecnología social, introducen en los sujetos nuevas prácticas en torno a los paradigmas de la meritocracia, la competencia y la excelencia, sobre todo alrededor de la tensión que viven los estudiantes del 3ro de bachillerato con el Examen Unificado Ser Bachiller? ¿Qué sucedió con los colegios públicos fiscales durante la Revolución Ciudadana? ¿Qué piensan los actores que viven esta transición? ¿Qué prácticas han surgido con el nuevo sistema educativo?

Para dar cuenta de esta transición, de un sistema de gestión educativa neoliberal a uno posneoliberal, se llevaron a cabo entrevistas a autoridades, profesores y estudiantes, lo cual permite reconstituir la historia de la institución desde la memoria y los sentidos de los actores, situando en ambos momentos históricos la tensión que produce la meritocracia. De este modo, se dividió el capítulo en cuatro momentos: en el primero se presentan las dificultades de ingreso al campo y los antecedentes de la educación media en Ecuador; en el segundo se reconstruirá el funcionamiento institucional del Instituto Nacional Mejía desde el ideal meritocrático del pasado neoliberal; en el tercero se describirán los cambios que se produjo en el nuevo sistema educativo a partir de la reforma del 2011; finalmente, se analizará la reconfiguración de la meritocracia, la cual ha dejado de ser un valor del Instituto Nacional Mejía para convertirse en una búsqueda individual de los sujetos fuera de la institución.

1. Antecedentes

En el siguiente apartado se expondrá el proceso de ingreso al campo para tratar de ejemplificar un poco los procesos burocráticos del sistema educativo ecuatoriano, lo cual se

ampliará en los siguientes apartados. Luego, se realizará un breve análisis de la literatura producida sobre la educación media en Ecuador. Y, finalmente, se presentará un análisis del sistema educativo ecuatoriano a nivel meso, donde los promedios del Ser Bachiller de las instituciones educativas demuestran una división en el sistema educativo ecuatoriano, entre colegio buenos y malos.

1.1 Ingreso al campo

La investigación se llevó a cabo entre los meses de enero a julio del año 2018, en el que las dificultades no fueron pocas, quizá, la dificultad mayor de la investigación fue precisamente el ingreso al campo.

Existió un primer acercamiento al Instituto Nacional Mejía debido a un excompañero de estudios en la universidad, Javier R., quien trabaja como maestro de lengua y literatura en la institución. Previamente, el año anterior, 2017, se había conversado ampliamente con él sobre la posibilidad de realizar una investigación en el Mejía en torno a las problemáticas del nuevo sistema educativo en el Ecuador. Javier mostró mucho interés en la investigación, y en caso de que esta se llevara a cabo en el Mejía, dijo que brindaría todo el apoyo de su parte, incluso se comprometió a hablar directamente con las autoridades para facilitar la investigación. Bajo estos antecedentes, tanto del interés por investigar la educación media en Ecuador como del compromiso por parte Javier R. como nexo de ingreso a la institución, se decidió trabajar específicamente con los estudiantes de 3ro de bachillerato del INM en relación con el EUSB. Aunque en un inicio la investigación intentó ser un análisis comparativo entre un colegio fiscal y un colegio particular, se tuvo que dejar de lado esta primera pretensión por las limitaciones de ingreso al segundo.

La primera visita al campo se realizó el 27 de septiembre del año 2017. En ella se tuvo una primera dificultad, puesto que en la puerta de ingreso a la institución se encontraba un guardia de seguridad privado que controla el ingreso. Cuando me dispuse a ingresar el guardia me pidió un documento de identidad, el cual en aquella ocasión había olvidado, sin embargo, bastó con hacer llamar a Javier R., para que con ayuda de él pudiera ingresar. Le comenté a mi amigo que antes no había guardias de seguridad en los colegios, él me respondió, “No solo hay guardias, hay cámaras por todo el colegio”. En esta primera visita entrevisté a Germán V., un profesor de la materia de investigación, quien compartió su experiencia como docente en la institución, pero que también trabajaba como docente en el colegio San Gabriel. La entrevista

a este maestro era estratégica, puesto que él podía ser el nexo con la institución privada. Sin embargo, desde un inicio comentó los obstáculos de ingresar a dicho colegio, lo cual, luego lo comprobé yo mismo después de algunos intentos de ingreso a dicha institución.

La segunda visita que se realizó al Mejía fue el 9 enero del año 2018. Aquella vez llevé mi cédula de identidad y no tuve que molestar a Javier R. En esta visita se entregó un oficio al Rector en el que se solicitaba dos cosas específicas: 1. Realizar la investigación en la Institución; y 2. Que el Rector concediera una entrevista como parte inicial de la investigación. La secretaria de la institución tomó el oficio, lo leyó y dijo, “Esta semana el Rector está ocupado, venga el martes de la próxima semana a las 8 de la mañana”. Luego, escribió mi nombre en una agenda.

El martes 16 de enero a las 8 de la mañana estaba en el rectorado de la institución, el Rector se encontraba ocupado atendiendo a unos maestros. “El Rector se demora”, dijo la secretaria apenas ingresé al rectorado. “No importa, espero”. Ya habían pasado unos treinta minutos y luego dijo, “No creo que le pueda atender ahorita. Es que después de esto tiene una reunión en el Distrito. Será que puede regresar al medio día”. La situación era incómoda y se notaba que el Rector tenía varios compromisos aquel día. “No hay problema, entonces regreso al medio día”. Estaba a las 12 en punto en el rectorado, y el Rector no regresaba, la secretaria me dijo que volviera el día de mañana y que no me preocupara, que el señor Rector estaba al tanto de mi situación.

Volví al día siguiente, a la hora acordada. El rector me ofreció diez minutos exactamente para informarme que no podía realizar la investigación si antes no tenía un permiso por parte del Distrito (desde ese momento comprendí la importancia de dicha institución en el devenir de las instituciones educativas del país). Le pregunté al Rector, cuál era la razón, por qué no podía él autorizar directamente la investigación y así evitar el engorroso trámite burocrático de pasar por el Distrito. Muy brevemente el Rector me explicó sobre la pérdida de autonomía, que no se puede llevar a cabo ningún proyecto o proceso educativo si antes no pasa por la aprobación del Distrito: “Todo pasa por el Distrito”, sentenció el Rector. Luego comentó que últimamente han surgido varios problemas como los abusos sexuales en algunos colegios, la violencia de las pandillas, el consumo de drogas, etc. Específicamente, en el colegio Mejía, hace un par de meses un grupo de personas vino a realizar proselitismo político en la institución, por lo cual él como autoridad fue sancionado. En definitiva, me dio a entender que

prácticamente estaba prohibido el ingreso de cualquier persona ajena a la institución bajo ninguna circunstancia, ya sea política o investigativa, si antes no se contaba con la autorización del Distrito. Para corroborar aquello, me mostró un mensaje de *WhatsApp* en su celular donde el Director Distrital le comunicaba que estaba prohibido el ingreso de cualquier persona ajena a la institución. Acabado los diez minutos, su secretaria le recordó el compromiso. Acto seguido se levantó y me estiró la mano para despedirse. Se disculpó por no poder atenderme más tiempo y antes de salir de la oficina me recordó que trajera el permiso del Distrito para realizar la investigación: “Venga con el permiso y no hay ningún problema”.

Inmediatamente me dirigí al Distrito. Este queda exactamente a media cuadra del Mejía, en la calle Checa y Av. América. Tomé un turno, no había muchas personas, por lo que me atendieron de manera inmediata. Cuando pedí información acerca de las autorizaciones para realizar una investigación en el Instituto Nacional Mejía, la señora de Atención Ciudadana dijo que el Distrito no se encarga de aquello, que existe un departamento en el Ministerio de Educación que son quienes dan las autorizaciones para realizar este tipo de investigaciones. Luego, la señora de Atención Ciudadana muy amablemente dijo: “Por qué no habla directamente con el Rector del colegio para que le ayude”, pensando que talvez no lo había hecho previamente, “El Rector precisamente me dijo que tenía que venir a pedir autorización al Distrito”. Luego, se dio media vuelta a su lado izquierdo y consultó con una colega suya. “Me parece que tiene que ir al Ministerio, donde piden autorización los que tienen que hacer prácticas docentes los maestros”, dijo la colega. La señora se volteó donde mí, “Tiene que ir al Ministerio”.

En el Ministerio de Educación me informaron que quienes dan la autorización para realizar cualquier tipo de investigación en los colegios es la Dirección Nacional de Investigación Educativa (DNIE) y se debía ingresar a la página web del Ministerio de Educación y luego dirigirme al apartado de Investigación Educativa. Todo el trámite para la autorización la tenía que realizar por medio de la plataforma virtual. En ella se explican los lineamientos y parámetros que deben tener las investigaciones educativas en Ecuador, y además contenía un instructivo en el que se especificaban paso a paso los requerimientos necesarios para realizar la investigación. Había que llenar cuatro matrices y además tener una carta aval de parte de la institución a la que pertenezco (Anexo 1). Llenar las matrices y solicitar la carta aval en FLACSO demandó un poco más de una semana. Finalmente se envió la propuesta de investigación a la DNIE el 9 de febrero y la aprobación se la realizó el 20 de marzo de 2018

(Anexo 2), durante este periodo, se me había solicitado realizar dos cambios en la propuesta, sobre todo, metodológicas.

Mientras esperaba la aprobación de la DNIE, para facilitarme el acceso al colegio, el profesor Javier R. aprovechó presentándose con algunos colegas suyos, quienes accedieron a conversar conmigo y a ser entrevistados fuera de la institución. A la par, me incluyó en el club de música que él dirigía para poder ingresar en el colegio y poder darles clases de guitarra a los estudiantes del Mejía una vez por semana los días miércoles en la mañana. La investigación, claramente había empezado, aunque todavía no podía entrevistar a los estudiantes del 3ro de bachillerato, ni tampoco al Rector ni a ninguna otra autoridad. Mientras tanto mi presencia en el colegio se volvía cada vez más notoria, y algunos profesores ya no se extrañaban de verme caminar por los pasillos, una o dos veces por semana. El guardia en la puerta ya no me pedía la cédula de identidad para ingresar a la institución.

También, durante la espera de la aprobación, con la Coordinadora del Área de Lengua y Literatura, Mónica G, organizamos conjuntamente con el poeta y director de la Revista Anales de la UCE, Iván Oñate, un recital de poesía dentro del marco de Poesía en Paralelo Cero, un festival internacional que se realiza anualmente en el país bajo la dirección de Xavier Oquendo. El poeta Oñate, quien había sido mi profesor en la UCE, cuando le comenté que estaba realizando una investigación en el colegio Mejía, preguntó si existía la posibilidad de realizar un recital de poesía allí, puesto que en este festival casi no participan colegios fiscales. Cuando informé la idea a la coordinadora del Área de Lengua y Literatura se entusiasmó inmediatamente y además me dijo que se encargaría de todos los trámites para realizar dicho evento en la institución.

El poeta Iván Oñate envió un oficio al Rector por medio de la Coordinadora del Lengua y Literatura. La respuesta de las autoridades no sorprendió a nadie: no se puede realizar la actividad sin el permiso del Distrito. En un principio dijeron que dicha actividad no se podía llevar a cabo, puesto que el Rector se encontraba de vacaciones y el Vicerrector no tenía competencia en ello. La Coordinadora del Área de Lengua y Literatura insistió en que era un evento cultural y académico a nivel internacional, que venían poetas nacionales y extranjeros, y que si consideraban al Instituto Nacional Mejía era por el prestigio de la Institución. El vicerrector se negó a aprobar la actividad. Esto generó una tensión entre el Área de Lengua y Literatura, las autoridades y mi persona, puesto que la coordinadora había mencionado que

había sido idea mía la del evento. Una vez que el Rector llegó de sus vacaciones, a una semana de la fecha programada para el recital, le dijo a la coordinadora del área de Lengua y Literatura, que para dicha actividad había que pedir autorización al Distrito.

En definitiva, la coordinadora del área de Lengua y Literatura y el Rector realizaron los oficios y trámites pertinentes para obtener la autorización del Distrito. Luego, el poeta Iván Oñate me comentó que recibió una llamada de alguien del Distrito para preguntarle sobre la actividad que iban a realizar en el Mejía. Este le comentó sobre la relevancia cultural del evento, pero, sobre todo, que no tenía implicaciones políticas, sino meramente literarias y artísticas. Finalmente, se autorizó la actividad el día viernes 16 de marzo, tres días antes de realizarse el recital, el lunes 19 de marzo.

El día del recital, mi amigo, Javier R., me comentó que las autoridades y algunos profesores se habían quejado de mi presencia en el colegio, y que mejor regrese cuando tenga la autorización para la investigación y no tener problemas. Así que había decidido ya no ir al colegio ni al club de música hasta que la autorización llegara. Para mi sorpresa, dos días después, el miércoles 21 de marzo, llegó a mi correo electrónico, a través de *Quipux*, la aprobación de la propuesta de investigación (aunque esta se encuentra fechada el 20 de marzo de 2018). Al fin se podía realizar sin ningún inconveniente la investigación.

Un mes antes de finalizar el año lectivo, los estudiantes del club de música realizaron una presentación en la entrega de los premios de ensayo de la institución (Anexo 3). En dicho evento, las autoridades me entregaron un diploma por las actividades realizadas en beneficio de la institución (Anexo 4).

1.2 La educación media y el bachillerato en el Ecuador

En el país existe una amplia literatura que ha tratado el tema de la educación desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. La educación, en sí, es un campo complejo de estudio, pues en él se encuentran diversos y dispersos temas a tratar: reformas y políticas educativas; trabajo docente; desempeño escolar; calidad educativa; currículo; didáctica y pedagogía; desigualdades educativas; experiencia escolar; etc. En los últimos años se han realizado varios trabajos para analizar las reformas educativas que impulsó el gobierno de la Revolución Ciudadana, la mayoría de ellos se han centrado en la educación superior (Pilca 2015, S. Cabrera 2015, Moreno 2015, Viera 2017, Villavicencio 2014, Ospina 2012); sin embargo, son

pocos los trabajos que estudian las transformaciones de la educación media en los últimos años, entre los más importantes se pueden mencionar los trabajos de Luna (2017 y 2018), Terán (2016) y Torres (2018a, 2018b).

En educación media existe sobre toda una literatura en torno al impacto de las políticas educativas de los últimos años. En sí, estos estudios intentan medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes secundarios y primarios del país una vez aplicada la política educativa. Para ello se realizan modelos econométricos, donde el desempeño (resultados en las pruebas estandarizadas) se miden a través de variables como infraestructura, textos escolares, desayuno escolar, uniformes, entrega de tablets o computadoras a estudiantes o maestros, etc. (política educativa aplicada). De este modo, se puede comprender en qué medida influye o no una política educativa en los aprendizajes de los estudiantes (Jaramillo 2017, Ponce y Intriago 2017, Ponce y Drouet 2017).

Existe un trabajo de Jiménez (2016) que analiza la Revolución Ciudadana desde la imposición ideológica del Buen Vivir que se encuentra en los programas escolares y cómo esto influye en las prácticas de los estudiantes. En sí, el Buen Vivir es parte de una “maquinaria política” que se implementa en las aulas secundarias generando tensiones y conflictos entre los actores involucrados: maestros, estudiantes y padres. Para el autor el Buen Vivir es una ideología que configura una nueva identidad en los sujetos sociales y políticos:

La identidad de los sujetos sociales y políticos que viven y vivirán en el Ecuador y cómo es que ellos determinan dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales por medio de su acción solitaria y en comunidad, que surgen y están ancladas, precisamente en el texto educativo entendido como una relación que conjuga prácticas y discursos alrededor del Buen vivir (Jiménez 2016, 20).

Sin duda lo interesante de la ideología del Buen Vivir es que su imposición no es lineal ni definitiva de un tipo de sujetos, sino que su interpretación es polisémica y esto es precisamente lo que genera conflictos entre un discurso hegemónico “desde arriba” y las reinterpretaciones del mismo “desde abajo”. En este sentido, la meritocracia como una tecnología social del gobierno de la Revolución Ciudadana, es parte de esta maquinaria ideológica, cuyo significado en los sujetos no siempre es una imposición, sino una

interpretación y una resignificación de la meritocracia, la cual es uno de los elementos esenciales de esta investigación.

Existen también varios trabajos sobre los procesos de socialización y subjetivación en la escuela (Erazo 2013, Gallegos 2011, Vera 2009). La primera analiza la experiencia de mujeres en colegios técnicos donde se evidencian las prácticas sexistas y discriminatorias tanto de estudiantes como de maestros, el currículo oculto se vuelve una categoría fundamental que permite develar estos mecanismos discriminatorios y de desigualdad de los colegios técnicos con las mujeres y cómo en esta disputa las mujeres luchan por construir sus identidades frente a un ambiente adverso (Erazo 2013). El trabajo de Gallegos (2011) aporta en comprender cómo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) pesan cada día más en los procesos de socialización, de individualización y de subjetivación en las nuevas generaciones estudiantiles, la cual en definitiva reconstituye el sentido de la institución escolar como hasta ahora la conocemos, pues cada día la educación depende más de estos medios. Finalmente, el trabajo de Vera (2009) analiza la construcción de identidades estudiantiles diferenciadas a través del ritual de ingreso en un colegio público y privado de la ciudad de Quito, y cómo luego, ya dentro del colegio, se consolidan las identidades de los sujetos a través de prácticas y discursos, aquí se resalta el papel de la institución en su capacidad de generar identidades diversas.

1.3 Los resultados del examen Ser Bachiller en los colegios del Ecuador 2016-2017

La meritocracia se presenta como una tecnología social que constituye un régimen de saber-poder (Allen 2011, 2012, 2014). En un primer momento, ésta se presenta como una tecnología exterior, impuesta “desde arriba” por un aparato institucional y normativo que configura el funcionamiento de las instituciones educativas para administrar a la población escolar. Este aparato utiliza al examen estandarizado como una técnica de gobierno la cual permite controlar, evaluar, premiar, jerarquizar, pero sobre todo dividir a las instituciones educativas en escuelas buenas y escuelas malas. En un segundo momento, las instituciones educativas establecen procesos de gestión de autoperfeccionamiento institucional para mejorar los resultados de los procesos de evaluación (Ball 1993). Para ello, las prácticas de los actores se reconfiguran constantemente llevándolos a una cultura de la performatividad donde las instituciones entran en una competencia continua en el que cada año se comparan unas con otras (Ball 2003).

Cada año revistas y periódicos destacan los colegios mejor puntuados a nivel nacional (Vistazo 2017) o a nivel local (El Comercio 2016) donde los resultados son siempre los mismos: los primeros lugares son ocupados por colegios privados y los últimos por colegios fiscales.

El año lectivo 2016-2017 dos de los exámenes estandarizados que se venían tomando a los estudiantes desde el año 2011, el ENES y el Ser Bachiller, se unifican, por lo que ahora este se denomina Examen Unificado Ser Bachiller. A diferencia de los años pasados, en la base de datos que a continuación se analiza existen dos variables: la primera se denomina Promedio Global, es sobre 10 puntos y reemplaza a la nota de grado para la graduación; la segunda se denomina Puntaje de Postulación a la Educación Superior, es sobre 1000 puntos, este resultado permite obtener un cupo para la universidad.

Los resultados de las instituciones a nivel nacional demuestran cómo el examen es parte de una tecnología de gobierno, que establece jerarquías y rankings. Pero, sobre todo, cómo esta tecnología gestiona de manera racional las desigualdades educativas de la población, lo cual evidencia una división en el sistema educativo ecuatoriano: por un lado, las escuelas buenas, en su mayoría privadas; y, por otro lado, las escuelas malas, en su mayoría fiscales.

En la siguiente tabla se pueden observar los 40 primeros puestos a nivel nacional del EUSB: 31 pertenecen a la región sierra y 9 a la costa; 31 son particulares, 6 fiscales y 3 fiscomisionales; 33 están en el área urbana y 7 en el área rural. Como se puede observar, los primeros puestos se concentran en la sierra y en colegios privados, en su mayoría del área urbana.

Tabla 3.1 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017 (por colegios)

N	Colegio	Región	Provincia	Sost.	Área	No Est.	Prom. Global	Pun. Pos. Edu. Sup.
1	U.E. Verbo Divino	Sierra	Bolívar	Fisco.	Urb.	110	9,29	890
2	U.E. Chaltura	Sierra	Imbabura	Fiscal	Rur.	17	9,2	891
3	U.E. Sagrado Corazón de Jesús	Sierra	Imbabura	Part.	Urb.	79	9,18	890
4	U. E. Particular Ausubel High School	Sierra	Azuay	Part.	Urb.	40	9,15	856
5	U. E. Fisco. Salesiana Sánchez y Cifuentes	Sierra	Imbabura	Fisco.	Urb.	163	9,15	888
6	Lago Agrio Amazónico	Sierra	Sucumbíos	Part.	Urb.	4	9,13	852
7	U. E. Las Lomas	Sierra	Imbabura	Part.	Urb.	18	9,09	876
8	Pablo Muñoz Vega	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	17	9,09	861
9	U. E. Part. Pensionado Universitario	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	64	9,09	839
10	U.E. Jefferson	Sierra	Chimborazo	Part.	Urb.	28	9,08	861
11	U. E. Camino Real	Costa	Bolívar	Fiscal	Rur.	12	9,06	829
12	San Francisco	Sierra	Imbabura	Fisco.	Urb.	165	9,04	875
13	U.E. Libertador	Costa	Los Rios	Part.	Urb.	34	9,03	858
14	U.E. Bilingüe Torremar	Costa	Guayas	Part.	Urb.	75	9,02	875
15	U.E. El Triunfo	Sierra	Tungurahua	Fiscal	Rur.	25	8,99	860
16	El Prado	Sierra	Pichincha	Part.	Rur.	10	8,98	858
17	FAE N5	Sierra	Cotopaxi	Fiscal	Rur.	77	8,97	861
18	U.E. Los Arrayanes	Sierra	Imbabura	Part.	Urb.	19	8,97	844
19	San Pio X	Sierra	Tungurahua	Part.	Urb.	149	8,97	856
20	Colegio De Bach. 30 De Septiembre	Costa	Loja	Fiscal	Rur.	5	8,96	841
21	U.E. Primero De Agosto	Costa	Los Rios	Part.	Urb.	12	8,95	851
22	Lev Vygotsky	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	47	8,93	860
23	Menor Indoamérica	Sierra	Tungurahua	Part.	Urb.	68	8,92	836
24	U. E. Academia Naval Altamar	Costa	Guayas	Part.	Urb.	182	8,91	861
25	U.E. Jean Piaget	Sierra	Cotopaxi	Part.	Urb.	28	8,9	843
26	Sagrado Corazón de Jesús	Sierra	Cotopaxi	Part.	Urb.	49	8,9	843
27	Marco Salas Yépez	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	28	8,9	853
28	San Jose La Salle	Sierra	Cotopaxi	Part.	Urb.	105	8,88	844
29	Interamericano	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	24	8,88	866
30	Colegio Bach. Fiscal Luz María Molina	Costa	Esmeraldas	Fiscal	Urb.	40	8,87	827
31	Jahibe	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	15	8,87	831
32	San Gabriel	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	155	8,85	852
33	Génesis	Sierra	Tungurahua	Part.	Urb.	15	8,85	869
34	Iberoamericano	Sierra	Pichincha	Part.	Rur.	33	8,84	837
35	U. E. Particular Liceo Los Andes	Costa	Guayas	Part.	Urb.	71	8,83	852
36	Hermano Miguel	Sierra	Imbabura	Part.	Urb.	36	8,82	849
37	U.E. Charles Darwin	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	50	8,82	838
38	Santo Domingo De Guzman	Sierra	Tungurahua	Part.	Urb.	174	8,82	837
39	U. E. Part. Dr. Manuel A. González	Costa	El Oro	Part.	Urb.	102	8,81	849
40	Colegio Particular Jim Irwin	Sierra	Pichincha	Part.	Urb.	99	8,81	832

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Cuando se analiza el Promedio global del Ser Bachiller y el Puntaje de postulación para la Educación Superior, existe una diferencia relevante en torno a los resultados, pues los primeros son más altos (en una escala sobre 10) que los segundos (en una escala sobre 1000). Para dar cuenta de dicha diferencia, se han realizado dos tablas cruzadas con los resultados agrupados. En la tabla 3.2, del Promedio Global (o nota de grado), los colegios del sostenimiento fiscal se encuentran en mayor porcentaje dentro del rango de notas entre 7,01 y 7,50, seguido de notas inferiores a 7,00. A los colegios del sostenimiento fiscomisional les va sólo un poco mejor que a los fiscales. Quienes mejores resultados obtiene son los colegios del sostenimiento municipal y particular que se ubican en el rango de notas entre 7,01 y 8,50.

Tabla 3.2 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017: Promedio Global (Agrupada)*Tipo de sostenimiento

		Tipo de sostenimiento								Total	
		FISCAL		FISCO.		MUNIC.		PART.			
		Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Promedio global (Agrupada)	<= 7,00	583	30,52%	83	25,46%	5	14,29%	144	13,03%	815	24,14%
	7,01 - 7,50	755	39,53%	100	30,67%	11	31,43%	236	21,36%	1102	32,64%
	7,51 - 8,00	438	22,93%	73	22,39%	9	25,71%	297	26,88%	817	24,20%
	8,01 - 8,50	120	6,28%	57	17,48%	7	20,00%	301	27,24%	485	14,37%
	8,51 - 9,00	12	0,63%	10	3,07%	3	8,57%	118	10,68%	143	4,24%
	9,01 - 9,50	2	0,10%	3	0,92%	0	0,00%	9	0,81%	14	0,41%
Total		1910	100%	326	100%	35	100%	1105	100%	3376	100%

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Cuando se analiza el Puntaje de Postulación para la Educación Superior (tabla 3.3) las notas disminuyen en todos los sostenimientos. De este modo, el 67% de los colegios del sostenimiento fiscal tienen puntajes inferiores a 700, un 24,03% obtiene notas entre 701 y 750, y sólo un 8,43% obtiene notas superiores a 751. Los colegios del sostenimiento fiscomisional mejoran levemente, con un mayor porcentaje en promedios que superan los 751 puntos. El sostenimiento municipal no varía mucho con respecto al fiscomisional. Los colegios del sostenimiento particular son sin duda los que mejores resultados tienen con respecto al resto de sostenimientos, pues el 68,5% obtiene notas superiores a 701 puntos.

Tabla 3.3 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017: Puntaje de postulación a la educación superior (Agrupada)*Tipo de sostenimiento

		Tipo de sostenimiento								Total	
		FISCAL		FISCO.		MUNIC.		PART.			
		Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%	Nro.	%
Puntaje de postulación a la educación superior (Agrupada)	<= 600	102	5,34%	15	4,60%	0	0,00%	12	1,09%	129	3,82%
	601 - 650	465	24,35%	79	24,23%	4	11,43%	125	11,31%	673	19,93%
	651 - 700	723	37,85%	84	25,77%	12	34,29%	211	19,10%	1030	30,51%
	701 - 750	459	24,03%	70	21,47%	10	28,57%	289	26,15%	828	24,53%
	751 - 800	140	7,33%	56	17,18%	6	17,14%	310	28,05%	512	15,17%
	801 - 850	18	0,94%	18	5,52%	3	8,57%	139	12,58%	178	5,27%
	851 - 900	3	0,16%	4	1,23%	0	0,00%	19	1,72%	26	0,77%
Total		1910	100%	326	100%	35	100%	1105	100%	3376	100%

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

En definitiva, quienes mejor desempeño muestran en los exámenes estandarizados son los colegios particulares. Cuando se realiza el mismo análisis, pero focalizado en la ciudad de Quito, los resultados no sólo que no varían, sino que la brecha se amplía entre colegios particulares y fiscales. En Quito existe un total de 506 instituciones educativas que rindieron el EUSB en el año lectivo 2016-2017. De las cuales 309 pertenecen al sostenimiento particular y 148 al fiscal. Sin embargo, el número de estudiantes en el sostenimiento fiscal casi duplica al particular, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 3.4 Número de instituciones y de estudiantes por sostenimiento en la ciudad de Quito que rindieron las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017

	Instituciones educativa	Estudiantes evaluados
Fiscal	148	23548
Fiscomisional	28	1764
Municipal	21	1987
Particular	309	13801
Total general	506	41100

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Los primeros lugares en los resultados del EUSB pertenecen a colegios privados, en el puesto 30 aparece el primer colegio municipal, y en el puesto 54 el primer colegio fiscal y en el puesto 119 el primer fiscomisional. De los cien primeros puestos, 93 son privados, 4 municipales y 3 fiscales en el siguiente orden:

Tabla 3.5 Resultados de las pruebas Ser Bachiller año lectivo 2016-2017 del cantón Quito

No.	Colegio	Parroquia	Sosten	Área	No. Est.	Prom. Global	Pun. Post. Edu. Sup.
1	Pablo Muñoz Vega	Ponceano	Part.	Urb.	17	9,09	861
2	U. E. Particular Pensionado Universitario	Rumipamba	Part.	Urb.	64	9,09	839
3	El Prado	Tumbaco	Part.	Rur.	10	8,98	858
4	Marco Salas Yépez	Kennedy	Part.	Urb.	28	8,9	853
5	Interamericano	San Juan	Part.	Urb.	24	8,88	866
6	San Gabriel	Rumipamba	Part.	Urb.	155	8,85	852
7	Iberoamericano	El Quinche	Part.	Rur.	33	8,84	837
8	U. E. Charles Darwin	El Condado	Part.	Urb.	50	8,82	838
9	Colegio Particular Jim Irwin	Quitumbe	Part.	Urb.	99	8,81	832
10	Virgilio Drouet	Cochapamba	Part.	Urb.	8	8,8	844
11	Jezeel	Belisario Quevedo	Part.	Urb.	38	8,76	849
12	U. E. Part. Experimental la Dolorosa	Iñaquito	Part.	Urb.	50	8,75	833
13	José Ortega Y Gasset	Comité del Pueblo	Part.	Urb.	69	8,75	821
14	Isaac Newton	San Isidro del Inca	Part.	Urb.	87	8,74	834
15	Paulo Freire	San Isidro del Inca	Part.	Urb.	25	8,74	826
16	Santa María D Mazzarello	La Ferroviaria	Part.	Urb.	38	8,71	823
17	Montebello	Alangasí	Part.	Rur.	25	8,71	825
18	U. E. Particular Cardenal Spellman	Belisario Quevedo	Part.	Urb.	86	8,7	833
19	Col. Tec. Popular Part. Mixto Cristo Salvador	Chillogallo	Part.	Urb.	54	8,7	812
20	Leibnitz	Comité del Pueblo	Part.	Urb.	12	8,69	824
21	Thomas Jefferson	Conocoto	Part.	Rur.	25	8,69	829
22	U. E. Julio Verne	Kennedy	Part.	Urb.	40	8,68	815
23	Insta	Itchimbía	Part.	Urb.	5	8,68	828
24	San Luis Gonzaga	Conocoto	Part.	Rur.	113	8,68	833
25	Juan Pablo II del Condado	El Condado	Part.	Urb.	14	8,65	803
26	U. E. Part. Ludoteca Padre Víctor Grados	La Argelia	Part.	Urb.	31	8,65	822
27	Nuestra Madre de La Merced	Itchimbía	Part.	Urb.	55	8,64	820
28	Paulo VI	La Magdalena	Part.	Urb.	152	8,63	817
29	U. E. Particular La Salle	Conocoto	Part.	Rur.	158	8,62	818
30	Quitumbe	Chillogallo	Munic.	Urb.	134	8,61	815
38	Sebastián de Benalcázar	Iñaquito	Munic.	Urb.	216	8,56	822
42	Eugenio Espejo	Pomasquí	Munic.	Rur.	203	8,54	816
54	Once de Febrero	Nayón	Fiscal	Rur.	24	8,5	797
51	Hermano Miguel Febres Cordero	Cochapamba	Fiscal	Urb.	4	8,46	778
80	Policía Nacional	San Bartolo	Fiscal	Urb.	165	8,34	788
100	Municipal Fernández Madrid	Centro Histórico	Munic.	Urb.	252	8,25	781

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Los colegios fiscales emblemáticos aparecen en puestos bastante más abajo: el Colegio Montúfar (153); el Manuela (160); el 24 de Mayo (166); el Eugenio Espejo (191), el Mejía (229), el Juan Montalvo (305). Como se puede evidenciar, el EUSB cumple una función en la asignación jerárquica de las instituciones educativas. Los colegios privados se sitúan en los primeros lugares de los rankings a nivel nacional, y son, por lo tanto, quienes mayor posibilidad de ingreso a la educación superior brindan a sus estudiantes y a la adquisición de premios meritocráticos (becas, aperturas a universidades extranjeras, etc.).¹⁵

De este modo, la meritocracia se convierte en una tecnología gubernamental que implanta una red normativa, institucional y discursiva, la cual establece una división en el sistema educativo ecuatoriano: las escuelas buenas y las escuelas malas. La meritocracia es, en primer lugar, un conjunto de tecnologías sociales: instituciones, normativas, discursos, ideologías, etc. El INEVAL, el EUSB, la LOEI, son parte de esta tecnología que impone “desde arriba” un tipo de funcionamientos en las instituciones escolares, y, en segundo lugar, una tecnología moral que impone un tipo de prácticas a los actores del sistema educativo. Las instituciones del sistema educativo se comparan y miden entre ellas a través de los resultados de la evaluación y buscan a través de la gestión el autoperfeccionamiento del funcionamiento institucional. La gestión educativa se convierte en la tecnología moral que guía las acciones de los actores del sistema educativo neoliberal. Los sujetos adquieren una cultura de la performatividad donde los principios de competencia, mérito e individualismo son los paradigmas de los nuevos modelos de escuela (Ball 1993).

Ahora bien, bajo la evidencia empírica presentada ¿Cómo funciona la gestión educativa como tecnología moral en los colegios fiscales? ¿Qué prácticas llevan a cabo los agentes del sistema educativo para su autoperfeccionamiento? A continuación, para comprender varios de los problemas del sistema educativo fiscal, se tomará el caso específico del colegio Mejía, que dará cuenta de las nuevas problemáticas que surgen a partir de la reforma del año 2011. Y, además, permite comprender la transición de un colegio bueno a uno malo, donde la meritocracia es uno de los elementos centrales de dicha transición.

¹⁵ Existen también excepciones del sistema fiscal. Estos colegios son una *rara avis* y muchas de las veces explicables cuando se analiza el contexto de la institución, en la que la variable que pesa sobre todo es el número de estudiantes por aula. Por ejemplo, el Colegio Once de Febrero de la parroquia de Nayón se situó en el puesto 54 en la ciudad de Quito, y ocupa el primer lugar en los colegios de sostenimiento fiscal. El total de quienes rindieron el EUSB fue de 24 estudiantes.

2. El Mejía de antes: La gestión neoliberal y el fin de un pasado glorioso

A lo largo de su historia el Instituto Nacional Mejía se ha convertido en un colegio emblemático a nivel nacional donde líderes políticos, altos mandos militares e intelectuales se han formado. El colegio ha sido reconocido históricamente por su activo rol político, tanto de profesores como de estudiantes: alrededor de las clásicas organizaciones en torno a la educación, la UNE con los primeros y la FESE con los segundos. El colegio Mejía se convirtió en uno de los protagonistas principales en las luchas sociales a partir de mediados del siglo XX (E. Guerrero 2017, Jiménez 2016).

En los últimos años, el Instituto Nacional Mejía se ha visto abocado a un sin número de conflictos que devienen de la transición al nuevo sistema educativo a partir de la reforma del año 2011. En este apartado se intentará comprender el funcionamiento institucional del “Mejía de antes”, previo a la reforma; así como el papel que jugaba la institución en la construcción del mérito como un valor fundamental en los estudiantes. Es necesario este análisis previo para dar cuenta de los cambios de la institución en los últimos años. ¿Cómo era el Mejía de antes? ¿Qué prácticas llevaban a cabo los estudiantes y maestros en el anterior sistema educativo? ¿Cómo funcionaba el Mejía en el régimen neoliberal? Para ello, en primer lugar, se reconstruirá el papel del movimiento estudiantil que en los últimos años ha menguado; en segundo lugar, el rol del movimiento docente en la institución; en tercer lugar, se presentará el papel de la autonomía en la institución como parte fundamental de la gestión educativa previa a la reforma del 2011; y, finalmente, el papel de la institución en la construcción de la identidad de los estudiantes del Mejía en torno al mérito.

2.1 El movimiento estudiantil

Uno de los elementos fundamentales para analizar lo que en esta investigación se ha denominado el “Mejía de antes” es el rol del movimiento estudiantil como un agente activo de los conflictos sociales a nivel nacional. Muchos de los estudiantes en sus narrativas describen el pasado de un Mejía rebelde que “salía a las calles” a protestar contra las injusticias. Así, la capacidad de organización política de los estudiantes era un valor esencial en la identidad del colegio:

El colegio salía a las calles a protestar y luchaba contra las injusticias sociales... (Cristofer U., estudiante, entrevista por Anaguano, 16 de enero de 2018).

Quise ingresar al colegio porque siempre veía en las noticias a los revoltosos del Mejía salir a las calles. Eso me gustaba... (Karen L., estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018).

Eran los primeros que salían a las calles cuando subían el gas o los pasajes del bus... (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

El Mejía es pueblo y por eso salían a las calles... (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Cada estudiante crea un relato personal para anclarse a la tradición de rebeldía del colegio. Unos con mayor vehemencia y sentido de pertenencia que otros. Sin embargo, siempre se resalta el alto nivel de conciencia política de los estudiantes. De este modo, los estudiantes veían en el “Mejía de antes” un símbolo de lucha y resistencia que hoy en día ha desaparecido.

Sin duda, parte fundamental del movimiento estudiantil del “Mejía de antes” se encuentra anclado a la formación política de los profesores del colegio. Sin embargo, varios maestros resaltaron una pluralidad de ideologías en el colegio: liberales, social demócratas, socialistas y comunistas, en el que la balanza política se inclinaba del centro hacia la izquierda. En los últimos años la hegemonía política dentro del colegio estaba liderada por el MPD. Varios estudiantes y maestros reconocen el liderazgo de este partido dentro del colegio a partir de sus frentes de masa la FESE y la UNE. De hecho, muchos de los líderes estudiantiles que llegaron a ser presidentes de la FESE, pasaban luego a formar parte del partido de los maestros.¹⁶ ¿Qué pasó con el movimiento estudiantil del Mejía que antaño lideraba las protestas en las calles? A partir de la reforma, existe claramente una ruptura con los ciclos de protesta estudiantil que han disminuido en comparación al periodo anterior. Los estudiantes dan cuenta del quiebre en la participación estudiantil. Entre los argumentos que presentan los mismos estudiantes existen tres razones fundamentales: 1. La represión por parte del gobierno; 2. El desinterés de la política por parte de las nuevas generaciones; y 3. Un ciclo de relativa estabilidad social y económica.

La represión por parte del gobierno es el primer argumento que la mayoría de estudiantes resaltan. La mayoría de estudiantes entrevistados ingresaron al colegio en el año 2012, por lo

¹⁶ Giovanni Atarihuana y Andrés Quishpe, son dos de los líderes estudiantiles del colegio Mejía que luego pasaron a formar parte del MPD.

que fueron testigos de las últimas manifestaciones que organizaba el colegio en contra de la reforma del 2011:

Porque nos restringieron eso. Además, nos dijeron que si salíamos a las bullas a más de sancionar nos iban a reubicar, por ejemplo, en las últimas bullas les reubicaron a toditos, y les mandaron a colegios de baja categoría, que no hay buenos profesores. A un amigo que tenía le reubicaron, y me dijeron que no hacían nada, que no tenían ni profesores, tenía bastantes horas libres y no hacían nada (Karen L., estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018). Es que ahora si salen a protestar, te sancionan o te llevan preso (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Te mandan del colegio, te reubican. Por la famosa reubicación te cambian de colegio y se acabó (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Eso también es culpa del Ministerio. Porque yo cuando entré todavía era época de bullas, pero se fue apagando paulatinamente por esto del Ministerio, porque si sales a bullas te cambiamos del colegio... Eso ha pasado con algunos de nuestros compañeros (Pamela C., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Viene del Ministerio que no podemos salir a protestar porque si nos cogen nos reubican o nos llevan al retén (Christian M1., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Sin embargo, la represión no es la única razón de la desmovilización del Mejía. Otro factor es que las nuevas generaciones, sobre todo de años anteriores, no les interesa la organización política; o más bien, tienen otros intereses donde la política no es lo esencial:

El Mejía se caracterizaba por tener un pensamiento revolucionario, líder. Y ahora es como que les hablas de política y es como que se aburren... no les interesa nada ni siquiera estudiar (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018)

Yo creo que ya no les interesa la política primero, porque cuando salía a manifestaciones eran reprimidos... Sobre todo, fue porque empezaron a reubicarles cuando empezaron a salir... Pero, además, ahora las nuevas generaciones se interesan por otras cosas (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Ya sea por la represión del gobierno o por el desinterés de la política, los estudiantes en la actualidad se perciben a sí mismos como callados y pasivos. El movimiento estudiantil no sólo se desarticuló mediante la violencia estatal “desde arriba”; sino, por el devenir de un proceso social donde las culturas juveniles tienen otros intereses, diferentes a lo meramente

políticos. Ahora las identidades de los estudiantes no pasan únicamente por la escuela, el partido o la fábrica, sino que se definen por otras adscripciones identitarias ya sean estéticas, gustos, consumo, religiosas, musicales, etc. (R. Unda 2010, Reguillo 2000). Antes la organización política de los estudiantes era parte fundamental de la cultura escolar del Mejía. Así, los procesos de subjetivación de un estudiante del Mejía se daban a través de la identificación de una tradición rebelde y de conciencia social que, si bien aún pervive en algunos estudiantes, sobre todo en los estudiantes del 3ro de bachillerato, esta tiende a desaparecer en las nuevas generaciones.

A veces algunos salen a protestar, y les preguntan por qué salen a protestar, y ni siquiera saben por qué protestan... Era tanto la política aquí en el colegio que venían las organizaciones sociales a pedirnos que salgamos. Y me acuerdo una vez que el consejo estudiantil dijo que no iba a salir a protestas, pero eso era sólo un problema personal. El colegio era bien parado en eso. No se dejaba influenciar por cualquier cosa. Ahora, los chicos ya no sufren por las alzas del pan y del gas como antes. Hay como una estabilidad en los últimos años y es como que no sienten la necesidad de salir a protestar, porque antes siempre subían los pasajes, el gas, siempre había problemas (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Esto último testimonio lleva al tercer planteamiento de la desmovilización del Mejía. Si bien existió represión y desinterés por la política de las nuevas generaciones, la pasividad del movimiento estudiantil también se explica debido a un ciclo de estabilidad social y económica que los estudiantes han sabido percibir en su entorno. Antes, la movilización estudiantil estaba mediada por problemas sociales como el alza de los precios de los productos o por las políticas gubernamentales; sin embargo, en los últimos años las protestas estudiantiles no se sustentaron en problemas de índole nacional, sino que se centraron en dos problemas que atañían propiamente a los estudiantes: contra el BGU y el examen Ser Bachiller. Ambas protestas fueron detenidas directamente con represión; sin embargo, la movilización tampoco canalizó los descontentos de la mayoría, puesto que muchos estudiantes y profesores, en un inicio estaban a favor de las políticas y reformas de la Revolución Ciudadana, y un gran porcentaje lo sigue estando.

Finalmente, se puede decir que el movimiento estudiantil del Mejía pasa por un ciclo de pasividad, lo cual no descarta de ninguna manera el resurgimiento de nuevos procesos

estudiantiles, distintas a las viejas formas de organización. Un profesor con más de treinta años en el colegio comentó que había visto a varias generaciones de estudiantes y el Mejía siempre se caracterizó por la conciencia social de sus estudiantes: “Hubo una época en que cada semana eran bombas lacrimógenas, movilización estudiantil, había esa libertad para que los muchachos salgan” (Patricio V, Profesor de lengua y literatura). El mismo profesor ve ahora una generación apagada y callada, en que, si bien resalta una falta de interés, también existe otro fenómeno que se relaciona con el acápite siguiente: la carencia de la formación política por parte de los maestros. No sólo se encuentran desmovilizados los estudiantes, también los maestros que antes fueron un referente a nivel nacional:

Sabe que en eso si hay un retroceso. Desde hace algunos años yo ya he visto que no intervienen. No les gusta esa situación. Yo entiendo que también salieron los grupos docentes que... porque eso es innegable, hay grupos docentes que dan orientación política. O sea, que les gusta eso. De tal manera que eso se perdió. O sea, en mi época estudiantil había la pugna entre los socialistas y los comunistas, sí... Y sí había grupos docentes que apoyaban esa gestión, eso es innegable, eso se daba... En cambio, ahora, el problema, es que no hay formación política. Y yo le veo a futuro una gran crisis... menos movilización, y a lo mejor si va a haber una movilización, no va a haber una movilización por factores que muevan una ideología (Patricio V., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

2.2 El movimiento docente

La UNE fue el gremio de profesores más grande del país, se fundó en 1944, y desde entonces ha desempeñado un papel fundamental como movimiento social a nivel nacional. La UNE se encontraba ligado al extinto MPD, un partido político que en los años ochenta y noventa contó con un gran poder de convocatoria. Aunque en el Mejía existían profesores que provenían de diversos sectores políticos, todos los maestros reconocen que existía un núcleo duro del MPD. La asociación de profesores, según los testimonios de varios maestros, estaba dirigida por la UNE, que a la larga eran militantes del MPD. Sin embargo, pese a que muchos maestros pertenecían a la UNE no necesariamente eran del MPD, algunos incluso eran muy críticos con las prácticas políticas del dicho partido.

Los profesores eran prácticamente obligados a formar parte del sindicato, puesto que esto les facilitaba muchas cosas, como ingresar precisamente al magisterio. No necesariamente tenían

que participar activamente para ser parte. Varios de los maestros entrevistados se dijeron a sí mismos simpatizantes, aunque no propiamente militantes:

En el caso mío, por ejemplo, yo aportaba [a la asociación de maestros], porque había que aportar, y lógicamente era unos beneficios que se revertían de nuestros aportes... En el caso mío, por ejemplo, yo trabajé, como le decía, casi cerca de 21, 22 años en colegios particulares, yo casi no participaba, aun a pesar de que aportaba, por qué, porque el rato que ellos se reunían, día del maestro o qué sé yo...yo tenía que ir al otro colegio. No cierto. Entonces, como quien dice, yo estaba divorciado de esa situación (Patricio V., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

En el colegio había diferentes formas de organización a parte de la propiamente sindical, por ejemplo, existía una asociación de profesores, una cooperativa de profesores, incluso una asociación de profesores jubilados. De este modo, el espíritu de cuerpo de los docentes se consolidaba con estas prácticas asociativas. Sin embargo, todo esto se perdió. ¿Pero qué pasó con el movimiento docente? Al igual que el movimiento estudiantil este empezó a decaer en los últimos años. Los maestros encuentran las mismas razones de los estudiantes para su desmovilización: 1. Represión del gobierno frente a cualquier tipo de actividad política docente; 2. Desinterés político de las nuevas generaciones de maestros que ingresan al magisterio; 3: Relativa estabilidad laboral y económica de los maestros.

Los maestros del Mejía sienten que los últimos diez años han vivido en constante tensión. Lo primero que el gobierno buscó fue dismantelar la organización sindical, la UNE, y su partido político, el MPD:

Con la llegada de la Revolución Ciudadana, y con la identificación de que los directores y los profesores tenían esa orientación política diversa o contraria al régimen, entonces el régimen se dio por eliminar esa situación. Y desarrollaron una estrategia de vulnerar y de eliminar esa instancia social [la asociación] que teníamos (Patricio V., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

No te dejan organizar. Cuando se enteran que los maestros quieren organizar alguna acción política lo primero que hacen es denunciarte, luego te reubican y hasta ahí llegó la organización... Qué pasó con los maestros del Montúfar que protestaron, a todos les reubicaron. Aquí mismo, a todos los profesores del MPD, que eran los únicos que reclamaban y protestaban frente a los atropellos, les reubicaron... qué hacen, te dejan sin carga horaria... Además, con el

excesivo trabaja administrativo, que ya hay que pasar informes, que ya hay que pasar notas... a que rato se van a organizar los profesores (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Sin embargo, esta no sería la única razón. En los últimos años se ha vivido una renovación de la planta docente a nivel nacional, donde el Mejía no ha sido la excepción. Más de la mitad de profesores del Mejía son nuevos. La mayoría de profesores que pertenecían al MPD se han jubilado o han sido reubicados, y las nuevas generaciones de maestros tienen intereses distintos a la política:

Las nuevas generaciones de maestros ya no sienten interés por la organización gremial. Se conforman con dar sus clases y ya, cobran su sueldo y se acabó. Pero digo también, a qué hora van a ponerse a organizar con tanta carga laboral y administrativa que se tiene. Lo primero que uno quiere a lo que acaba clases es irse a la casa a descansar... Es cierto que el gobierno ha perseguido y ha denigrado al MPD y a los maestros, pero la verdad es que también es culpa de los mismos maestros que no quieren organizarse... no les interesa, no les gusta (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

De este modo, igual que el desmantelamiento del movimiento estudiantil, el movimiento docente se debe al desinterés de las nuevas generaciones de maestros que ingresaron al magisterio fiscal a partir de la reforma del 2011. Sumado a este fenómeno, los maestros también ponen de manifiesto conflictos orgánicos al interno del MPD y de la UNE que permitieron su fácil desmantelamiento. Varios maestros críticos del sindicato y del partido veían que en la organización se reproducían las mismas lógicas que ellos criticaban: corrupción, compadrazgos, repartos de puestos, abusos de autoridad, poca renovación de dirigencia, etc. Este tipo de prácticas deslegitimaron al movimiento docente desde hace varias décadas, un discurso que el gobierno aprovechó para bloquear políticamente al movimiento docente:

Era cierto que existían prácticas de corrupción, de maestros que no venían a dar clases, de maestros que cobraban doble sueldo sin trabajar... En la antigua dirección provincial se escuchaba que los profesores pagaban para ganar el nombramiento y ese tipo de cosas (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Te digo y hay que recalcar que 'no todo tiempo pasado fue mejor'. Yo te digo, el Mejía de antes, se puede decir que los chicos tenían más amor al colegio porque el mismo hecho de los

docentes lo ponían así. Pero también había docentes que venían una vez a la semana y no venían más, o no venían a dar clases y se quedaban en las cantinas tomando. Esa era la realidad, más claro, era un secreto a voces (Rodríguez S., profesor de física, entrevista por Anaguano, 27 de abril de 2018).

La desacralización de las viejas prácticas políticas y el desinterés por la política de los nuevos maestros, llevaron a un proceso de desmovilización del gremio. Sin embargo, nuevamente, no sólo se trata de una persecución “desde arriba” del aparato de gobierno; sino, desde procesos orgánicos en el propio gremio “desde abajo”, que llevaron a una crisis de participación y organización política de los maestros. A esto se suma una nueva generación de maestros que, bajo el discurso de la meritocracia, configura una nueva deontología docente que deja de lado formación política. No tanto preocupado por lo académico, pero si alejado de lo político. De hecho, en un inicio varios maestros se plegaron al proyecto de reforma del gobierno, que dio pasó a un nuevo gremio: la Red de Maestros (RED). La estabilidad laboral y un nuevo sistema de ingreso al magisterio, es parte de la desmovilización docente.

Cuánto gana un maestro, creo que ingresa al magisterio con ochocientos algo. Qué significa esto. Que ganas más del doble de un salario básico. Aunque es un salario modesto, ganas relativamente bien. Con eso desmovilizas toda organización (José R., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 10 de abril del 2018).

Antes los maestros ganaban salarios bajos, no te pagaban a tiempo, a veces te pagaban luego de un mes, dos meses, tres meses... Ahora el sueldo de un maestro es de 817 y, eso sí hay que decir también, te pagan a tiempo, no como antes (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

En definitiva, el movimiento docente se encuentra desmovilizado, carente de liderazgo y dirección, sin capacidad de organización ni de generar propuestas, ya sean laborales o pedagógicas. Bajo la nueva estructura institucional del sistema educativo, centralista y vertical, toda disposición se impone “desde arriba” y no existe capacidad de respuesta “desde abajo”. Sin liderazgo y sin una relativa autonomía institucional en el INM, no se avizora una reorganización del movimiento docente a corto plazo.

2.3 La autonomía de los colegios experimentales

Durante los años ochenta, con el neoliberalismo surgió una alternativa al modelo burocrático-centralizado de la educación del periodo desarrollista. Este se modelo, como parte del

paradigma neoliberal, se denominó autonómico-desregulado el cual “prescribe una la intervención mínima del Estado en las escuelas y la desregulación más o menos radical del sistema” (Cevallos 2017, 57). De hecho, uno de los puntos esenciales que señalan los maestros en las entrevistas es la pérdida de autonomía del colegio.

Antes de la reforma del 2011, existía la denominación de colegios experimentales para aquellas instituciones que “reúnen condiciones apropiadas para desarrollar proyectos que innoven los sistemas pedagógicos y didácticos en procura de mejorar cualitativamente la gestión educativa” (PEI Benalcázar 2015, 25). Bajo este sistema de gestión educativa varios colegios públicos implementaron procesos de innovación pedagógica propios que los caracterizaba por una autonomía en los planes curriculares y pedagógicos.

Antes era colegio experimental, eso significaba que nosotros teníamos nuestro propios planes y programas... eso servía porque preparaban a los chicos de acuerdo a las necesidades de la universidad. Los chicos, por ejemplo, en tercer curso en esa época tenían física, química, biología, cuando eso recién empezaba a darse en lo que ahora es primero de bachillerato [antes cuarto curso] cuando escogían especialidad. Entonces, aquí, esa era una de las fortalezas. En anatomía recuerdo que los chicos agradecían dada la connotación que tenían acá nuestros profesores, la mayoría de la planta docente eran profesores universitarios, también era otro factor. Entonces se les preparaban ya sea en matemáticas, ya sea en física, en cálculo cosa que iban a la universidad a seguir ingeniería y no tenían problema (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

La autonomía permitía una selección de los maestros y de los estudiantes para ingresar al colegio. Los maestros ganaban la plaza en el Mejía a través de un concurso de mérito y oposición, lo que a la vez estimulaba la pertenencia a la institución y el espíritu de cuerpo de los docentes. Del mismo modo, los estudiantes eran seleccionados bajo un proceso estricto de ingreso.

Con la autonomía la institución también disponía de una asignación presupuestaria anual por parte del ministerio de finanzas, la cual era gestionada por el Rector y la colecturía de la institución, para pagar a profesores, proyectos educativos e infraestructura. Además, cada colegio tenía diferentes formas de autogestión como cobro de matrículas, venta de prospectos, libros, uniformes, etc.

Sin embargo, esta autonomía de los colegios experimentales, según varios profesores, se fue distorsionando en la práctica. Precisamente, al no existir un control en el funcionamiento institucional, en palabras de los mismos maestros y autoridades: “Hacían lo que les daba la gana” o “era tierra de nadie”. Algunos no seguían los programas, otros no venían a clases o trabajaban menos horas.

Es que había una total autonomía. Y eso generó problemas porque también era tierra de nadie. Entonces, si bien hubo una época en que el colegio Mejía fue un colegio de élite: lideraba a nivel nacional, ganaba concursos, había profesores universitarios, su planta docente era preparada, era otra cosa, no es cierto. Pero conforme fue pasando el tiempo, también fue una época en que empezó el declive y la decadencia. Porque esa misma posibilidad [la autonomía] hizo que se pueda hacer muchas cosas. Había maestros que, en vez de dar las 20 horas, se había logrado por los 75 años del colegio que un maestro que cumpla 20 años de servicio tenga solamente 15 horas de clase, y a veces dentro de esas 15 horas de clase se tomaba por ejemplo atención a padres, reunión de área, etc. Y había profesores que no venían dos días a la semana, por ejemplo, y esas cosas. O había cosas... que simplemente no venían. Y tampoco, nadie les revisaba. A tal punto que cuando yo llegué al colegio, hace 30 años, me nombran coordinador, a los jovencitos nos nombraban coordinador de curso, y el director me dice que vaya a ver el avance programático, y resulta que un profesor daba una cosa y otro daba otra cosa, entonces no se seguían los programas... (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

Bajo este modelo educativo, la autonomía institucional se convirtió en “anarquía institucional” (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018), sin dirección ni proyecto en la educación ecuatoriana. Pero, sobre todo, creó dentro del propio sistema educativo fiscal una distinción entre colegios buenos y colegios malos. Por un lado, colegios buenos –emblemáticos o experimentales– a los que era difícil ingresar y por tanto restringían el ingreso a un sector poblacional; y, por otro lado, colegios malos, sin infraestructura adecuada ni maestros capacitados, “colegios al que cualquier podía ingresar”. Es decir, durante el régimen neoliberal, bajo el paradigma de la autonomía, el sistema educativo público (fiscal y municipal) se volvió extremadamente excluyente.

Precisamente, el “Mejía de antes” era parte de este grupo selecto de colegios buenos o emblemáticos. En el que sin duda la meritocracia jugaba un rol fundamental, no solo porque se seleccionaban de los mejores perfiles estudiantiles; sino, sobre todo, porque el valor del

mérito construía una identidad y sentido de pertenencia a la institución que, a partir de la reforma, con la sectorización, ha desaparecido.

2.4 Colegio emblemático y la percepción del mérito

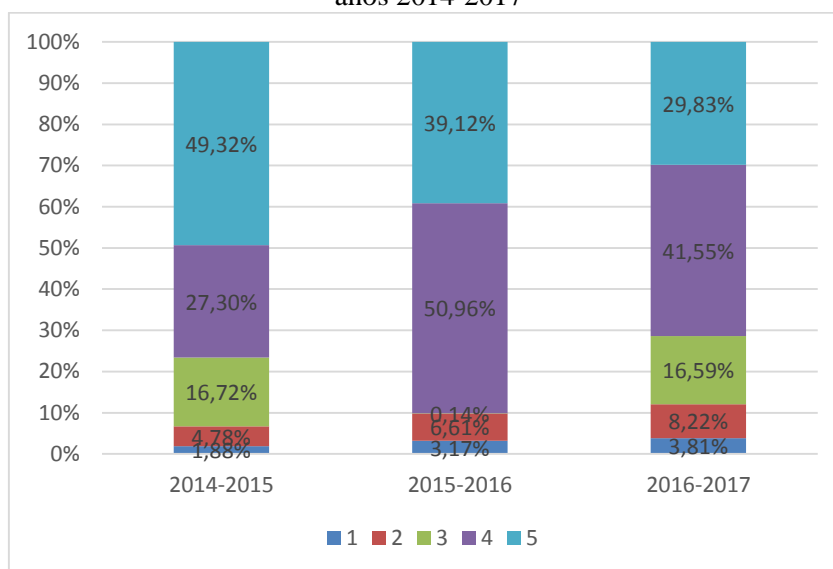
El Instituto Nacional Mejía era considerado un colegio emblemático, incluso para muchos de los maestros entrevistados era considerado un colegio de élite dentro del sostenimiento fiscal: “Al Mejía no entraba cualquiera” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). Pero, ¿qué es un colegio de élite? O para ser más exacto, ¿qué es un colegio público de élite? Si bien existen colegios particulares, públicos y mixtos que se podrían definir como colegios de élite, los criterios para delimitarlos son, sobretodo, por el nivel académico o económico de la institución. Un colegio de estas características es cerrado y de difícil acceso, es decir, que se define por “los criterios de admisión y las dificultades para ingresar a un colegio” (Andrés 2008, 57). Sin duda, dentro del sostenimiento fiscal en el periodo histórico anterior a la reforma del 2011, el Mejía se caracterizó por seleccionar estudiantes con un perfil académico alto a través de mecanismos rígidos de selección: examen de ingreso, libreta de calificaciones de primaria y entrevistas.

El Mejía de antes tenía otra estructura social... Por ejemplo, tu puedes ver en el trato con los padres de familia. Antes tú tenías una ayuda del padre de familia en casa, precisamente porque el padre de familia tenía un nivel educativo alto, superior... Yo he visto ese cambio, porque es hasta en la manera de expresarse de los padres... Los que están ahora en el último año de 3ro de bachillerato son los últimos chicos que ingresaron al colegio Mejía por mérito académico y disciplinario (Ana S., profesora de historia, entrevista por Anaguano, 7 de marzo de 2018).

El acceso al colegio estaba restringido para una clase media urbana, sin embargo, existían canales de apertura a sectores populares que lograban ingresar a través de méritos académicos. Aunque se caracterizó por tener una gama de estudiantes de distintos sectores sociales, lo cierto es que una capa media alta era la mayoría de la población. En el siguiente figura 3.1, de aquellos estudiantes que rindieron el examen Ser Bachiller entre los años lectivos 2014-2017, se puede observar que la mayoría pertenece a los quintiles 4 y 5, mientras que sólo un pequeño sector de esta población pertenece a los quintiles 1, 2 y 3.¹⁷

¹⁷ La generación del año lectivo 2016-2017 es la primera generación que ingresó con la LOEI el año 2011. Aunque a partir del año 2011 empieza a funcionar la sectorización, un gran porcentaje se ingresó a partir de notas en la primaria y a su vez certificando que vivían por el sector. Lo más común que hacía la gente que quería ingresar al colegio era conseguir un recibo de luz o agua del sector del colegio.

Figura 3.1 Población de los terceros años del BGU del Instituto Nacional Mejía por quintiles entre los años 2014-2017



Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

El Mejía, en su capacidad de gestión autónoma, creaba mecanismos meritocráticos para restringir el ingreso de un sector poblacional; pero, y más importante aún, esta autonomía le permitía a la institución construir una identidad en los estudiantes del Mejía bajo el paradigma del mérito. Uno de los valores que más resaltan estudiantes y maestros del “Mejía de antes” es el mérito. La construcción de su identidad se encuentra ineludiblemente atado al pasado meritocrático del Mejía. En la mayoría de las entrevistas los estudiantes hacían hincapié a los logros del pasado tanto deportivo, cultural y académico:

Antes éramos buenos en todo, no sólo en el deporte sino académicamente... (Leonardo N., estudiante, entrevista por Anaguano, 28 de marzo de 2018).

Los chicos eran más estudiosos, le tenían más amor al colegio, se sabían la historia del colegio (Bryan R., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Antes el colegio sobresalía en todo, en física, matemática, química, en deportes, en malla curricular. Ahora ya no. Ahorita en lo único que sobresale es en el deporte (Luis P., estudiante, entrevista por Anaguano, 28 de marzo de 2018).

Antes ellos [los estudiantes] hacían un esfuerzo grande para alzar el nombre del colegio, y ahora yo pienso que eso ya quedó atrás... (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Los maestros también tienen su propia visión sobre los estudiantes del “Mejía de antes”:

Antes nuestros chicos iban a la Universidad Central y a la Politécnica y ahora ni siquiera pueden ingresar (José R., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 10 de abril del 2018).

La calidad de la educación ha decaído a partir de la reforma del 2011 con la LOEI nuestros estudiantes ya no tienen el nivel académico de los que tenían antes (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Los estudiantes que antes ingresaban al colegio tenían otro perfil, puesto que nosotros los elegíamos [mediante examen de ingreso], ahora con la sectorización puede ingresar cualquiera (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

El mérito no residía solamente en ritual del ingreso al colegio, este también se fabricaba en los años de su experiencia estudiantil en la institución. Una vez que los estudiantes ingresaban al colegio era necesario un trabajo ideológico por parte de la institución para construir la identidad y sentido de pertenencia al Mejía. Estudiantes, profesores y autoridades, jugaban un rol fundamental en la transmisión del espíritu de cuerpo, o, del amor al colegio. No se trataba solamente de ingresar al Mejía, sino que era fundamental internalizar la cultura de “un Mejía”, es decir, constituir un sujeto estudiante que conoce la historia de su colegio, canta sus barras y canciones, lleva bien puesto el uniforme de parada, se precia de tener buenos profesores, que sea participe de las problemáticas sociales y salga a las calles a reclamar sus derechos, que tenga conciencia política y sea el primero académica, deportiva y culturalmente. En términos de Durkheim el Mejía jugaba un rol en la trasmisión de valores de la institución y, por lo tanto, era “una máquina de fabricar el espíritu de la disciplina, la vinculación al grupo, el respeto tanto por los demás como por uno mismo y la autonomía de la voluntad” (Durkheim citado por Wacquant 2004, 30).

Antes los profesores te transmitían el amor al colegio y ahora es como que vienen dan sus clases y se van... (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Las generaciones anteriores tenían un amor al colegio maldito. Una idolatría. Y ahora es como que vienen. Los profesores ya no son tan estrictos porque los estudiantes son medios dejaditos. Es como que a las nuevas generaciones les gusta vivir su juventud. No es tanto el amor al colegio, o la dedicación al estudio.... Ya no les respetan a los mismos profesores. Es feo ver eso (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Cuando tú le veías a uno de sexto curso, siempre estaba bien uniformado, y en la formación nadie decía nada, y si estabas mal puesto la camisa, te hablaban, te decían ‘¡ponte bien el

uniforme! Un Mejía no puede andar así', te corregían... ahora, si tú le dices algo a los más pequeño ya no te hacen caso, ellos primero te amenazan (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Antes yo le veía al de sexto como el que me iba a dar los consejos para sobrevivir en el Mejía. Y yo les tenía full respeto. Uno tenía una figura. Eran como un hermano mayor... Ahora, las nuevas generaciones no nos respetan (Cristian M2, estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

De este modo, el mérito se convertía en un valor fundamental de la institución, puesto que sus estudiantes ingresaban a la institución por sus méritos. Pero, una vez en la institución, los maestros y estudiantes fortalecían la identidad del mérito a través del amor al colegio. Sin embargo, a partir de la reforma todo esto ha cambiado. La meritocracia era una tecnología moral que interiorizaba en los sujetos un tipo de prácticas, la meritocracia funcionaba en la institución en tanto existía cierta autonomía institucional. Al perderse la autonomía, la meritocracia también desaparece. Ahora, la meritocracia se ha desplazado de la gestión institucional autónoma a una tecnología gubernamental externa, de este modo, ya no se construye una identidad ligada a la institución, sino a una búsqueda individual del mérito centrado en el EUSB.

3. El Mejía de ahora: El nuevo modelo de gestión posneoliberal

Con la aprobación de la LOEI en el año 2011, se establecen cambios estructurales en el sistema educativo ecuatoriano. En el capítulo anterior se señalaron algunos cambios importantes como: la ampliación de la población escolar (sobre todo en la educación media y del bachillerato); un nuevo régimen laboral docente; la homogenización a través del BGU; y, la implantación de un sistema burocrático-centralista en el sistema educativo. Este nuevo sistema educativo también exigía cambios en el funcionamiento de las instituciones escolares. De este modo, se configuran nuevas prácticas y relaciones en los actores del sistema educativo (autoridades, maestros y estudiantes). Esta transición fue violenta y durante los primeros años fluctuó entre la improvisación y la resistencia de un sector de los maestros y de los estudiantes.

A continuación, se van a analizar varios de los elementos más relevantes que configuran el nuevo sistema educativo, centrado sobre todo en el funcionamiento de las instituciones educativas y las nuevas prácticas de los agentes. Este análisis servirá de preámbulo para

comprender cómo la meritocracia ha sido arrebatada a las instituciones educativas para convertirse en una búsqueda individual de los sujetos por fuera de la institución.

3.1 De la anarquía institucional al control burocrático

A nivel institucional la ruptura más fuerte se refiere a los cambios en las competencias que tienen las instituciones educativas. Antes existía una competencia administrativa autónoma, liderada por el rector y las autoridades, en la cual cada institución podía: manejar un presupuesto asignado por el Ministerio de Educación a través de la colecturía del colegio; contratar profesores bajo un proceso de mérito y oposición; seleccionar estudiantes mediante pruebas y certificados académicos; crear su propio currículo; establecer su propia carga horaria; elegir a sus propias autoridades. Ahora, todo proceso (pedagógico o administrativo) al interno de la institución está mediado por una autoridad externa: el Distrito. El Distrito aprueba o desaprueba cualquier tipo de proyecto educativo, “el Distrito tiene la última palabra” (Javier R., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017).

De hecho, el Distrito es quien asume los roles administrativos y pedagógicos que antes le competían a cada unidad educativa. El Distrito contrata los maestros o los reubica, asigna los estudiantes, determina los lineamientos curriculares y aprueba proyectos pedagógicos.

Cualquier actividad, por mínima que sea, tiene que ser comunicada y luego aprobada por el Distrito. Toda unidad educativa depende administrativa, económica y pedagógicamente del Distrito y de la Autoridad Educativa. Es decir, no existe una sola decisión que se pueda gestar desde la institución sin la autorización previa del Distrito.

Con la LOEI se establece un sistema educativo burocrático-centralista donde toda autonomía institucional se pierde. Existen dos polos opuesto entre el pasado neoliberal y el presente posneoliberal en términos de gestión institucional: se pasa de una anarquía institucional a un control férreo sobre las instituciones educativas por parte del Ministerio a través de la Dirección Distrital:

Hay dos extremos. Totalmente son dos polos opuestos. Antes una libertad y una autonomía, a tal punto que el inspector general, sin ni siquiera avisar al rector, podía suspender clases, y eso ni yo puedo hacer. O sea, yo no puedo suspender clases por mi cuenta y riesgos, ¿sí? Porque la misma LOEI establece que por ningún motivo, sólo en caso de fuerza mayor se puede suspender

la actividad educativa. Justo es el caso, se acerca el 13 de abril [día del maestro], claro, los maestros preocupados, viendo si se va a hacer algo, pero las disposiciones [del Distrito] son que como no se puede suspender la jornada, se debe hacer en 2 horas nada más el festejo, cuando antes se decía ‘no tenemos clases’ ¡y no teníamos! (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

A veces existía tal autonomía que esta se convertía en “tierra de nadie”. Un profesor decía que este control era necesario para obligar al profesor a que cumpla con el currículo y las planificaciones, puesto que antes cada quien iba por donde podía; pero, el control ha pasado al extremo que se ha convertido en un acoso al maestro:

En un primer momento este control era necesaria porque si no cada profesor iba por donde quería... Era necesario en un primer momento para disciplinar al docente. Esto ahora tiene que cambiar y paulatinamente tiene que ir cambiando. Ahora el maestro sabe cuáles son sus obligaciones y lo que tiene que hacer. Antes no (David A., profesor de matemática, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Ahora existe un rígido sistema de control sobre las instituciones escolares: “El Distrito es el nuevo Rector de la institución” (Edna R., psicóloga del DECE, entrevista por Anaguano, 21 de febrero de 2018). El Distrito se encarga de asignar profesores, estudiantes y recursos a los colegios, de nombrar autoridades, de hacer cumplir el currículo y, de ser el caso, sancionar a los maestros y a las autoridades cuando no se cumplen las disposiciones.

3.2 La sectorización

Bajo los principios de equidad e inclusión en el Art. 2 de la LOEI dice que:

Asegura el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 10).

De este modo, cualquier forma de selección, ya sea mediante pruebas o certificados de excelencia académica queda prohibida a partir del año lectivo 2011-2012 en el colegio Mejía (y en todos los colegios del país). Sin embargo, durante los dos primeros años en los que entró

en vigencia la ley, esta disposición no se cumplió, por lo que seguían ingresando al colegio Mejía estudiantes con méritos académicos; aunque un porcentaje, bastante reducido, ingresó también por sectorización. Solo a partir del año lectivo 2014-2015 el ingreso se realiza eminentemente por sectorización.

La cohorte que ingresó en el colegio en el año 2012-2013 y 2013-2014, en estos momentos se encuentra en 3ro y 2do de bachillerato, y son considerados la última generación que ingresó al colegio por méritos. Es más, actualmente el ingreso al Mejía se da por encadenamiento, es decir, el Distrito asigna automáticamente los cupos a 8vo año de EGB con las escuelas del sector. En años pasados, para ingresar al Mejía muchos aspirantes conseguían una factura de luz o de agua de familias que vivieran cerca del colegio para que le asignaran un cupo. De este modo, ninguna institución puede seleccionar a los aspirantes mediante pruebas de ingreso o certificados de excelencia académica. Con la sectorización la meritocracia en el colegio Mejía termina y se asegura el libre ingreso a todos sectores sociales. Para ingresar al colegio basta con vivir alrededor del sector o estudiar en una escuela que se encuentre encadenada al colegio. Los barrios que se ubican alrededor del Mejía son barrios populares como: La Colmena, San Juan, San Roque, Toctiuco, entre otros; por lo que se empieza a configurar una nueva estructura de clase en las generaciones posteriores a la reforma del 2011. Aunque los cambios no son muy notorios aún para los que se encuentran en el bachillerato, lo son para las secciones de la Educación Básica Media. Los profesores y estudiantes han evidenciado estos cambios, los cuales han traído nuevos problemas y conflictos al colegio como: consumo de drogas, peleas entre pandillas, embarazos adolescentes, delincuencia, etc.

Algunos maestros consideran a la sectorización como un cambio negativo, puesto que por el sector en el que se encuentra el colegio, tienen que lidiar con “chicos problemas” cuando antes estaban acostumbrados a tratar con otro perfil de estudiantes. Otros maestros están a favor de la sectorización, porque ven a la educación como un derecho para todos, y no tiene por qué ser selectiva la educación pública: “Yo estoy a favor de la sectorización, porque antes un chico de San Roque no tenía la oportunidad de ir a un buen colegio como el Mejía... el Mejía antes era elitista” (Gabriel A., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 5 de marzo de 2018).

3.3 La coeducación

El ingreso de mujeres también es algo que no se dio de manera inmediata en el colegio. Pese a que la LOEI se debía aplicar desde el año lectivo 2011-2012, la primera generación de mujeres del colegio Mejía que egresa el presente año, ingresaron en el año lectivo 2012-2013, un año después de la reforma, y no sin cierta hostilidad y resistencia tanto de estudiantes como de maestros. En varias de las conversaciones, la experiencia de ser mujer en un colegio extremadamente masculinizado, no dejaba de incomodar, tanto por los comentarios como por las miradas:

Fue raro, porque los chicos nos quedaban viendo feo a las chicas, como que ‘váyanse no les queremos aquí’, los cursos mayores nos veían mal porque no nos querían en el colegio (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

A veces los maestros no sabían cómo tratarnos, porque no estaban acostumbrados, y hacían chistes machistas (Andrea V., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Había profesores que nos trataban igual que varones y decían groserías (Pamela C., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Había algunos profesores que decían que por culpa de las mujeres es que el colegio ha decaído, y eso es mentira, porque empezaron a decaer antes que viniéramos nosotras (Karen L., estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018).

Si bien al principio existió hostilidad contra las mujeres, esto fue cambiando conforme pasó el tiempo, pues quienes se resistían a los cambios eran las generaciones pasadas tanto de estudiantes como de maestros: “Con los cursos de ahora sí nos llevamos bien con los chicos, pero con los cursos que ya se fueron sí era como complicado, porque ellos decían que este sólo era colegio de varones” (Kelly P., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018). Sin embargo, el Mejía continúa siendo un colegio masculinizado, donde los emblemas son la banda de guerra y la selección de fútbol, por lo que los espacios para las mujeres son reducidos y no tienen el suficiente apoyo institucional ni de los maestros:

Recuerdo la primera vez cuando estaban haciendo la apertura para que las mujeres entren acá, yo vi eso en la televisión y a mí me llamó mucho la atención, como ‘¡mujeres ahí!’. Cuando casi toda una historia ha sido marcada por hombres y entonces dije, yo quiero entrar, generar un cambio aquí ... Yo pienso que sí estoy haciendo algo por el colegio, porque se busca aquí que las mujeres también entren en acción en los deportes, que sean tomadas en cuenta, porque yo me he dado cuenta que los hombres, incluso los licenciados, sólo apoyan a los hombres, especial a

la selección de fútbol sub 18, sólo a ellos, bueno ni qué apoyo, están más pendientes de ellos, pero de las mujeres no. Pero ya con mis compañeras de fútbol sabíamos decir que ya es cuestión nuestra salir adelante, y vulgarmente decir, callar muchas bocas (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

3.4 El currículo nacional y el BGU

Uno de los cambios implementados por la LOEI es el currículo nacional, en el Art. 5, sección g, dice que el Estado garantizará:

La aplicación obligatoria de un currículo nacional, tanto en las instituciones públicas, municipales, privadas y fiscomisionales, en sus diversos niveles: inicial, básico y bachillerato; y, modalidades: presencial, semipresencial y a distancia. En relación a la diversidad cultural y lingüística, se aplicarán en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades del Ecuador. El diseño curricular considerará siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural. El currículo se complementa de acuerdo a las especificidades culturales y peculiaridades propias de las diversas instituciones educativas que son parte del Sistema Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 12).

Una vez iniciado el año lectivo 2011-2012, para el ciclo sierra, su aplicación fue inmediata, y esta fluctuó entre la improvisación, la protesta de los estudiantes y el rechazo de los maestros que no se adaptaban a las nuevas reglas de juego que les exigía el nuevo sistema de educación. El BGU fue visto con desconfianza por varios especialistas en educación, sobre todo porque necesitaba un debate y planificación más profundos (Luna 2011).

El BGU requería un sistema de gestión de la carga horaria distinto al del bachillerato por especialidades. Antes, un profesor de matemática o física dividía sus 20 horas pedagógicas por semana, en 2 cursos de 35 a 40 estudiantes. Ahora, con el BGU, un profesor de física divide sus 30 horas pedagógicas en 15 cursos de 40 a 45 estudiantes, en promedio tiene 500 a 600 estudiantes a su cargo durante todo el año lectivo.

En 6to curso das 2 horas a la semana de física. ¿Qué puede aprender un estudiante con 2 horas de física a la semana? Y por desgracia el día que le toca esa materia por algún motivo hay un programa o evento, no le vuelven a ver al profesor hasta dentro de 2 semanas... por eso la educación pública está donde está. El profesor tiene que trabajar prácticamente con talleres y deberes, y qué pasa con esta situación, unos 5 hacen y los otros copian. A más de eso, el

maestro para completar su carga horaria tiene que tener 15 cursos, si hay entre 40 ó 45 estudiantes por curso, en total tiene alrededor de 600 estudiantes a los que calificar, revisar deberes, tomar pruebas... es demasiado (José R., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 10 de abril del 2018).

En la prueba ser bachiller los temas de matemáticas y física son complejos... con 2 horas a la semana es imposible cumplir con todo lo que se plantea el currículo, peor con la cantidad de estudiantes que se tiene... Los temas que se piden abordar son los mismos que se pedían en el currículo anterior pero antes se tenía más horas, y aun así no podías cumplir todo, peor ahora con 2 horas de física, a los chicos no les queda otra opción que nivelarse en los preuniversitarios cuando no se llegan a abordar todos los temas (Sebastián R., profesor de física, entrevista por Anaguano, 27 de abril del 2018).

Un profesor de lenguaje resaltó que una vez llegó a tener 10 cursos de hasta 50 estudiantes: “¡Imagínese! Si mandaba a hacer un ensayo sólo de una página por curso cada semana, tendría que pasarme revisando los 500 ensayos todo el fin de semana y eso los del Distrito no entienden” (Patricio V., profesor de lenguaje y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

En las entrevistas, algunos profesores mencionaron que el currículo no es el problema, sino su aplicación. Un profesor comentó que el currículo del BGU es bueno y que incluso podría funcionar, pero en un contexto social distinto al de los colegios fiscales:

Tiene sus aciertos [el currículo] en un entorno socioeconómico medio alto... Ahí funciona. En nuestro medio, en nuestro colegio, no funciona. ¿Por qué razón? Porque aquí viene gente de bajos recursos económicos, gente de hogares totalmente desorganizados, de padres que no tienen instrucción primaria, peor de bachiller... vivimos una era tecnológica, entonces, en un sector medio alto qué pasa, si el joven no presentó el trabajo, uno va al computador, envía un mail ‘Sr. Padre de Familia, su hijo no cumplió la tarea, acercarse a conversar con el profesor, tiene una semana’. Y en una semana o antes, porque le contestan, porque hay una comunicación vía mail, ya está el padre, ya solucionan el problema, ya llegan a acuerdos, ya llegan a compromisos, etc. Aquí el sistema de comunicación vía mail no funciona, porque los papás no saben cómo manejar un mail o no tienen un mail (José R., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 10 de abril del 2018).

Los estudiantes de 3ro de bachillerato según el actual currículo reciben 40 horas de clases pedagógicas por semana, de las cuales 20 se destinan al tronco común: Matemáticas (3),

Física (2), Química (2), Historia (2), Lengua y Literatura (2), inglés (3), Educación Física (2), Emprendimiento y Gestión (2); 15 horas se asignan a Asignaturas Optativas; y 5 horas adicionales a discreción. En el Art. 31 de la LOEI dice que se “pueden incluir asignaturas que consideren pertinentes de acuerdo a su Proyecto Educativo Institucional”, por lo que las instituciones educativas, si así lo desean, pueden incrementar la carga horaria a las materias del tronco común según las necesidades. Es decir, el currículo es flexible y se adapta al contexto educativo de la institución; sin embargo, “una cosa es lo que dice el reglamento y otra lo que se hace” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018), según los maestros no existe voluntad de las autoridades para adaptar el currículo a las necesidades del Mejía. Cuando se realizaba la investigación, los estudiantes del 3ro de bachillerato del BGU tenían 15 materias y además tenían que lidiar con la prueba Ser Bachiller: “Son demasiadas materias y algunas no les sirven para nada” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). La distribución de la carga horaria para los estudiantes es demasiada y termina atosigándolos, y lo que es peor, al tener tantas materias los estudiantes “saben un poco de todo, pero nada bien” (Javier R., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017).

Por su parte, la mayoría de estudiantes de 3ro de bachillerato no está de acuerdo con el BGU. Sienten que el currículo no se centra en las materias que importan y eso les perjudica al momento de dar el examen Ser Bachiller:

Yo quisiera que se centre en materias como matemáticas, física, número complejos, y también en el campo de la literatura, igual química... Esas son las materias más importantes. Las materias que nos toman en la prueba... igual hay cosas que aquí no nos dan, ese es un problema (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Yo siento que los profesores sí nos quieren dar más, enseñar más, pero como tiene que cumplir un cronograma, pasan rápido, y nos quedamos con vacíos (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

3.5 El trabajo docente: Del maestro docente al maestro de escritorio

Para los maestros la nueva jornada laboral fue uno de los cambios “más fuertes” con respecto al régimen educativo anterior, puesto que significaba no sólo cambiar su forma de trabajo, sino su modo de vida. Antes el maestro trabajaba 20 horas pedagógicas por semana en un colegio fiscal, lo cual les permitía a su vez trabajar en otros colegios o en la universidad, y así, percibir

otro ingreso para redondear los bajos salarios que tenían en el sostenimiento fiscal. La mayoría de profesores trabajaba en dos colegios, pero a partir de las reformas tuvieron que elegir uno, ya que el horario a tiempo completo no les permitía trabajar en otro:

A nosotros nos tocó salir de los colegios particulares. Fue algo penoso el asunto. Y lo más doloroso fue que en una sabatina se dijo que algunos profesores fiscales habíamos lucrado. Yo tengo cerca de 22 años de trabajo en el magisterio particular, terminaba mi gestión en el Colegio Mejía y me iba a los otros colegios cuando yo tenía mis contratos correspondientes, ¿y yo que haya lucrado? Más bien nos pagaban, cuando lo que más llegué a ganar fue unos 600, 700, dólares al mes en los colegios particulares. Y de ahí lucrar no, más bien uno se ayudaba al presupuesto familiar porque el sueldo del maestro [fiscal] siempre ha sido paupérrimo (Patricio V., profesor de lenguaje y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

Algunos maestros comentaban que antes de la reforma los maestros ganaban más, puesto que la mayoría percibían dos salarios. De este modo, los salarios eran relativamente mejores antes:

Yo ganaba en el fiscal 400 dólares, y en el particular 500. Antes ganaba más que ahora y no había que hacer tanto papeleo, uno pierde más tiempo en eso que preparando clases (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Los colegios fiscales eran de relleno. No se dedicaban a hacer las cosas que hacían en los particulares. Ahora se gana más en el sostenimiento fiscal, 817 dólares, y en un particular difícilmente llegan a pagar tal cantidad... Y claro obviamente 817 es un sueldo para ingresar al magisterio que no es malo, para el que inicia recién no es malo... obviamente para el maestro que empieza... pero si usted considera que el sueldo de un colegio particular ya no se paga igual, o sea es más bajo. Entonces ese cambio se dio, antes era al revés, en los colegios particulares se ganaba más. Ahora no, ahora por ejemplo para ingresar a un colegio particular yo difícilmente creo que le voy a pagar de inicio 817 (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

Si bien, bajo el actual régimen laboral, muy pocos profesores pueden trabajar en dos colegios, ya que tanto los colegios fiscales como los particulares exigen dedicación a tiempo completo. Varios maestros y autoridades comentaron que en un principio este cambio fue visto positivamente, puesto que antes los profesores dedicaban más tiempo a los colegios particulares y no tanto a los fiscales:

Los colegios fiscales eran de relleno. No se dedicaban a hacer las cosas que hacían en los particulares... este cambio hizo que los maestros que trabajamos en los colegios fiscales estemos dedicados por entero a trabajar en ellos. Antes se daba el fenómeno, o el problema, que los profesores, para mejorar sus ingresos, dedicábamos nuestra actividad en otros establecimientos... eso de pronto hacía que de cierto modo se descuiden. Hoy ya no hay la posibilidad, es bien remota la posibilidad de que se pueda trabajar, de acuerdo a los horarios, en dos instituciones. Entonces, eso ha permitido también que haya mayor dedicación. Yo creo que son poquísimos los maestros que puedan trabajar en dos instituciones (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

Si bien algunos docentes coinciden que los sueldos del magisterio fiscal mejoraron con respecto a años pasados y que, además, “se ha pagado cumplidamente cada mes” (Guillermo H, rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018), la equiparación no ha sido justa. Los maestros sienten que su trabajo no se reconoce de la misma forma que a otros servidores públicos, puesto que sus salarios están por debajo del resto.

Si bien se aumentó el sueldo también aumentaron las horas de trabajo y esta no fue proporcional al sueldo... Muchos tenían otros ingresos... se iban al colegio privado a trabajar, y ahora ya no se puede... A demás el sueldo del maestro en la categoría G es de 817 que corresponde a SP1, es el servidor público menos pagado, sin embargo, al maestro se le exige preparación, muchos de los maestros del Mejía tienen maestría (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

Cuando se aprobó la LOEI se dio un proceso de recategorización docente que duró mucho tiempo. Esto molesto a muchos docentes porque a todos se colocó en la categoría G. Sólo a partir del presente año algunos maestros fueron recategorizados, igualándose con lo que debía ganar desde que empezó el proceso. Para el año 2017, la gran mayoría de docentes, el 71,31% se encontraba en la categoría G.

La jornada laboral docente para el año 2015 cambió después de una reforma al Art. 117 de la LOEI, en el que se estableció 6 horas diarias de trabajo en la institución, y las 2 horas restantes dentro o fuera de la misma, lo cual dependería de las condiciones de la institución y de las autoridades:

La jornada ordinaria semanal de trabajo será de cuarenta horas reloj, de la siguiente manera: seis horas diarias, cumplidas de lunes a viernes. El tiempo restante hasta cumplir las ocho horas reloj diarias podrá realizarse dentro o fuera de la institución y estará distribuido en actualización, capacitación pedagógica, coordinación con los representantes, actividades de recuperación pedagógica, trabajo en la comunidad, planificación, revisión de tareas, coordinación de área y otras actividades contempladas en el respectivo Reglamento... las seis horas diarias cumplidas de lunes a viernes al interior del establecimiento educativo, pueden ser aumentadas hasta llegar a las ocho horas, por requerimiento de la máxima autoridad del plantel, previa autorización del Nivel Zonal Intercultural y Bilingüe correspondiente (Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural 2015, 4).

El Rector del colegio dijo que los maestros “dos días por semana cumplen las ocho horas”, un día dedican para atención a padres y otro para refuerzo académico, el resto de trabajo lo realizan en sus casas: “Entonces hay días que los profesores salen a las tres y media, y también hay días que salen a la una... prácticamente dos días a la semana salen a las tres y media” (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 6 de abril de 2018).

Ahora bien, a las condiciones laborales expuestas se suma un nuevo fenómeno en la educación secundaria: el fetichismo de la evidencia. No solo se realiza el trabajo pedagógico (en el aula), sino también el trabajo burocrático (en el escritorio). En repetidas ocasiones, durante las entrevistas, los maestros recalcan la expresión “maestro de escritorio” al referirse al tiempo que los maestros dedican a las planificaciones, informes de aprendizaje, de recuperaciones y seguimiento de casos especiales. Muchos docentes coinciden en la innecesaria carga de actividades administrativas que básicamente consiste en llenar matrices e informes que exigen las autoridades: “Ahora lo que menos se hace es dar clases” (Mónica G., Profesora de lengua y literatura). “Hoy para todo es evidencia” (David A., Profesor de matemáticas) y esto se ha convertido, en algo más importante que el mismo proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje del aula. Frente a este hecho, el exministro Fánderson Falconí, en octubre del año 2017, informó que se reduciría la carga administrativa a los maestros puesto que entre:

Informes, matrices, planificaciones [...] Los maestros debían completar al menos 40 documentos como parte de su tarea administrativa en el aula. En adelante serán 18 [...] El tiempo docente es el tiempo que debe tener disponible el maestro para entregar en las aulas, no

para llenar formularios ni matrices (El Comercio, El Ministro de Educación reduce la carga administrativa de los maestros, 5 de Octubre de 2017).

La promesa ministerial de disminuir la carga administrativa no se ha cumplido y difícilmente se puede cumplir, puesto que la carga administrativa, como lo establece la LOEI, es directamente proporcional al número de estudiantes y de horas de clases del maestro. De hecho, varios maestros reconocen que el seguimiento y los informes de aprendizajes son necesarios, sin embargo, el problema radica en la cantidad de estudiantes que el maestro tiene a su cargo. No se puede hacer un seguimiento efectivo del aprendizaje de los alumnos cuando cada maestro tiene que hacerse cargo de 400 a 600 estudiantes. Todo proceso de aprendizaje se desvirtúa cuando se tiene tal cantidad de estudiantes (conversación personal con David A. Profesor de matemáticas). De este modo, el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes “se hace por hacer” (Javier R., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017) como un protocolo burocrático para evitar sanciones o denuncias. En el mejor de los casos, el seguimiento pedagógico sirve como un mecanismo de castigo o advertencia para los estudiantes con problemas, los que no llegan al siete: “porque si no pones menos de 7, luego se te cargan, no te respetan” (Javier R., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017). Más que un proceso pedagógico que resuelva los problemas de aprendizaje, es un proceso que justifica la pérdida de año de los estudiantes, pero que, además, es el respaldo del maestro frente a una posible denuncia del estudiante afectado. De hecho, la evidencia se convierte en el mecanismo de control y seguimiento del trabajo del docente. Un mecanismo que también suele sancionar por la omisión o por el equívoco del docente: “porque en tanto informe y papel que te piden, en algo te puedes equivocar” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

De este modo, la cultura del papel se ha consolidado en las prácticas cotidianas del docente, sobre todo para evitar denuncias en casos de pérdidas de año. La evidencia del trabajo en clase, los informes de recuperación, y otros insumos son parte del día a día de los maestros. Existe un nuevo sujeto docente en el sistema educativo ecuatoriano, más burocratizado, sin autonomía ni creatividad sobre el proceso de enseñanza, individualista, apolítico y sin espíritu de cuerpo.

3.6 La política fuera de las aulas

En el Art. 2 de la LOEI, De Principios, dice: “Se prohíbe el adoctrinamiento y el proselitismo tanto en sus contenidos como en sus prácticas” (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 10); y en el Art. 132, De las Prohibiciones, dice de manera más clara: “prohíbese a los representantes legales, directivos, docentes, madres y padres de familia de las instituciones educativas correspondientes... Ordenar la asistencia del personal docente, administrativo y/o alumnado a actos públicos de proselitismo político de cualquier naturaleza” (Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011, 38).

La despolitización del colegio Mejía fue una cruzada que se entabló, según varios maestros, casi de manera “personal” con la institución. Si bien, para algunos maestros el colegio era un referente nacional, tanto a nivel educativo como de organización sindical docente y del movimiento estudiantil; para otros, era una institución cooptada por los intereses partidista de la UNE y el MPD.

Pero, ¿por qué era necesario despolitizar el Mejía? Un profesor decía: “si haces caer al colegio Mejía, que es un referente a nivel nacional, el resto de colegios van a ver eso y nadie se va a oponer a los cambios” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). Un sector de los maestros siente que en los últimos diez años ha existido una “persecución” y que han destruido todo intento de organización gremial. De hecho, el año 2017 el colegio Mejía se encontraba intervenido por el Distrito, por supuestos casos de corrupción y la elevada tasa de repitencia escolar. Pero, tanto los maestros y autoridades confirmaron que la intervención tenía otro objetivo “sacar a la UNE del colegio” (Guillermo H., rector, entrevista por Anaguano, 25 de abril de 2018). Los profesores vinculados al mencionado gremio fueron reubicados ya que “eran los más críticos y siempre se andaban quejándose de todo, ya sea con la asignación de las horas de currículo, la distribución de la carga horaria o cualquier otro motivo” (Javier R., profesor de lenguaje y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017).

La pelea contra el MPD fue frontal por parte del gobierno: Primero su partido desapareció por no alcanzar más del 5% de los votos en la elección del año 2013, luego se quitó personería jurídica al sindicato de maestros (la UNE) y finalmente se trasladó el fondo de cesantías del magisterio nacional (FCMN) al IESS. Por un lado, se bloqueó cualquier mecanismo de

participación política y, por otro, arrebataron los medios económicos para el financiamiento de la organización.

Estudiantes y maestros recuerdan claramente el día en que el ministro de Educación, Augusto Espinosa, ingresó en el colegio el mes de agosto del año 2014 para pedir a la Asociación de maestros que entregue unos locales que estaban ocupando: “de cuándo acá un ente privado, una asociación privada está ocupando bienes públicos y esos bienes públicos pueden ser usados para beneficio de los estudiantes” (Ecuadorinmediato 2014), dijo el Ministro. Estos locales habían sido pedidos ya en el 2012, pero la Asociación se había resistido a entregarlos. Al encontrar propaganda del MPD y consignas en contra de que se les arrebate el FCMN, el Ministro indignado increpó que “por qué hacían proselitismo político al interior de un establecimiento, que eso estaba reñido con la normativa vigente” (Ecuadorinmediato 2014). Una oficina del local se encontraba con candado, y se pidió al Presidente de la Asociación de profesores, Francisco Rojas, que abra inmediatamente la oficina. Al negarse, el Ministro se retiró de la institución, y luego representantes del Ministerio llegaron con una orden de allanamiento. Acompañados de policías, el fiscal y el intendente, procedieron a abrir la oficina y se inculcó “de haber almacenado ‘material explosivo’ y ‘elaboración de panfletos en contra del gobierno y caricaturas contra su persona’” (E. Guerrero 2017, 322).

Poco después, la Asociación de maestros dejó de existir, muchos maestros que eran parte de la asociación se jubilaron y otros tantos fueron reubicados. El Presidente de la Asociación de profesores de aquel entonces –y último Presidente–, Francisco Rojas, fue acusado de: “‘desacato’, ‘de haberse burlado de la autoridad’ y ‘de proselitismo político a favor de UNE y del FCMN’” (E. Guerrero 2017, 322). Luego de enfrentar tres sumarios administrativos ante el Distrito, finalmente se le canceló su cargo de docente.

Si bien durante la década de la Revolución Ciudadana existió una persecución burocrático administrativa contra el sindicato de maestros a través de las Direcciones Distritales. Existe a la par un proceso de desgaste en las formas tradicionales de organización gremial en las bases. No se trata simplemente de un desmantelamiento de las formas organizativas “desde arriba” a través del control y persecución al docente; sino también, de un nuevo sujeto docente más individualista, fragmentado, que en el mejor de los casos se preocupa por encontrar cursos de actualización como parte del cumplimiento irrestricto de un requisito para el ascenso de categoría, donde lo político queda de lado.

Ossenbach (1999) recordaba que en los años setenta, víctimas de la tecnocracia y del discurso economicista de la época desarrollista, el gremio de docentes empezó a perder su protagonismo como pedagogo en los procesos reformadores, abandonando de este modo “el campo de la renovación escolar para preocuparse por reivindicaciones mayoritariamente laborales” (Ossenbach 1999). Durante la década de los noventa e inicios del dos mil, la resistencia del gremio de maestros fue meramente laboral y sin un proyecto claro de una educación para el Ecuador (Luna 2014a, 2014b). Hoy en día, el maestro no sólo se encuentra al margen de los proyectos educativos del país, sino en la incapacidad misma de luchar por mejorar sus condiciones laborales.

Si bien la política ha salido de las aulas, las cuotas políticas en educación no han desaparecido. Con la Revolución Ciudadana surgió un gremio docente amparado por el gobierno y los ministros de educación de turno: la Red de Maestros. Si bien, la política de base de los maestros al interior de las instituciones está prohibida, esta se ha desplazado a instancias administrativas fuera de la institución (en los distritos) o en cargos directivos (a discreción del distrito). De hecho, muchos cargos de rectores son cuotas políticas de la Red de maestros (según varios maestros).

Existen maestros que se encuentran en la Red de maestros, pero ninguno de los entrevistados admitió abiertamente pertenecer a la organización y muchos se mostraron críticos contra ella. En un inicio la Red de maestros tuvo una amplia aceptación del magisterio, sin embargo, hoy también ha caído en un estancamiento de representación. Lo cierto es que pertenecer a la UNE o la RED, conlleva cierto grado de estigma entre la mayoría de docentes. El maestro como un sujeto político ha dado paso a un sujeto docente apolítico, que desconfía de cualquier proceso de organización gremial.

3.7 El nuevo rector es el Distrito

Como se mencionó antes, toda práctica docente tiene que estar debidamente documentada: calificaciones, reportes, informes, matrices, etc. Este trabajo no sólo es parte de los procesos pedagógicos básicos que el maestro debe llevar; sino que también funciona como un mecanismo de control y disciplinamiento del trabajo docente. Bajo la amenaza de una auditoría del Distrito o una posible denuncia, todas las evidencias deben estar al día.

En el nuevo sistema educativo burocrático-centralizado, el papel de las autoridades, rector y vicerrector, se debilita y se vuelve meramente administrativa, se convierten en el brazo burocrático que cumple y hace cumplir las disposiciones del Distrito y de la Autoridad Educativa. Arrebatada la autonomía, las funciones que antaño cumplían las instituciones, ahora recaen sobre la Dirección Distrital. Este último es el que asigna presupuesto, maestros y estudiantes a los colegios. Los maestros y autoridades concursan y ganan su nombramiento en el Distrito, no en el colegio, y con esto desaparece cualquier vínculo asociativo o espíritu de cuerpo dentro de la institución, puesto que en cualquier momento su partida puede quedar a disposición del Distrito bajo cualquier argumento. Tal es la capacidad de gestión de cargos, que la mayoría de autoridades se han asignado de manera discrecional bajo la modalidad de *autoridades encargadas*. Según el estudio de Chiriboga (2018), para el año 2017, el número de cargos previstos para Director/a o Rector/a era de 4.715, de los cuales 347 era la cantidad de cargos efectivizados, es decir, el 7,2% del total, el resto eran autoridades encargadas. El Ministro de aquel entonces, Fánderson Falconí, después de varios escándalos con respecto a abusos sexuales en algunos colegios, informó en el mes de octubre del año 2017 que más del 70% de las autoridades no cumplen con los requisitos para serlo (El Comercio, 70% de las autoridades encargadas en planteles educativos no cumplen con todos los requisitos, 31 de Octubre de 2017).

El Distrito no actúa directamente en la labor cotidiana de los maestros –salvo en casos excepcionales como en intervenciones–, para ello necesitan el papel activo del rector y vicerrector que cumplen su rol administrativo de control y seguimiento de los procesos educativos y, en el caso de ser necesario, de sanción. Dentro de sus reducidas competencias administrativas, por ejemplo, pueden dejar a los maestros sin carga horaria y con esto inmediatamente “quedan a disposición del Distrito” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). Lejos de cumplir un papel de liderazgo en la institución, las autoridades son vistas como cargos políticos, “puestos a dedo” (Javier R., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 6 de mayo de 2017). El colegio en el que se realizó la investigación, el rector y el vicerrector eran autoridades encargadas, y varios profesores identificaron a las autoridades como simpatizantes del nuevo gremio docente, la Red de maestros, ya que los han visto en sus reuniones o en manifestaciones públicas de apoyo a dicha organización.

Bajo este modelo educativo no puede existir gestión autónoma en las instituciones, cualquier iniciativa pedagógica o proyecto educativo, tiene que pasar por la aprobación y autorización del Distrito. Si existe alguna denuncia por parte de un estudiante, necesariamente pasa por el Distrito. Los colegios no tienen capacidad alguna de resolución de conflictos al interior de la institución “ahora todo es denuncia al Distrito... todo es disposición del Distrito y con eso ya no puedes hacer nada” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). Más de un profesor repitió la sentencia de la nueva realidad educativa: “el nuevo rector es el Distrito”.

En definitiva, el papel de las instituciones, en términos de gestión administrativa, y el papel de las autoridades, en términos de liderazgo, ha desaparecido. Con la pérdida de autonomía y férreo control central del Distrito, se dismanteló la Asociación de profesores y la Cooperativa del colegio. De este modo, se sentó el precedente de la persecución a cualquier tipo de organización gremial que se geste entre los profesores. Pero, sobre todo, dejó de lado la capacidad de gestión autónoma de proyectos pedagógicos, procesos de adaptación curricular, en sí, cualquier mejora de la calidad en términos del aprendizaje de los estudiantes.

Este exceso burocrático configura una jerarquía de mando de la siguiente manera: Autoridad Educativa-Distrito-Institución. Toda disposición “desde arriba” se acata sin reflexión ni crítica. Las autoridades se encargan del cumplimiento de las disposiciones de los inmediatos superiores: el Distrito.

3.8 El todo *seven*

Muchos profesores se quejan de que a los estudiantes se les ha dado “demasiados derechos”, otro profesor comentaba que “casi se ha convertido en un delito si un estudiante repite el año” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). Para los maestros, por cualquier motivo un estudiante puede denunciarte al Distrito, y esto es causa de malestar en el trabajo docente: “no se les puede ni quedar viendo mal, porque ya es denuncia” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018).

Las quejas se dan sobre todo con “las pérdidas de año”, ya que si un estudiante no logra la nota mínima (7/10) al finalizar el año, el maestro debe tener la evidencia suficiente del seguimiento del estudiante durante todo el año y demostrar las acciones pedagógicas realizadas con el estudiante en cuestión. Al igual que el trabajo burocrático, esto se convierte

en un “hacer por hacer”, que desemboca en un nuevo fenómeno: “el todo *seven*”. Este consiste en que algunos maestros ponen 7 como nota mínima, de este modo, los estudiantes no repiten el año y, por tanto, los maestros se evitan el papeleo de seguimiento, así como las denuncias por parte de los estudiantes y padres de familia. Si un estudiante repite el año, el maestro debe presentar un expediente completo del estudiante en el que se demuestre con evidencia suficiente la pérdida de año: los informes al DECE, llamado a padres de familia, planes estratégicos, clases de recuperación, refuerzos académicos, etc., que se han realizado con el estudiante en cuestión durante todo el año.

El maestro trata de evitar las denuncias de los estudiantes y, por ende, cualquier sanción del Distrito al no tener el respaldo de la evidencia. Un maestro decía: “Un estudiante te puede denunciar por cualquier cosa [...] y la ley le favorece” (David A., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 16 febrero de 2018). De este modo, la antigua autoridad disciplinaria del Instituto Nacional Mejía ha desaparecido; pero, por otro lado, se ha configurado un sistema educativo facilista en el que el maestro no se siente respaldado en sus procesos pedagógicos ni disciplinarios. Aún peor, es que los estudiantes se han adaptado a este sistema del “todo *seven*”, desapareciendo el antiguo valor del mérito que antes constituía a los estudiantes del Mejía.

3.9 Resultados del Instituto Nacional Mejía en el examen Ser Bachiller 2014-2017

Los resultados del colegio Mejía no han sido alentadores durante los últimos años. Sobre todo, porque las autoridades y maestros están conscientes que estos han disminuido con el tiempo y tienen el temor de que esta tendencia continúe. En la siguiente tabla 3.6 se pueden observar los resultados de las pruebas Ser Bachiller del colegio Mejía con relación a otros colegios fiscales de la ciudad de Quito durante los años 2014-2017.

Tabla 3.6 Promedio de las pruebas Ser Bachiller 2014-2017 colegios emblemáticos de Quito

	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2016-2017
Instituto Nacional Mejía	8,31	7,97	7,87	750
Manuela Cañizares	8,68	8,96	8,08	768
Juan Pío Montufar	8,68	8,84	8,09	772
Simón Bolívar	8,65	8,11	7,97	755
24 De Mayo	8,39	8,28	8,06	767
Juan Montalvo	7,61	7,98	7,61	715
Promedio Fiscales	7,60	7,46	7,41	

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller. INEVAL

Cuando estos resultados se hicieron públicos, un maestro comentó que lo primero que hicieron las autoridades es reclamar a los profesores, sobre todo a los de matemática y lenguaje. Los resultados de las pruebas estandarizadas recaen no sólo sobre los estudiantes, sino también sobre los maestros y la institución. La educación pública para algunos maestros está “hecha pedazos” o se ha convertido en una “farsa”. La explicación de los resultados en las pruebas estandarizadas se debe, para los maestros, en que la calidad de la educación pública ha disminuido considerablemente después de la reforma.

Para un maestro, los resultados de las pruebas Ser Bachiller que reciben cada año es como “una bofetada”, y que las autoridades lo único que hacen es reclamar a los maestros por los “bajos resultados”:

Verá ahí, lo que yo he dicho, es que esas pruebas son una bofetada directa al sistema educativo nacional. Porque si ya están viendo cuáles son las falencias de nuestros estudiantes, tenemos que hacer la ligazón, o sea, de lo que ellos están evaluando, con lo que nosotros tenemos que evaluar” (Patricio V., profesor de lengua y literatura, entrevista por Anaguano, 20 de febrero de 2018).

Como no les va a ir mal en matemática si tienen 3 horas a la semana y de física 2... si un día, por desgracia no hubo clases, uno no le vuelve a ver hasta dentro de dos semanas... y con dos horas de física a la semana ¿qué haces? Es casi a distancia, se trabaja con talleres. Y que es lo que pasa, conscientemente harán unos 5 o 6, y el resto... con esto de las tecnologías todos se pasan por *WhatsApp* (José R., profesor de matemáticas, entrevista por Anaguano, 10 de abril de 2018).

El resultado de las pruebas Ser Bachiller encadena una serie de problemas que tiene la educación pública, pasando por los problemas de masificación, aumento de la carga horaria, burocratización del trabajo docente, falta de materiales didácticos, poca actualización pedagógica por parte de los docentes y un currículo que no se ajusta al contexto educativo de la institución.

4. De “colegio Meritocrático” a “Colegio Sectorizado”: El 3ro de bachillerato como la última generación meritocrática

Durante la época neoliberal, el funcionamiento institucional del “Mejía de antes” gestionó un tipo de autonomía que le permitía tomar decisiones en los programas académicos y

adaptaciones curriculares, pero, sobre todo, en la selección de maestros y estudiantes con un perfil académico. La meritocracia era un valor fundamental para el ingreso a la institución, los aspirantes tenían que pasar por un riguroso sistema de ingreso mediado por exámenes, certificados académicos y por una entrevista (aunque había estudiantes que ingresaba a través de otros mecanismos, ya sea por palancas o cupos asignados a profesores). En la búsqueda por ingresar al “Mejía de antes” muchos estudiantes se quedaban sin cupo. La mayoría de la población que ingresaba pertenecía a una clase media urbana que encajaba con el perfil meritocrático de aquel Mejía; pero también existía un pequeño grupo de sectores populares. Si bien, el mérito era un valor fundamental para ingresar al Mejía, este también se cultivaba durante los seis años de experiencia escolar donde los maestros y estudiantes transmitían el “amor al colegio”. Antes de la reforma del 2011, el “Mejía de antes”, como institución escolar, cumplía un rol fundamental en la transición de los valores de la cultura escolar y, por tanto, al decir de Durkheim, se puede decir que una constituía una fábrica de un tipo de individuos, pese a las dificultades del neoliberalismo de los años noventa e inicios del 2000.

Bajo el nuevo modelo de gestión centralizado-burocrático (Luna 2018, Terán 2016), el “Mejía de ahora” ha perdido todo tipo de decisión autónoma en su institución, tanto pedagógica como administrativa. Los programas y los currículos son impuestos desde el Ministerio y cualquier adaptación o proyecto socioeducativo pasa por la aprobación del Distrito, del mismo modo, es el Distrito quien contrata profesores y asigna estudiantes por medio de la sectorización. Al tiempo que el espíritu de cuerpo y el sentido de pertenencia desaparece, con la sectorización, la meritocracia de nivel institucional en torno al colegio también lo hace.

Es decir, la inversión social y una normativa garantista (Constitución y LOEI) que elimina cualquier mecanismo meritocrático de este tipo (exámenes o certificados académicos de ingreso a una institución educativa), tiene como contraparte una ampliación de la oferta educativa en la educación media, sobre todo de aquellos sectores que históricamente habían sido excluidos de la educación formal. Para sostener esta ampliación, era necesaria una reforma al régimen laboral de los maestros, la cual implica una mayor carga horaria con un mayor número de estudiantes por aula para los maestros. Esto provocó, por un lado, un proceso de masificación; y por otro, la precarización del trabajo docente que, con la nueva normativa, se volvió más burocrático. Bajo el nuevo currículo del BGU un maestro fácilmente puede llegar a tener entre 400 y 600 estudiantes al año. Los estudiantes del bachillerato por su parte llegan a tener entre 14 y 16 materias por año.

En este sentido, la meritocracia sufre un desplazamiento de la educación media a la educación superior. Si antes la meritocracia era un valor fundamental de ciertos colegios públicos emblemáticos, ahora no tienen la capacidad de crear el valor del mérito en los estudiantes de la institución. En principio todos entran y son iguales. Es decir, durante el neoliberalismo la selección meritocrática de los estudiantes empezaba desde la educación media; en el posneoliberalismo, esta se da con quienes inician la educación superior.

Puesto que la institución educativa pierde autonomía administrativa y pedagógica, al mismo tiempo la agencialidad de la institución para configurar los valores de pertenencia al Mejía también ha ido desapareciendo. De este modo, existe un segundo desplazamiento de la meritocracia, los estudiantes al no encontrar las herramientas necesarias para convertirse en sujetos meritocráticos, buscan la meritocracia fuera de la institución en el preuniversitario. Es decir, la meritocracia ya no es un valor que se constituye en el templo sino en el mercado, el mérito deja de ser un valor que se construye en la comunidad como espíritu de cuerpo y sentido de pertenencia y se convierte en una búsqueda individual fuera de la institución. Se vive una crisis en el sistema educativo escolar, que durante los últimos años se ha acentuado, donde la escuela ya no funciona como institución: “Ya no es aquella máquina que forma individuos a su imagen; hay principios múltiples y a veces confusos que alejan la realidad de las prácticas” (Dubet y Martuccelli 1998, 12-13).

Los estudiantes del 3ro de bachillerato que ingresaron al INM el año 2012, un año después de la reforma, vivieron durante sus primeros años en el “Mejías de antes”, el colegio meritocrático. Pero también han vivido la transición y como ha devenido en el “Mejía de ahora”, es decir, en el colegio sectorizado al cual sus estudiantes ingresan sin méritos, pero aún peor, sin querer estar en el Mejía.

La institución ya no les provee el valor del mérito, por lo que esta se convierte en una búsqueda individual. La institución ha sufrido una transición: pasó de ser un colegio emblemático y meritocrático a ser un colegio sectorizado y no meritocrático. Si bien, el valor del mérito ya no es la pertenencia a la comunidad del Mejía. Sin embargo, los sujetos se encuentran inmersos en una lucha cotidiana por la búsqueda del mérito, de sentirse merecedores de algo. Los sujetos estratégicamente buscan el mérito más allá del EUSB, para la última generación “ser un Mejía” es *per se* un valor, pero para las nuevas generaciones esta empezaría a desaparecer.

Capítulo 4

El estudiante del 3ro de bachillerato del Instituto Nacional Mejía: La subjetividad entre la meritocracia y el examen

En el siguiente capítulo, se abordarán los procesos de subjetivación de los estudiantes del 3ro de Bachillerato del Instituto Nacional Mejía (INM) frente al Examen Unificado Ser Bachiller (EUSB) y la meritocracia. En un principio se definió a la meritocracia como una tecnología social de un régimen de saber-poder (Allen 2012, 2011, 2014) alrededor del cual se constituye un aparato discursivo, institucional y normativo. El examen es la técnica de gobierno con que la meritocracia se vuelve objetiva y medible, capaz de cuantificar, jerarquizar, seleccionar y excluir a cada uno de los sujetos (Foucault 1994, Macmillan 2009, Saura 2016, Kenway 1993). Si bien los exámenes estandarizados no son nuevos en el sistema educativo ecuatoriano, es la primera vez que se instituye un aparato de medición y control que, bajo el discurso de la meritocracia, evalúa cada seis meses a la totalidad de la población de estudiantes que culminan la educación media.

Lo que se busca comprender en el presente capítulo es cómo la meritocracia en torno al EUSB configura las subjetividades de los estudiantes del 3ro de bachillerato del INM. Para ello, se ha dividido el capítulo en cinco apartados que intentan mostrar distintos espacios en el que los estudiantes interpretan y resignifican el mérito (con y más allá del EUSB). Para ello, a través de entrevistas abiertas, se busca recrear desde la voz de los estudiantes qué es lo que ellos entienden por meritocracia ¿Están a favor o en contra del aparato meritocrático que los evalúa? ¿Cuáles son las estrategias que el agente pone en práctica para enfrentarse al EUSB? En primer lugar, se comprenderá las dimensiones en que se configura la subjetividad de los estudiantes del bachillerato desde una categoría fundamental de la sociología de la educación: la experiencia; en segundo lugar, la subjetivación de los estudiantes en tanto configuran su identidad como “un Mejía”, es decir, como un sujeto que se integra a una cultura o un sentido de grupo; en tercer lugar, la constitución de la subjetividad meritocrática que se busca fuera de la institución; en cuarto lugar, la subjetividad frente a la valoración numérica del examen, en tanto construye sus expectativas y proyecciones futuras; y, finalmente, la subjetividad como una búsqueda incesante de la meritocracia, donde los estudiantes desde su autonomía resisten o enfrenta al examen, criticando y resignificándolo.

1. El estudiante del bachillerato y el examen

Los estudiantes y la escuela han sido ampliamente trabajados en la sociología y la antropología de la educación desde la década de los sesenta, inspirando un sin número de trabajos desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. Por un lado, los trabajos más ampliamente conocidos son los análisis estructuralistas de la sociología de la reproducción (Bourdieu 2014, Bourdieu y Passeron 2004) o de la correspondencia (Baudelot y Establet 1978, Bowles y Gintis 1981) en el que tratan de demostrar “el carácter reproductor de la escuela en las sociedades capitalistas y la estrecha correspondencia entre las relaciones sociales del modo de producción capitalista y las relaciones sociales en la educación” (Brigido 2006, 56). Y, por otro lado, los trabajos desde la etnometodología que se han centrado en los procesos microsociales del aula, lo cual ha llevado a redefinir las percepciones sobre la escuela y a configurar una nueva comprensión de los sentidos que se crean en la interacción de los actores en el aula (Coulon 1995). François Dubet (2007) intenta una aproximación a estos dos enfoques, en el que, si bien no niega el papel reproductor de la escuela, centra su trabajo en los procesos de socialización e individuación de los estudiantes en la escuela, a la vez que propone la categoría de experiencia como punto central de su análisis. La experiencia permite analizar la relación entre los sujetos y el mérito dentro del colegio en tres niveles: la cultura escolar, las estructuras de jerarquización entre pares y la subjetivación desde las estrategias autónomas del sujeto.

Si bien existe una imposición “desde arriba” de un aparato meritocrático que interpela a los sujetos y los constituye como tal; lo que interesa ahora es conocer las estrategias de los sujetos “desde abajo” que se enfrentan al aparato meritocrático. Más allá de las estructuras y las normas que condicionan los procesos de subjetivación, se enfatizará en la elaboración de normas y valores propios de los estudiantes que viven la experiencia escolar. Es decir, cómo los estudiantes de manera autónoma configuran su entorno y crean sus propios códigos y estrategias frente al sistema escolar meritocrático, y a su manera se enfrentan y negocian las disposiciones; por tanto, la subjetividad se vuelve observable en las prácticas, en los discursos, en la experiencia de vida, donde los estudiantes crean identidades y socializan: “las subjetividades tienen que ver siempre con prácticas, con estructuras que son prácticas articuladas y con discursos que son siempre dimensión de la práctica (focos de experiencia)” (Gago 2014, 16).

En la actualidad existe una vasta literatura que centra su atención en el bachillerato (Weiss 2015, 2009, 2012, Ávalos 2009). El bachillerato es un tiempo de vida en constante tensión y construcción de las identidades de los sujetos. Entre las temáticas que sobresalen actualmente se pueden destacar: los procesos de identificación y exclusión entre grupo de pares juveniles (Grijalva 2012), expectativa a la transición del mundo del trabajo (Guerra 2012), la elección de la carrera (Romo 2012), la influencia de los resultados escolares en su orientación vocacional (Le Bastard-Landrier 2005). El bachillerato es un mundo dinámico y en conflicto entre dos espacios fundamentales de la constitución de sus subjetividades: la vida escolar y la vida juvenil (Weiss 2015, 2012, 2009). Por tanto, no se trata simplemente de un estudiante que va al colegio a absorber la cultura escolar, se trata también del estudiante que lleva la cultura juvenil a las aulas y, en ellas, disputa el sentido de su identidad. Si bien la escuela participa activamente en la creencia de la meritocracia, ésta “jamás se confundió total y solamente con la acción de la escuela” (Dubet y Martuccelli 1998, 403); por tanto, el valor del mérito se construye en la escuela o fuera de ella, con el examen o a pesar del examen. El examen se convierte en el detonante de las acciones de los sujetos los cuales ponen en marcha diversas estrategias para construirse como individuos meritocráticos. Los estudiantes cada seis meses se enfrentan a la meritocracia y a su manera la evaden, la evitan, la resisten, la aceptan o reconfiguran los significados de la meritocracia a sus intereses y posibilidades. En este sentido, lo que se busca comprender es qué entienden los estudiantes como meritocracia, pero, sobre todo, cómo viven la tensión desde la experiencia de los sujetos frente al examen estandarizado.

2. La subjetividad desde la memoria: El valor del mérito en el “Mejía de antes”

Antes de enfrentarse al EUSB, el estudiante del Mejía, en un primer momento, construye su identidad como “un Mejía”. Una de las funciones de la experiencia escolar es “la integración del sujeto a un sentido de grupo” (Dubet 2007). Este proceso de subjetivación con la historia y la tradición del Mejía, aún tiene un peso esencial en la construcción de la identidad de los estudiantes del 3ro de bachillerato. Desde esta relación del sujeto con los otros, o con la comunidad del Mejía, el valor del mérito es esencial. El grupo de estudiantes de 3ro de bachillerato son considerados por los maestros –como por ellos mismos– como “la última generación de verdaderos Mejías”, pues entraron por “méritos” al colegio.

De hecho, la mayoría de estudiantes en las entrevistas reconoció que fue por sus méritos que ingresaron al colegio, a diferencia de las nuevas generaciones que ingresan por sectorización.

No interesa, si es verdad o no que hayan ingresado por méritos, interesa cómo ellos se ven a sí mismos como merecedores de “ser un Mejía”. No fue la palanca ni la sectorización, fue el mérito.

El proceso no fue tan difícil porque tenía que sacar buenas notas y estar concentrado en la escuela de obtener buenas notas para lograr ingresar, porque antes todo se basaba en las notas, no había sectorización y no había ese tipo de que los que viven cerca pueden entrar. Creo que conmigo fue la última vez en basarse en los promedios de la escuela para poder entrar. Entonces me acuerdo que yo fui abanderado del Portaestandarte de la ciudad de Quito en la Escuela Sagrados Corazones [particular]...Entonces eso me ayudó bastante a entrar al colegio. Me acuerdo que mis padres vinieron y me inscribieron y todo, nos fuimos al Coliseo a presentar mi carpeta, ahí vieron que tenía buenas notas y así entre al colegio con buenas notas porque no había la sectorización en el año 2012 (Adrián C., estudiante, entrevista por Anaguano, 2 de abril de 2018).

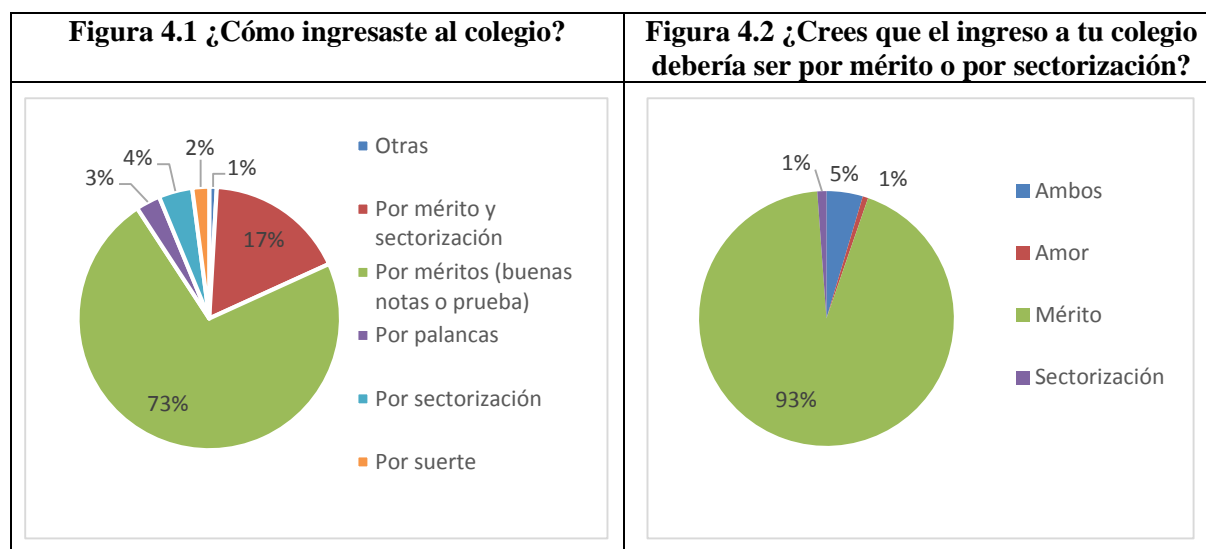
Yo no soy de Quito, nací en el campo, mi hermano años atrás vino acá porque quería estudiar danza. Yo me iba a ir a estudiar al Quinche, pero como tenía buenas notas me dijeron que venga acá, pero sólo, así como de broma, y postulé acá, para ese tiempo ya no se tomaban pruebas, entonces sólo era por las notas que ingresabas. Un día vino mi hermano y preguntó y vio los cuadros de los aceptados y salí. Entonces, después de un mes vinimos a vivir acá, y ya así... (Kelly P., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Yo quise ingresar a esta institución por diversos motivos, un motivo era de lo que se mostraba de este colegio, se decía que sólo era de hombres, y entonces para mi modo de ver era mejor estudiar en un colegio sólo de hombres, además de que el Mejía siempre se ha caracterizado de ser uno de los colegios que más ñeque le metía cuando la sociedad se encontraba en peligros y éramos los únicos que salíamos a defenderla. Yo entré en ese entonces porque me acuerdo que hacían pruebas de ingreso, pedían las notas de la escuela, entonces por cuestión de notas yo logré ingresar (Bryan, estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Este fue uno de los colegios en los que me aceptaron por las calificaciones que yo tenía... Yo elegí este colegio. (Karen L., estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018).

A partir del 2011, la LOEI garantiza el ingreso a todas las instituciones públicas, por lo que cualquier mecanismo de selección, como prueba de ingreso o certificados de académicos, tenían que ser eliminadas y aplicarse la sectorización. Los estudiantes del 3ro de bachillerato ingresaron en el año 2012, cuando ya entró en vigencia la LOEI, pese a que ya no se tomaba pruebas aún se consideraban las calificaciones de la primaria para ingresar al Mejía. En la encuesta realizada un 73% afirmó haber entrado por méritos, un 17% por méritos y

sectorización, y apenas un 10% por otros mecanismos. La construcción del mérito es fundamental en esta generación pues ellos fueron los últimos en ingresar al Mejía bajo estos mecanismos de selección. Es más, la mayoría cree que el ingreso al Mejía debería ser por méritos (93%) y no por sectorización.



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

El mérito se convierte en un catalizador que configura su identidad como pertenencia a un grupo y a una historia. Los estudiantes del 3ro de bachillerato son la última generación que ingresó al Mejía por mérito y su identidad se construye con los valores del “Mejía de antes”; pero, al mismo tiempo, se diferencian del “Mejía de ahora”, de las nuevas generaciones, aquellos que ingresaron por el mecanismo de sectorización, es decir, sin mérito. Como se puede ver, la ideología del mérito en el colegio Mejía es una construcción histórica que desaparece con los estudiantes del 3ro de bachillerato. Para ellos, las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan al colegio Mejía por sectorización lo hacen de forma obligada no porque quieran ser “un Mejía”:

Me parece un mal cambio porque entran por obligación ya no por amor al colegio... Había chicos que venían de Riobamba a estudiar acá. Salían de allá a las 4 de la mañana para estar aquí a las 7. Ese era amor al colegio. Ahora no, ahora sólo están los que viven en el sector. De mi generación hay aún chicos que viven lejos, en Machachi, en Tambillo, que vienen sólo por el colegio. Ahora los que vienen son los que viven cerca: San Juan, San Roque, Toctiuco... Ya no quieren al colegio porque, más que nada, ellos querían entrar a otros colegios, no a este (Karen L. estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018).

Ahora no importan las buenas notas, entra cualquiera. Ahora hace valer más la sectorización... yo opino que eso en sí ha afectado mucho al colegio en cuanto a la calidad de estudiantes que se quiere formar, y como hemos visto sólo bajan de sectores de aquí muy cercanos, que en lo particular son sectores un poco, cómo le podría decir, dañados, y cuando vienen acá no vienen a estudiar sino más bien vienen a dedicarse a otras cosas como son los vicios, el alcohol, drogas, y en sí mismo, las familias de ellos son así. Todo viene desde casa (Pamela C., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

La sectorización cambio mucho por el tipo de gente que entraba... con el tipo de gente me refiero a que antes se evaluaba y quedabas en un alto rango, tal vez por el tipo de exigencia que era de... creo que era 18, 19 para arriba hasta el 20, entraban al colegio, los de menor calificación era muy difícil, lo que ahora con la sectorización no importa las notas que tengas, igual entras, lo que importa es que hayas aprobado el 7mo de básica y ya... lo que importa más es que vivan cerca, no les importa lo que pueda hacer el colegio para subirles el nivel, o sea, por eso también el nivel del colegio bajó en sus estudios (Adrián C., estudiante, entrevista por Anaguano, 2 de abril de 2018).

Hay personas que entraron por la sectorización, un año después de mí, entonces esas personas que entraron porque ya... pero en cambio nosotros entramos porque quisimos, nosotros venimos a coger cupo y esas cosas, porque nosotros quisimos entrar aquí. Pero en cambio cuando se hizo sectorizado fue como que entraron acá porque les obligaban... y entonces eso es como que ya porque me toca ir a ese colegio y ya... entonces a ellos les importa nada... (Kelly P, estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Es un mal cambio, porque los colegios eran prestigiosos y tenían que hacer un esfuerzo para entrar, ahora sólo entran como si nada, y no respetan nada (Arelis Q., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018.).

Ahora, el único requisito para ser “un Mejía” es vivir cerca, no importa si eres buen o mal estudiante, por tanto, el mérito se desvirtuó para las nuevas generaciones. Pero, hay algo peor que el simple hecho de que ingresen sin mérito académico –pues antes muchos también entraban por palancas–, es que entran por obligación. Con la sectorización no sólo que ingresa gente sin méritos académicos, sino que ingresa gente que no quiere estar en el colegio. Es sí, el merecer ser “un Mejía” no empieza ni termina en el mérito académico. El merecer ser “un Mejía” es un proceso de construcción que pasa en primer lugar por el querer estar en el Mejía y luego por el “amor al colegio” que se construye a lo largo de sus seis años experiencia escolar:

A mí no me gustaba, porque siempre decían groserías, yo nunca estaba acostumbrada... desde el jardín hasta el 7mo estuve en una educación diferente, que se dedicaba a la religión, entonces oír eso a mí me afectaba y pensaba que me iban a hacer daño... además en el estadio, siempre escupían y yo me sentaba y topaba una baba, me acuerdo que en el baño nos botaron orina... y me puse a llorar, y proteste toda mi vida hasta 5to curso que me cambiaran de colegio, y mi papá decía que no... sólo estos último años me ha gustado el colegio, porque ya no me dejó intimidar, antes era muy tímida, como que no se acerquen a mí ...entonces, todas las cosas que he vivido aquí, me han abierto más hacia el mundo y despertar a la realidad, porque antes era sólo misa solo misa y ahora es como que ya nada...que chuchas (Andrea V., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

En las entrevistas los estudiantes hablan de una ruptura generacional que se inauguró con ellos, puesto que la mayoría de los entrevistados ingresó en el año 2012, cuando ya se aplicaban las reformas de la LOEI.¹⁸ La mayoría culpa a las reformas, pues sienten que éstas los afectó negativamente, pero, sobre todo, culpan a la sectorización. Hablan de un glorioso “Mejía de antes” y una decadencia del “Mejía de ahora”, de un Mejía meritocrático y un Mejía no meritocrático. Esta generación se siente el parteaguas de los dos Mejías. Por un lado, vivieron la experiencia del “Mejía de antes” en sus primeros años de secundaria, que paulatinamente se fue convirtiendo en el “Mejía de ahora”. Las expresiones que se repiten en todos los estudiantes del 3ro de bachillerato son “antes los maestros” o “antes los estudiantes”. Ellos mismos, los estudiantes del 3ro de bachillerato, no son totalmente parte del “Mejía de antes”, sin embargo, se aferran y eligen identificarse con el pasado:

Me gustaba como era antes el colegio porque antes nos obligaban más a estudiar, era otra forma para enseñar, sólo para varones, la forma de ellos era si bien ya te pegaban, y tu ibas a reclamarles y te daban en frente de tu mamá... aquí era así. Me gustaba como era antes (Cristian M1., entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

O sea, sí era diferente, porque antes como que los estudiantes cantaban con sentimiento el himno, es diferente escuchar cuando yo estaba en 8vo, y cómo ahora a veces ni canta el himno o empiezan a reírse y esas cosas... Cuando yo estaba en 8vo yo quería ser como ellos... Eran

¹⁸ Si bien en las reformas de la LOEI se dieron en el año 2011 de manera abrupta, hubo algunos cambios que no se los pudo aplicar de inmediato, uno de ellos fue la sectorización. Por ejemplo, los estudiantes que se graduaron en el año 2018 ingresaron en el año 2012, sin embargo, el 90% de ellos afirmó haber ingresado por mérito. No mediante pruebas sino por buenas notas. Con la reforma se eliminaron de inmediato las pruebas y el cobro de la matrícula, sin embargo, aún pudieron seleccionar a sus estudiantes durante el año 2012 y 2013. A partir de esta fecha el ingreso se da sólo por sectorización y recientemente por encadenamiento con las escuelas aledañas al Mejía.

diferentes, nadie se movía ese rato y eran cantando, como que la emoción de ver cantar... y ahora es verles, a los que están detrás de nosotros, como que, ni siquiera les importa, empiezan a reírse y así... (Kelly P, estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Yo creo que antes ellos hacían un esfuerzo grande para alzar el nombre del colegio, y ahora yo pienso que eso ya quedó atrás... Yo creo que antes las normas eran más estrictas, por eso. Ahora es como que ahorita es más libertinaje para todo mundo (Arelis Q., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Era bonito verles. Era como que ellos tenían un respeto al uniforme... cuando era el cachorro, ellos como que nos inculcaron eso (Víctor C, estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

El “Mejía de antes” era un “buen colegio” con “buenos estudiantes”. Al “Mejía de ahora” puede entrar “cualquiera”, gente que no le tiene “amor al colegio”, que “no quiere ingresar al colegio” que “no conoce su historia”. Los estudiantes del 3ro de bachillerato estudiaron sus primeros años en el “Mejía de antes”, por lo que conocieron su nivel de exigencia académica, pero sobre todo su disciplina castrense y masculinizada:

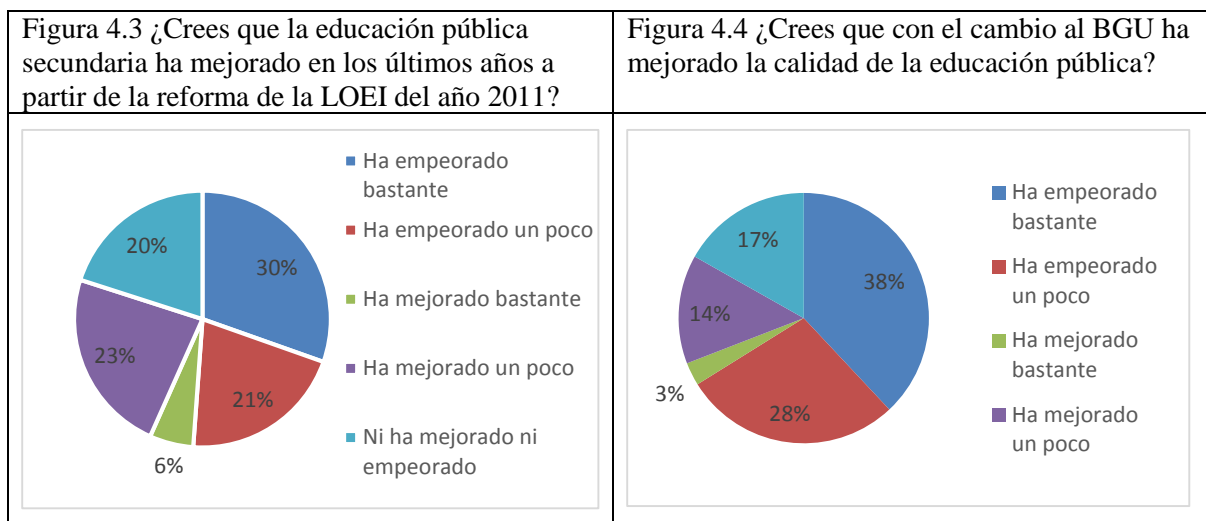
Antes tú les tenías respeto a los profesores y los que estaban en los cursos superiores... antes, si uno de sexto curso te veía mal uniformado, con la corbata a un lado te hablaba o te pegaba... Ahora si le dices eso a uno de primero, no te hace ni caso (Víctor C, estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Los maestros y los estudiantes de cursos superiores cumplían un rol fundamental en transmitir lo que los estudiantes llaman “el amor al colegio”, y, por tanto, fortalecían los lazos de identidad y pertenencia al grupo: “los maestros te hacían querer al colegio” “te contaban historias o anécdotas del colegio”. La construcción de su identidad como parte de una historia debía afianzarse en el relato de los maestros y los estudiantes mayores. El amor al colegio y el merecer ser “un Mejía” son elementos que permitía la cohesión del grupo. La “pertenencia” y el “merecer” son elementos gravitantes en la construcción del estudiante del Mejía, características que según ellos se van perdiendo en las nuevas generaciones. Los maestros que cumplían este rol se jubilaron y vinieron los “maestros nuevos”, “ellos ya no te transmiten el amor al colegio... es como cualquier trabajo. Vienen, dan sus clases y se van” (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018). Los estudiantes mayores tampoco cumplen su rol de transmitir la identidad y el amor al colegio “ya no les puedes decir nada a

los de los cursos inferiores, si les dices algo, ellos te responder y te amenazan” (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Cuando yo ingresé a octavo, nos decían que los de 6to eran dioses para nosotros y en el minuto cívico nadie se movía ni decía nada, era otra cosa... Nosotros estábamos en el edificio Sur, y nuestro objetivo era verles... votaban bombas lacrimógenas, y a los primeros que sacaban eran a los primeros, estábamos aquí, y ellos nos enseñaban a gritar, desde los mismos licenciados nos enseñaban a quererle al colegio. A los que recién entrábamos nos mandaban de deber a aprendernos el himno (Cristian M1., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018). Antes te motivaban, como bien dijo mi compañero, los profesores te inculcaban desde las aulas. Siempre contaban las anécdotas del colegio para cogerle uno también amor. Nos conversaban, nos daban consejos del colegio, pero ahora como ya se van jubilando... ya no es lo mismo que antes, los profesores que están llegando ahora, ellos sólo llegan a dar sus clases y ya... sólo por ganar sus sueldos... (Cristian M2., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018). Me molestaba porque al principio los licenciados eran demasiado groseros con nosotras no había ninguna delicadeza y yo siempre lloraba... me hablaban y lloraba... pero también era emocionante porque veía como realmente antes era el colegio, cada estudiante se dedicaba bastante como para decir ‘soy del Mejía’, y ahora lo dicen, pero con un nivel bajísimo... o sea, el cambio que tuvo el colegio fue horrible... (Andrea V., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Los estudiantes del 3ro de bachillerato son los testigos del cambio, o, más bien, ellos mismo son el cambio. Si bien la mayoría afirma haber ingresado al colegio por medio de credenciales académicas, es decir, por méritos; sin embargo, también se sienten perjudicados por las reformas educativas (por el BGU y por la sectorización), puesto que para ellos la calidad académica del colegio ha disminuido arrebatándoles el mérito. Un 51% de los estudiantes creen que la educación ha empeorado con las reformas educativas, mientras que solo un 29% cree que ha mejorado (figura 4.3).



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Una de las mayores quejas en las entrevistas es el BGU, para la mayoría el currículo los ha perjudicado ya que no los prepara para el EUSB: “Tenemos demasiadas materias y algunas no nos sirven para nada... pero igual te mandan deberes cuando deberíamos concentrarnos en las materias que de veras importan” (Alejandra M, estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018). Cuando se les pregunta si creen que la educación pública ha mejorado con el BGU, el 66% de estudiantes cree que ha empeorado, y sólo un 17% que ha mejorado (figura 4.4).

La tensión entre el “Mejía de antes” y el “Mejía de ahora” es una experiencia que esta generación vivió por seis años. Si bien su identidad se aferra al “Mejía de antes”; sin embargo, al mismo tiempo se siente afectados por los cambios en el sistema educativo: la sectorización, la el BGU y el EUSB, que los sitúa en una realidad que no eligieron y que a la larga los ha perjudicado.

La mayoría de estudiantes anhelan el “Mejía de antes”, el de “la vanguardia estudiantil”, el que ganaba todos los concursos intercolegiales, no sólo deportivos sino académicos. El de los profesores de antes que les enseñaban a querer al colegio. Cuando se les preguntó si preferían el sistema por especialidades o el BGU, el 92% optó por lo primero:

Antes con las especialidades te enfocabas en lo que realmente te gustaba y no en todo... A mí por ejemplo me gusta la física, pero las materias de química y ciencias sociales no me atraen mucho... se nos hace difícil porque es difícil centrarse en todo... si les gustara sería más fácil,

como en todo, si te gusta lo que haces, lo haces; sino, se te hace difícil (Adrián C., estudiante, entrevista por Anaguano, 2 de abril de 2018).

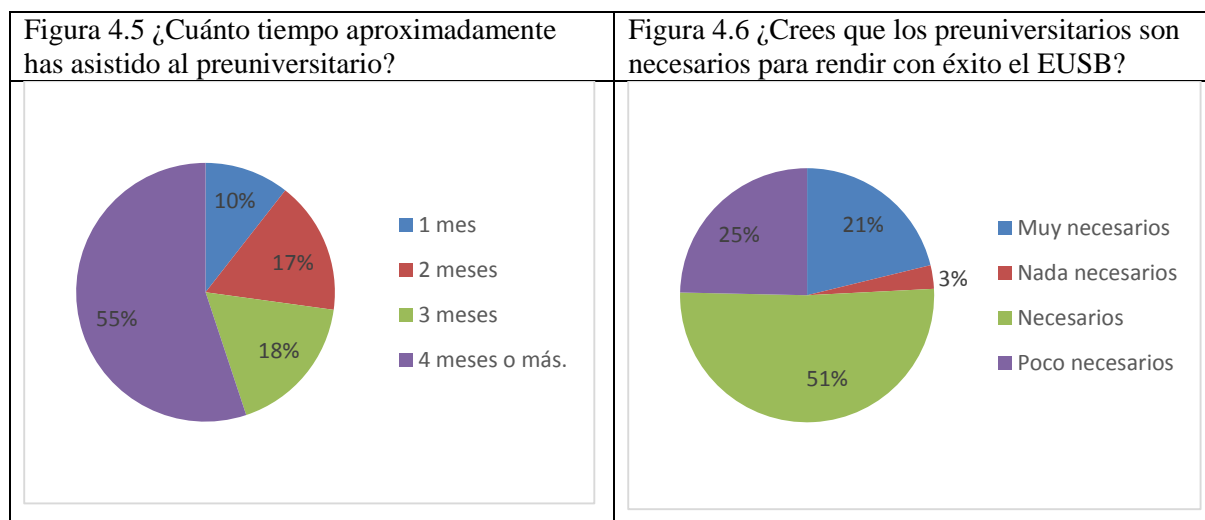
La identidad de los estudiantes es vivida entre estos dos mundos el “antes” y el “ahora”, el pasado meritocrático y el presente no meritocrático. La identidad se construye en una tensión desde la memoria y desde la experiencia del hoy. Desde el pasado glorioso y el declive que vive su institución hoy en día. De este modo, la subjetividad de los estudiantes del 3ro de bachillerato es estratégica y selectiva, pues eligen su identidad desde su conveniencia. En todas las entrevistas, esta última generación resalta los “méritos” y el “amor” al colegio para diferenciarse de las generaciones precedentes; pero también resaltan las dificultades que viven en el Mejía de ahora, que les impide reafirmarse como sujetos meritocráticos. El estudiante de 3ro de bachillerato del Mejía elige y asume los valores del pasado, pues sólo así pueden construirse a sí mismo como sujetos meritocráticos. Sin embargo, también tienen que asumir el presente, el declive del Mejía que ya no construye sujetos meritocrático. La meritocracia ahora es un aparato de evaluación externo y del mismo modo la meritocracia se busca fuera del colegio.

3. La subjetividad ahora: La meritocracia fuera del colegio

Dubet (2005, 2006) llama la atención sobre el declive institucional de la escuela con el advenimiento del neoliberalismo. La escuela deja de ser el santuario donde los estudiantes construían su subjetividad dentro del marco de la cultura escolar. Si antes el valor del mérito se construía dentro del templo escolar, ahora sale del claustro institucional y se convierte en una búsqueda personal de los estudiantes. Por tanto, la construcción de la identidad de los sujetos con relación al mérito varía de un contexto a otro. Los espacios en los que los estudiantes coexisten y configuran su subjetividad son diversos. El sujeto es un sujeto situado y en situación.

Precisamente, el EUSB ha generado una nueva dinámica en las prácticas cotidianas de los estudiantes del 3ro de bachillerato. Existe ahora un nuevo espacio de socialización complementario a la educación regular, que para muchos estudiantes es más importante que el mismo colegio: el preuniversitario. En la encuesta que se levantó un mes antes del examen Ser Bachiller, el 59% de los estudiantes asistió a un curso preuniversitario, de este grupo el 55% lo ha hecho por más de 4 meses. Algunos se han preparado desde el día que empezaron clases, es decir, desde septiembre del 2017; pero la gran mayoría lo han hecho desde el mes

de enero 2018. Algunos asisten tres veces por semana, otros solamente los fines de semana. Algunos estudiantes comentaron que un mes antes del EUSB van todos los días al preuniversitario, incluso fines de semana.



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Para la mayoría de estudiantes del 3er año de bachillerato se ha normalizado una doble jornada académica: por un lado, la educación formal de los colegios (pública o privada) y, por otro lado, la educación informal de los preuniversitarios (privados la gran mayoría). Puesto que la mayoría de los estudiantes ha trasladado su creencia hacia los preuniversitarios, pues estos garantizan el ingreso a la universidad, los estudiantes le dan mayor importancia que a la misma educación formal. Es decir, el colegio queda de lado, lo que importa es sacar una buena nota que lo habilite a la educación superior. Si bien, el colegio ha sido desacralizado, sin embargo, la tensión de los meses finales es abrumadora, puesto que los estudiantes tienen que lidiar al mismo tiempo con los exámenes finales del colegio y el EUSB. El estrés y la tensión aumenta conforme pasan los días. Los estudiantes no sólo tienen temor de decepcionarse a ellos mismos sino a su familia:

Para mí sí es un dolor de cabeza porque, bueno, porque al menos para mí si se me hace súper corto el tiempo, incluso es más por lo que vivo lejos, vivo a unas 2 horas de aquí, dos horas de ida y dos de venida, y es agotador. Bueno, sin embargo, yo no quiero... trato de darme tiempo para estudiar. Ahora que estos en el preuniversitario, estoy yendo los martes, así como hoy, y los jueves en la mañana, y también tengo que madrugar, tengo que ajustar tiempo para cada deber, aunque a veces no acabo y tengo que hacer acá. Y es verdad lo que dicen, en 6to pasa súper rapidísimo el tiempo y al menos que nosotros salimos más antes, y a mí cada día es

impresión y es esto, estoy con preocupación y estoy que, si no saco el puntaje, qué pasa si no entro a la universidad, bueno, si he pensado, si es que no entro, si es que no se da la oportunidad, bueno, claro que voy a seguir preparándome (Pamela C., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

El tiempo pasa volando los últimos meses... el estrés aumenta y cada día que pasa pienso que me queda un día menos para estudiar” (Evelin J., estudiante, entrevista por Anaguano, 18 de mayo de 2018).

Uno entra a un preuniversitario, se prepara 6 meses para una prueba de 3 horas, entonces es la carga que se te viene, entonces es como que no sé... Yo estoy preparándome en un pre, yo por ejemplo estoy yendo en el horario de lunes, miércoles y viernes y me quedo el sábado todo el día. Si se siente uno cansado, pero es como que no, tengo que pasar esa prueba, tengo que entrar sea como sea, también es como que no quiero decepcionar a mi familia, entonces por eso me estoy preparando (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

La mayoría cree que los preuniversitarios son necesarios (un 72%). Sin embargo, existe un factor de incertidumbre, incluso con quienes asisten a los preuniversitarios, de que ir a un preuniversitario no garantiza nada. Muchos comentaron historias de amigos que ya salieron del colegio y pese a que habían ido a un preuniversitario no habían logrado entrar a la universidad y, por extraña paradoja, otros que no fueron a preuniversitarios consiguieron un cupo en la universidad. Ir al preuniversitario no garantiza ingresar a la universidad, a veces, ni siquiera a los buenos estudiantes. Es más, varios entrevistados mencionaron que muchos van a los preuniversitarios por “obligación de los padres y no porque quieran aprender”, otros tantos van porque “quieren conocer chicas”.

Un 41% de estudiantes nunca ha estado en un preuniversitario, si bien la razón principal es el factor económico, puesto que este es un lujo que no todos se pueden dar en un colegio fiscal. Sin embargo, detrás del factor económico se sustenta otro discurso, a veces justificativo para quienes no tienen dinero para un preuniversitario, la voluntad personal de “estudiar por nuestra cuenta” o “estudiar en los simuladores”. Sin embargo, existe otro grupo de estudiantes que no ingresa a los preuniversitarios, simplemente porque no quieren angustiarse como sus compañeros. Lo que quieren primero es graduarse del colegio y luego, de forma más tranquila, estudiar el preuniversitario para dar la prueba dentro de seis meses. En los relatos de los entrevistados lo normal es entrar en la segunda o tercera oportunidad a la universidad.

De este modo, existen dos estrategias de los estudiantes por constituirse en sujetos meritocráticos: por un lado, puesto que la meritocracia ya no se construye dentro de la escuela, esta se busca fuera del colegio en los preuniversitarios; pero, por otro lado, puesto que los preuniversitarios no garantizan el ingreso a la universidad de forma inmediata, la meritocracia se desplaza temporalmente, si no se ingresa a la universidad al primer intento se tiene que esperar al siguiente intento después de seis meses hasta convertirse en un sujeto meritocrático.

Ir al preuniversitario no implica la sola asistencia, sino la construcción de un nuevo sujeto estudiante que asume la tensión y la incertidumbre que implica el EUSB como un reto que hay que pasar. Se vuelve más disciplinado y predispuesto a someterse a las nuevas lógicas de la educación neoliberal donde “[los estudiantes] deben construirse de un modo autónomo y ‘auténtico’ como sujetos de su propia educación” (Dubet 2005, 70).

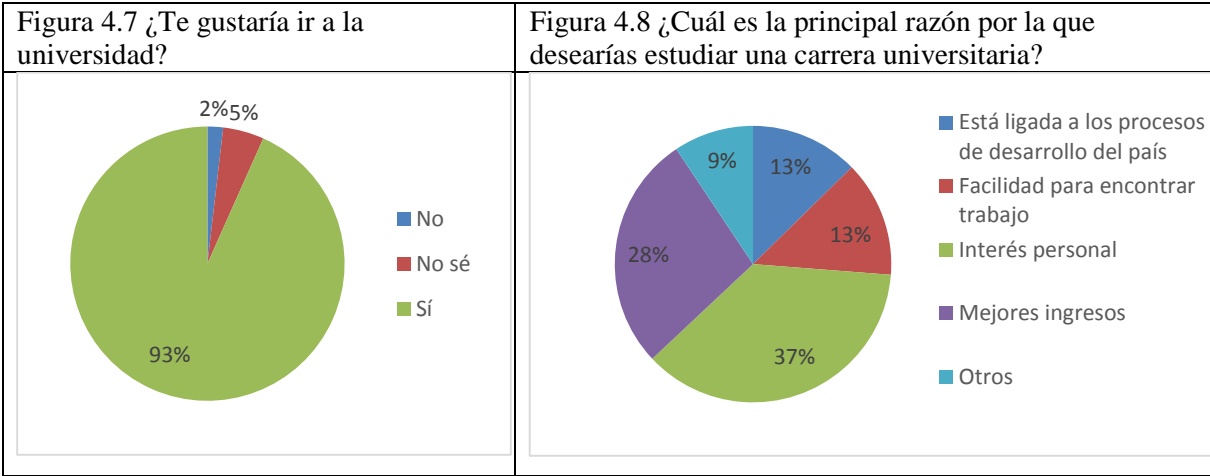
En definitiva, el preuniversitario se ha convertido en paso obligatorio para aquellos que buscan ingresar a la universidad y convertirse en sujetos meritocráticos. Varios trabajos (Gonzales 2016; Morgado 2016; Novalón 2008) dan cuenta de la importancia que ha adquirido este tipo de educación no formal en los estudiantes. De una encuesta realizada en el año 2014 a la primera generación de bachilleres del BGU de los distintos sostenimientos de la ciudad de Quito, más del 50% del total había asistido a un preuniversitario: municipales (60,7%), privados (60,8%), fiscales (39,3%) y fiscomisionales (32,5%) (Luna 2017). A la fecha de hoy no se tienen datos respecto al crecimiento de estos centros preuniversitarios, pero sin duda, la implicancia de estos como soporte de la educación formal ha crecido por la altísima demanda de la población escolar. Sobre todo, por la valoración social que los distintos actores (estudiantes, maestros y padres de familia) empiezan a darle.

4. La subjetividad desde lo numérico: Aspiraciones y expectativas frente al examen

El tercero de Bachillerato es un proceso intenso y extenuante de toma de decisiones. Cada sujeto, conforme sopesa sus intereses y oportunidades, comienza un proceso de toma de decisiones con respecto a su proyecto de vida y su posición en la sociedad. Elegir su futuro es parte fundamental de su identidad. Cada sujeto elige conforme su propia experiencia. La educación, en el contexto neoliberal de mercado de títulos, es considerada una inversión. Sin embargo, la decisión de seguir una carrera en la educación superior está condicionada por distintas variables, socioeconómicas, culturales, geográficas, sostenimiento, etc.

El estudiante del colegio Mejía, no sólo configura su subjetividad desde la memoria –desde el pasado–; desde las condiciones objetivas del contexto –el presente–; sino también desde sus aspiraciones y expectativas, es decir, en su proyección futura, pero mediada por los resultados del EUSB. Las aspiraciones para la mayoría de estudiantes del 3ro de bachillerato del Mejía se centran en el ingreso a la universidad. Se asiste ahora a un nuevo momento histórico en la construcción de subjetividades donde las expectativas y aspiraciones de los sujetos estudiantes es distinta. Antes la universidad no era el paso obligatorio para cumplir las aspiraciones laborales o individuales; hoy día la mayoría de los estudiantes, sin que la extracción social sea una variable definitoria, aspira –sin que esto signifique que lo logre– continuar sus estudios en la universidad. En la actualidad 9 de cada 10 estudiantes de bachillerato quiere estudiar la universidad. Bajo el discurso de la meritocracia apuntalado por el gobierno: “La universidad apareció como un punto de luz al final de la escalera educativa. Todo el país alzó la vista y miró para arriba. El acceso a la universidad pasó a convertirse en obsesión nacional” (Torres 2018a). En la encuesta levantada en el colegio, el 93% afirmó que quería ingresar a la universidad, un 5% dijo no saber, y un 2% dijo que no (figura 4.7).

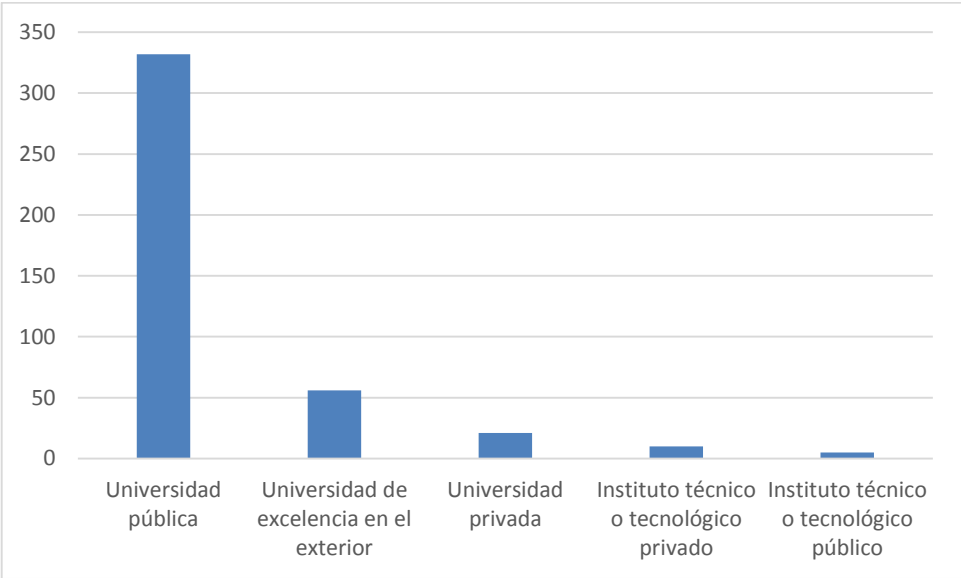
Según algunos estudios (Luna 2017; Delgado y Japón 2017) sobre las percepciones de los estudiantes en el ingreso a la educación superior en el Ecuador, se reafirman las altas expectativas que tienen los estudiantes para ingresar a la universidad. Para el colegio Mejía las razones principales son el interés personal con un 37% y mejorar los ingresos con un 28%.



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

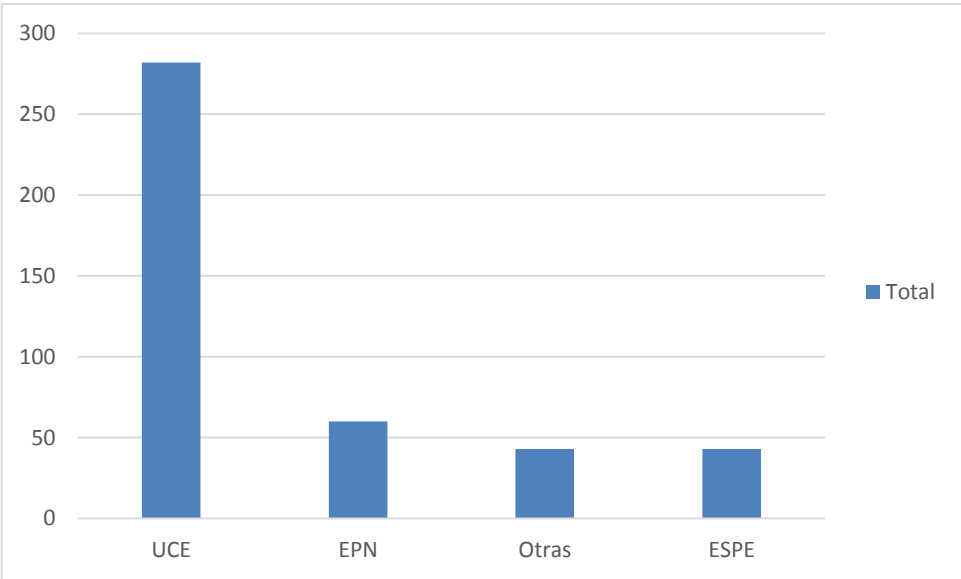
De los estudiantes que quieren ingresar a la universidad, la mayoría quiere hacerlo a una universidad pública. Las principales universidades son la UCE, EPN y ESPE, la cuales se encuentran en la ciudad de Quito, como se indica en las siguientes figuras (figura 4.9 y figura 4.10).

Figura 4.9 ¿A qué tipo de institución de educación superior aspiras ingresar?



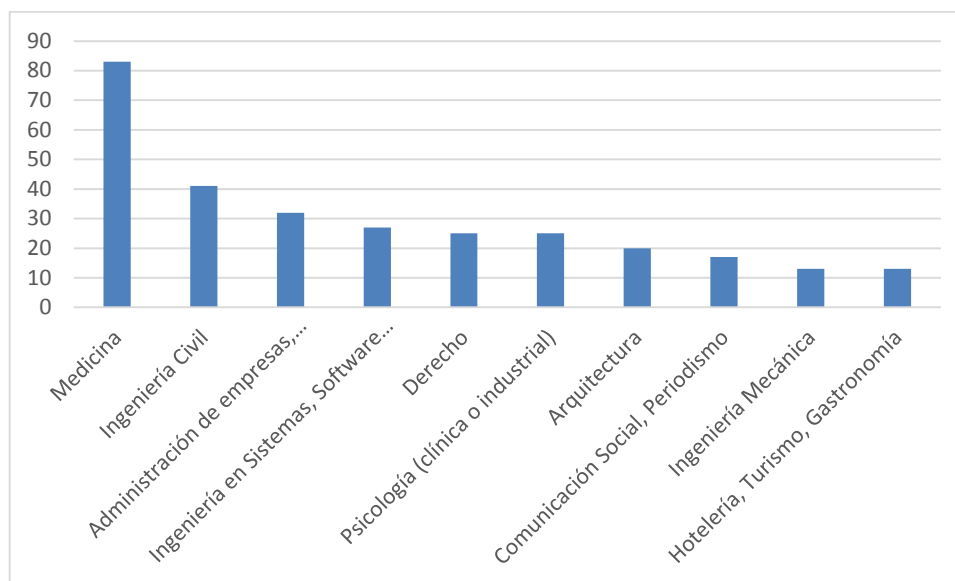
Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Figura 4.10 ¿En qué Universidad, Instituto Técnico o Tecnológico, público o privado del Ecuador te gustaría estudiar?



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Figura 4.11 ¿Qué carrera te gustaría estudiar?



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

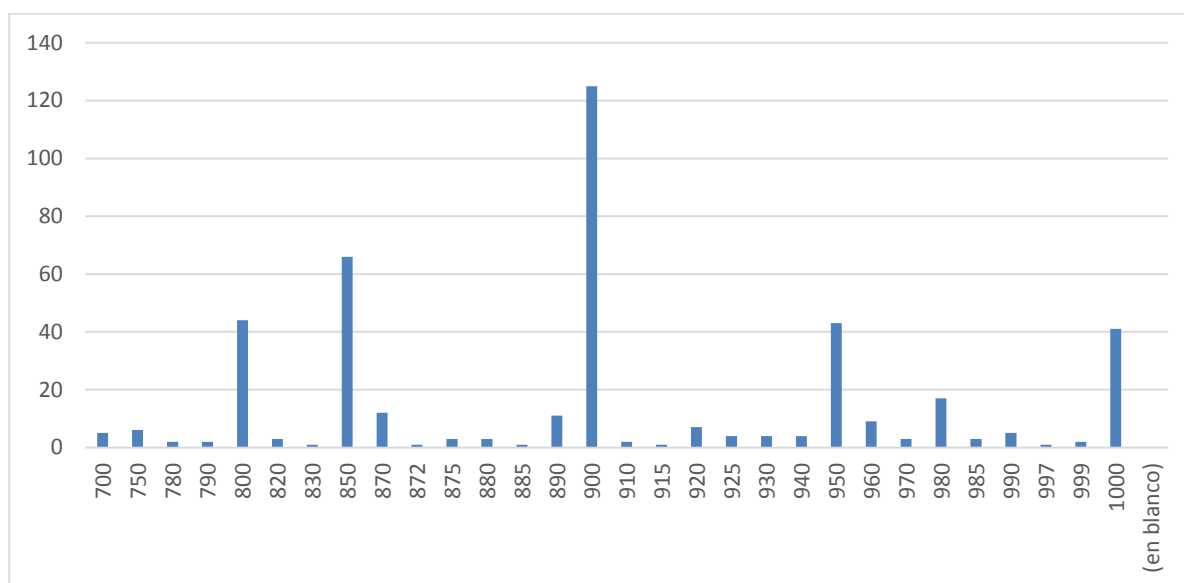
Entre las carreras de mayor preferencia de los estudiantes se encuentran: medicina, ingeniería civil, administración de empresas (y otras carreras ligadas como contabilidad, auditoría, etc.). De hecho, las carreras preferidas por los estudiantes del colegio Mejía son las mismas carreras de mayor demanda a nivel nacional.¹⁹ En este momento, los estudiantes se encuentran en uno de los principales momentos de tensión y conflicto de sus vidas: la elección de la carrera. La subjetividad es un proyecto del sujeto, por tanto, inacabada y en constante construcción. Puesto que la mayoría de estudiantes busca un cupo en la universidad pública, la elección de la carrera está mediada por los resultados del EUSB y, por tanto, sus aspiraciones no pasan simplemente por escoger una carrera o una vocación, pasa también por las condiciones objetivas que le permiten al estudiante aspirar a una carrera.

En definitiva, la meritocracia del examen, es decir, el ser merecedor de una profesión –de un futuro– es parte de la ilusión de la igualdad de oportunidades que ofrece el EUSB, la cual, sin embargo, está condicionada por una desigualdad de posiciones previas (Dubet 2015). Puesto que la educación pública ya no ofrece el mérito académico para pasar con éxito el EUSB, los estudiantes se ven abocados a la búsqueda del preuniversitario que supla esta deficiencia de la educación pública.

¹⁹ Para febrero del año 2018 a nivel nacional, las 10 carreras más demandadas de un total de 1315 fueron: enfermería, medicina, administración de empresas, derecho, ingeniería civil, psicología clínica, contabilidad, odontología, economía y educación inicial (El Comercio, Bachilleres escogen las carreras sin datos sobre la inserción laboral 2018).

En todo caso, el EUSB es el mecanismo que legitima la meritocracia, y los resultados los que determinan quien se convierte en un sujeto meritocrático. Bajo el manto de la objetividad científica de las evaluaciones estandarizadas, los estudiantes se valoran sobre lo numérico. A la larga, los estudiantes están sujetos a los números, y la subjetividad también se ve condicionada por el resultado del EUSB. Cuando se pregunta por el puntaje que aspiran obtener, la mayoría opta por un 900. Algunos un modesto 800 y 850; y otros, no pocos, entre 950 y 1000.

Figura 4.12 ¿Qué nota aspiras obtener en el EUSB?



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Los estudiantes construyen sus proyectos de vida y aspiraciones en torno a un número. No sólo es una calificación, es la construcción objetiva de un sujeto en lo numérico (Rose 1991, Macmillan 2009, Saura 2016). Es la valoración que te asigna un lugar en el mundo. Cada estudiante sabe dónde situarse en la escala numérica dependiendo de la carrera que aspira: “para seguir medicina necesito más de 980... la nota más baja para medicina el año pasado fue de 973” (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018). Un estudiante contaba que no quería ir a la universidad, porque su aspiración era una carrera militar, él reconocía que no era buen estudiante, sin embargo, sabía que tenía que hacer el preuniversitario porque como requisito de ingreso a la escuela militar es tener mínimo 850 en el EUSB.

Mi hermano después de curso y curso entró a obstetricia, que ahora está más que medicina, piden 987, tiene 21 años, pero ya ingresó, igual 2 años perdidos (Kelly P., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Yo tengo que ingresar este año... a Odontología. Igual es difícil. En la central la primera cerró con 980 la primera postulación, la segunda postulación va con nosotras... Ya nos explicaron que si quieres una carrera y hay 50 cupos y toditas 900... (Cristian M1., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Yo quiero seguir leyes o auditoría... para leyes es mínimo 875... (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Para tropa, según lo que escuchaba era más de 750, pero para ser oficial era más de 800... Yo no quiero ser policía ni militar, hay algunas personas que se resignan a no ir a la universidad y hacerse militar o policía, y ya dentro te dan chance de estudiar y tantas cosas... (Cristian M2., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

En sí para graduarse es 600, pero ¿qué universidad te aceptan con 600 o qué carrera?... Para tropa es 750. En cambio, si entro a la escuela superior, estudio una carrera y me dan una opción más, para ser oficial, y quedarme ahí dentro. En cambio, los que si van a tropa es a correr suerte porque si no pasas esta prueba chao, si no pasas natación chao, si no pasas trote chao. Para oficiales es 850 (Víctor C., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Es que yo creo que con 950 tú estás apto para seguir lo que quieras, lo que te gusta. Yo tengo amigos que sacan 900 puntos, y ellos se tiran para medicina, y hay chicos con 901 puntos 902 y les dejan afuera a ellos... No entran a la carrera que quieres incluso sacando un buen puntaje (Bryan R., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Los estudiantes saben que cualquier aspiración esta mediada por el EUSB. La preocupación por pasar el Examen es una constante en todas las entrevistas. Las narrativas resaltan en algunos casos el miedo y la desconfianza, el estrés y la incertidumbre, la esperanza o la suerte.

Es como que tu familia quiere que logres esa meta, pero sí te das cuenta que la prueba es *full* lógica, y hay personas que no han desarrollado esa lógica, que han desarrollado otras inteligencias, entonces se tensiona uno (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

Para mí sí es un dolor de cabeza porque, bueno, porque al menos para mí si se me hace súper corto el tiempo... estoy con preocupación y estoy que, si no saco el puntaje, qué pasa si no entro a la universidad. Bueno, si he pensado. Si es que no entro. Si es que no se da la oportunidad. Bueno, claro que voy a seguir preparándome (Arelis Q., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

Por mi parte si me siento un poco nervioso, porque es una prueba para tu futuro, que decide tu vida y sólo tienes una pequeña oportunidad y tienes que saber hacer las cosas bien, porque bien estás adentro o bien estás afuera... Entonces no me siento todavía, en verdad, no me siento muy preparado todavía para la prueba (Cristian M1., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

En caso de que no logre sacar el puntaje... Sabes que has estudiado esos años en vano y sabes que no vas a poder estudiar lo que tu realmente quieres. Además de que con esta prueba se te cierran muchas oportunidades, porque si tú no sacas el puntaje que necesitas para seguir la carrera que realmente quieres y sientes que fue tu vocación, sino que te manda a una carrera que el puntaje te da, o si no te mandan fuera de la provincia, y yo creo que está mal (Bryan R., estudiante, entrevista por Anaguano, 27 de marzo de 2018).

En parte, también es un poco de suerte, en parte porque se leyeron esas preguntas, así rapidísimo, y justo estaba eso, y ya, pasaron... A veces es suerte porque son opciones múltiples... [Un exestudiante del Mejía] no estaba en ningún curso, era de aquí del colegio y sacó 900. No era tan buen estudiante, se quedó en algunas materias, en unas 4. No era ni bueno ni malo, era regular. Me dijo que no había estudiado y sacó 900, y le preguntó a otro que estaba en un curso de nivelación, y sí se había preparado, y saco 850, y no consiguió universidad, él si era buen estudiante, no se quedó a supletorio, pasó todo. Tal vez por suerte... o ya estaba escrito en su destino (Karen L., estudiante, entrevista por Anaguano, 26 de marzo de 2018).

Ya también depende de uno mismo, que te toca, ir al internet en *YouTube*, Julio Profe y ver los videos de él... Es que también necesitas tener fuerza de carácter para estudiar, porque si tú te preparas vas a estar apto para ingresar... Entonces yo sólo creo que sí tengo algo de nervios por la prueba, pero estoy seguro de mí mismo y de la capacidad es que nosotros tenemos como Mejías, de que todo lo que nos están enseñando nos va a servir para dar esas pruebas. Yo no creo que estos son obstáculos... no sé, sólo para para hacernos quizás despechar porque nosotros estamos capaces para dar esto y somos capaces de pegar el 1000 y poder conseguir el cupo que nosotros queramos en las universidades (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Sin embargo, las aspiraciones de los estudiantes de colegios públicos se ven truncadas por los resultados del EUSB y los anhelos y esperanzas se convierten en fracasos y decepciones: “en la meritocracia actual debemos aprender a vivir sostenidamente dentro de un sistemas de esperanzas y decepciones” (Allen 2012, 4). El mes de noviembre del 2018, cuatro meses después de terminada la investigación de campo en el Instituto Nacional Mejía, el INEVAL publicó los resultados del EUSB del año lectivo 2017-2018. La tabla 4.1 y 4.2 agrupan los

resultados del *Promedio de la nota de grado* y el *Puntaje para la educación superior* de los estudiantes de los estudiantes del INM que fueron entrevistados:

Tabla 4.1 Resultados de las pruebas Ser Bachiller en el Instituto Nacional Mejía año lectivo 2017-2018: Nota examen de grado (agrupada)*Sexo del año lectivo 2017-2018

		Sexo		Total
		FEMENINO	MASCULINO	
Nota examen de grado (Agrupada2)	<= 6,99	4	17	21
	7,00 - 7,49	12	52	64
	7,50 - 7,99	42	133	175
	8,00 - 8,49	46	120	166
	8,50 - 8,99	17	84	101
	9,00 - 9,49	13	37	50
	9,50+	3	6	9
Total		137	449	586

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Tabla 4.2 Resultados de las pruebas Ser Bachiller en el Instituto Nacional Mejía año lectivo 2017-2018: Puntaje para postular a la educación superior (agrupada)*Sexo del año lectivo 2017-2018

		Sexo		Total
		FEMENINO	MASCULINO	
Puntaje para postular a la educación superior (Agrupada)	<= 699	17	61	78
	700 - 749	31	88	119
	750 - 799	42	118	160
	800 - 849	26	89	115
	850 - 899	14	63	77
	900 - 949	5	23	28
	950+	2	4	6
Total		137	446	583

Fuente: Bases de datos Ser Bachiller, INEVAL

Como se puede observar, la realidad está muy por debajo de las expectativas de los estudiantes. Por un lado, en la *Nota examen de grado* sólo 59 estudiantes superan la nota de 9; la mayoría de la población, 341 estudiantes, se encuentra entre el 7,5 y 8,49. Por otro lado, el *Puntaje para acceder a la educación superior*, que en definitiva es la de mayor importancia para los estudiantes, es más bajo en comparación con las notas de examen de grado: 34 estudiantes superan los 900 puntos (y sólo 6 los 950 puntos); 192 estudiantes se encuentran entre los 800 y 899 puntos; la gran mayoría, 279 estudiantes, se encuentra entre los 700 y 799 puntos.

Sin embargo, las aspiraciones de la mayoría de los estudiantes del Mejía se encuentran en carreras como medicina, odontología y administración, las cuales son carreras de altísima demanda donde el puntaje mínimo para optar por un cupo supera los 950 puntos. Esto quiere

decir que sólo 6 estudiantes de 583, es decir, el 1,02% de los estudiantes del INM, pudieron optar por un cupo en este tipo de carreras, y claro está, sin la certeza de que lo consigan. El resto de estudiantes optaría por carreras menos demandadas, por una segunda o tercera opción, o simplemente no aceptaría el cupo y lo intentaría el siguiente semestre.

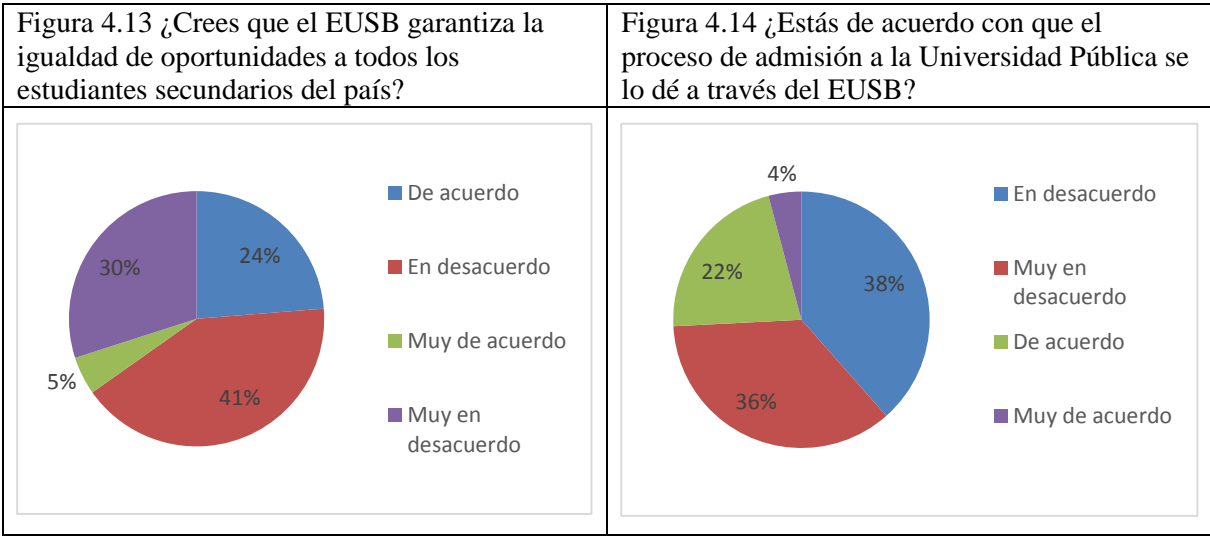
5. La subjetividad entre lo meritocrático y lo no meritocrático

Si bien la ideología de la meritocracia se ha insertado en los estudiantes secundarios desde los discursos del gobierno, donde la responsabilidad del éxito o fracaso estudiantil, recae eminentemente sobre el estudiante. La subjetividad de los estudiantes reside precisamente en la tensión de aquello que evita que se conviertan en sujetos meritocráticos. Por tanto, la meritocracia es una construcción incompleta, si bien, por un lado, el aparato de evaluación alrededor del examen ha configurado las prácticas en los estudiantes donde la disciplina y la competencia individual se convierten en los valores fundamentales para constituirse a sí mismos como sujetos meritocráticos. Por otro lado, los estudiantes sienten que la meritocracia se ha bloqueado puesto que las reformas educativas han bajado la calidad de la educación pública. Si el colegio ya no tiene la potestad de volverlos sujetos meritocráticos, esta se convierte en una búsqueda individual por fuera del colegio en los preuniversitarios. Sin embargo, esta última tampoco garantiza el ingreso a la universidad, de allí que el mérito se convierta en una construcción, que puede durar incluso años hasta lograr ingresar en la carrera universitaria deseada.

La subjetividad de los estudiantes se vuelve visible frente a todo aquello que evita que se conviertan en sujetos meritocráticos. Por tanto, los estudiantes rechazan las políticas educativas, sobre todo el BGU y la sectorización, porque los ha perjudicado al momento de rendir el EUSB. La subjetividad de los estudiantes, por lo menos de la generación del 3ro de bachillerato que se presta a rendir el EUSB, se configura en una tensión: la añoranza del “Mejía de antes” y el rechazo del “Mejía de ahora”. Pero el orden meritocrático no ha desaparecido, este los espera al acabar la secundaria.

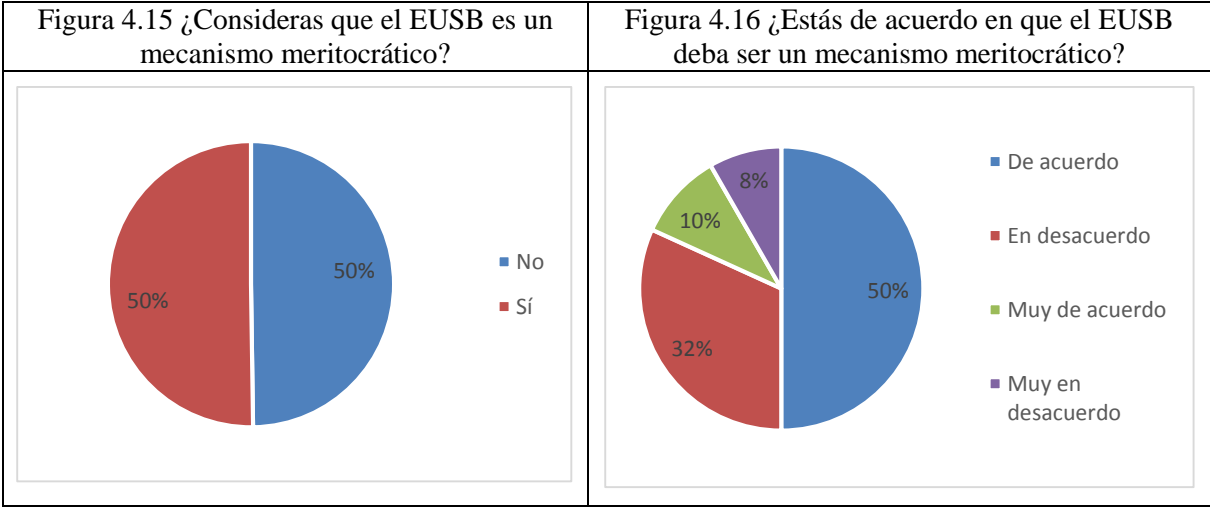
Cuando se preguntó en la encuesta a los estudiantes si creían que el examen garantizaba la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, la mayoría estuvo en desacuerdo. Los estudiantes saben que no todos pueden ir a la universidad, así como tampoco todos están en las mismas condiciones de ir. Los estudiantes asumen que el EUSB no da las mismas oportunidades a todos, y que muchos se encuentran en desventaja. Saben que el examen no

garantiza la inclusión a todos. Además, la mayoría no está de acuerdo con que el ingreso se dé a través del examen:



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

La negación al examen se ve reforzada en la poca confianza que los estudiantes del Mejía sienten con respecto a su preparación. La mayoría siente que no están del todo preparados para el examen. Sin embargo, cuando se les pregunta si creen que el examen es un mecanismo meritocrático, la mayoría cree que sí lo es. Además, están de acuerdo de que así sea. El que no estén de acuerdo con el examen, no niega que este sea un mecanismo adecuado. En el imaginario de los estudiantes, el examen es aceptado sin más crítica que la negación.



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Para los estudiantes, el examen *per se* no está mal, el problema es que ellos no se sienten preparados para enfrentarse a él. Si bien las aspiraciones que los sujetos se crean son muchas, ellos mismos exponen los factores que impiden concretar sus aspiraciones: falta de un currículo adecuado, materias que no sirven para nada, poca importancia de las materias principales, limitaciones económicas, etc. En sí, todos los factores que impiden que puedan pasar el examen de forma exitosa, y, por tanto, de convertirse a sí mismos en sujetos meritocráticos.

6. El sujeto en búsqueda de la meritocracia

El sujeto estudiante sabe que no todos pueden ir a la universidad o estudiar la carrera deseada. La tensión ente el sujeto y el examen, entre lo meritocrático y no meritocrático, entre los que triunfan y los que fracasan, entre los que aceptan y rechazan el examen, refleja la incertidumbre en que la subjetividad de los estudiantes se construye. No necesariamente ingresar a una carrera es triunfar en la meritocracia, puesto que muchos ingresan a una carrera que no les gusta y terminan cambiándose o retirándose; los que no ingresan a la universidad, no necesariamente son los que fracasan, algunos han ingresado a la segunda o tercera oportunidad, pero a la que carrera que querían. Es decir, si bien para muchos el examen define sus vidas futuras; para otros, el examen más bien es un tiempo de espera, es un momento de prolongación de las aspiraciones. No existe necesidad de ingresar en la primera oportunidad. En las entrevistas a los estudiantes, algunos dijeron que, si no ingresaban a la primera, iban a esperar a la siguiente prueba el siguiente semestre o estudiar en una universidad privada:

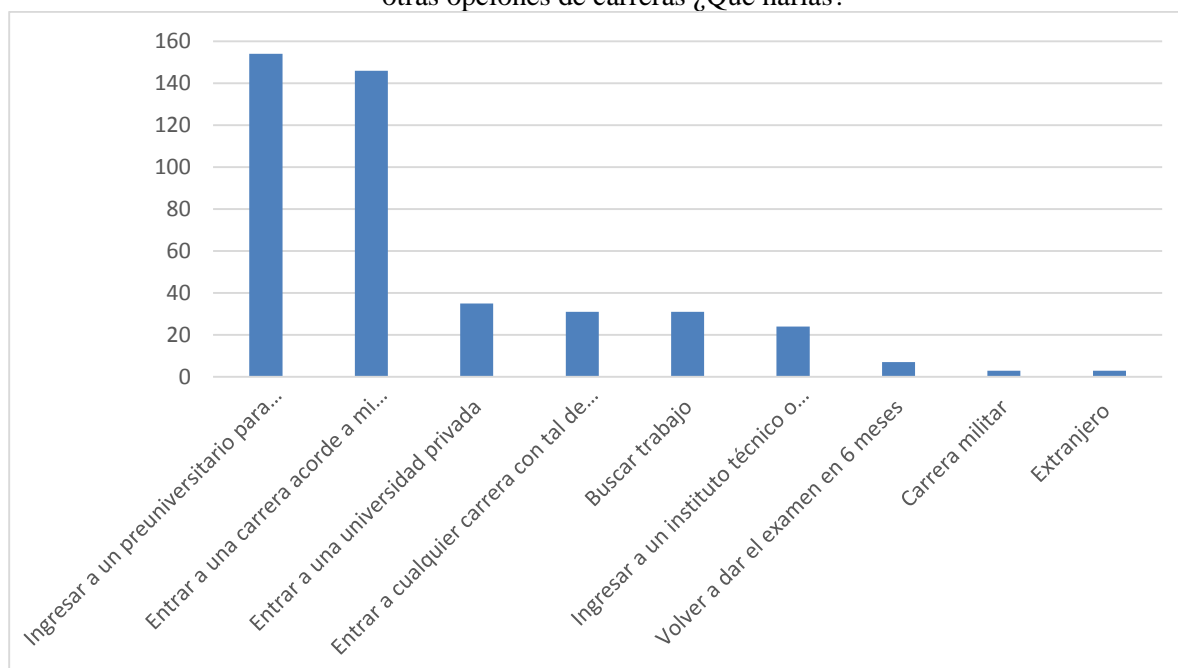
Si es que yo no llegara a ingresar a la universidad... o sea yo. Es que aquí tenemos nosotros dos objetivos: el primero graduarte y después ir a la universidad. Porque si es que no tienes el puntaje mínimo que es 700 tampoco te gradúas y tampoco ingresas a la universidad. Entonces es también una preocupación de que a veces muchos de los compañeros con los que hablamos, es como que yo pego los 700, me graduó y a la segunda oportunidad para ingresar a la universidad. Entonces que muchos piensan claro piensan de esa manera... yo creo que no está ni bien ni mal, pero mi pensamiento es sacar un puntaje alto e ir a la universidad, porque yo no me hallo en la casa sin hacer nada... (Sebastián A., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

No he pensado... pero más que sea dar el esfuerzo, y si no me sale medicina, con lo que me salga, porque algunas carreras no son tan malas como dicen... (Kelly P., estudiante, entrevista por Anaguano, 3 de abril de 2018).

Bueno, es que ahora es como que todos están dudando, quieres una cosa y te botan a la otra. Y no saben qué hacer y dicen ya lo que sea. Lo que diga el sistema (Cristian M2., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Algunos prefieren dar por primera vez el examen sin muchas expectativas, de este modo, tendrían un primer acercamiento, ver más o menos de qué se trata, y luego solo prepararse en los preuniversitario. De hecho, la mayoría piensa que si no puede ingresar a la universidad asistiría en un futuro a un curso preuniversitario u optaría por estudiar una carrera que se le asigne con el puntaje, aunque esta no sea de su agrado.

Figura 4.17 En caso de que tu puntaje no te alcance para estudiar la carrera que quieres, pero se te dan otras opciones de carreras ¿Qué harías?



Fuente: Encuesta Virtual Instituto Nacional Mejía 2018

Puesto que la mayoría no ingresa a la primera oportunidad, el tiempo de espera del mérito se prolonga. La estudiante abanderada del Mejía comentaba que su hermano, un ex Mejía, ingresó a la tercera oportunidad a la carrera de medicina. Ella quiere ingresar en la primera oportunidad, pero si eso no sucede, intentaría las veces que sean necesarias: “Yo voy a seguir intentado hasta que ingrese a medicina... mi hermano ingresó a la tercera oportunidad. Claro yo quiero ingresar a la primera no, pero sino” (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

La universidad privada no es la primera opción de muchos, pero en caso de no conseguir un cupo, esta se convierte en una alternativa, incluso de aquellos que no tienen suficientes recursos. Dos estudiantes comentaban que sus padres harían el esfuerzo que fuera necesario para que vayan a la universidad:

Mis padres dicen que como sea tengo que seguir estudiando, ellos van a hacer lo imposible para darme una universidad, como pasó en el caso de mi hermana, que no pudo ingresar en la central y ahorita está ingresando a la UDLA, está estudiando medicina. Y mis padres dicen lo mismo, de donde sea, pero no te puedes quedar en la casa tirado (Mateo F., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

A mí me dijeron lo mismo, tienes que estudiar, apruebes o no apruebes, pero tienes que seguir estudiando, porque el punto es salir de la ignorancia y seguir avanzando en los conocimientos, pero mis papás siempre me han dicho: ‘Tú si puedes a la Central o a la Politécnica. Tú si puedes’; pero, últimamente me han dicho, que ‘si no puedes te vamos a ayudar hasta donde nosotros podamos’ (Andrea V., estudiante, entrevista por Anaguano, 12 de abril de 2018).

Todos los estudiantes viven en la incertidumbre que les depara el EUSB. Incluso la incertidumbre es mayor en aquellos estudiantes destacados, abanderados y escoltas, pues ellos sobrellevan la presión familiar e institucional de sacar buenos resultados. Anhelan ingresar a la primera oportunidad, pero saben que esa es una posibilidad remota, pues la mayoría de aspirantes son de años pasado y estos se dedican a tiempo completo a estudiar para el EUSB: “Los que salieron antes tienen más oportunidad porque se dedican a estudiar solo para el examen, mientras nosotros nos tenemos que preocupar por hacer deberes y por graduarnos” (Alejandra M., estudiante, entrevista por Anaguano, 29 de marzo de 2018).

De este modo, las subjetividades estudiantiles frente al EUSB son diversas y cambiantes. Algunos se preocupan por ingresar a la universidad a la primera y en una carrera deseada; otros prefieren esperar pacientemente los resultados e intentar el siguiente semestre; otros prefieren estudiar cualquier carrera con tal de ingresar a la universidad. En fin, cada sujeto enfrenta el examen desde su propio contexto y estratégicamente selecciona las oportunidades que el sistema meritocrático le brinda para construirse a sí mismo como sujeto. La autonomía se activa en cada sujeto según su situación: si para un estudiante es una aceptación pasiva ingresar a una carrera acorde a su puntaje, aunque esta no sea su primera opción; para otro, es una oportunidad que no pueden desaprovechar.

El estudiante del 3ro de Bachillerato configura su subjetividad en tensión con el mundo social y consigo mismo, con la memoria y con el presente, con sus aspiraciones y proyectos de vida, donde el EUSB se convierte en un paso esencial y obligatorio. Pero, como se ha podido observar, las subjetividades estudiantiles con respecto al mérito, van más allá del mismo examen. Si bien la meritocracia hace uso de un aparato de gobierno a través de técnicas y tecnologías; por otro lado, cuando se analiza la meritocracia desde la experiencia escolar, es decir, desde los espacios microsociales de interacción de los sujetos, estos ponen en marcha distintas prácticas y estrategias para sortear el aparato meritocrático de evaluación.

Se puede observar que alrededor de la meritocracia se construyen una pluralidad de significados que no sólo se centran en el examen. Algunos se adaptan a la meritocracia neoliberal sin crítica ni resistencia, otros la aceptan sin dejar de criticarla, pero cada sujeto la interpreta y la resignifica a su conveniencia. La valoración del mérito es estratégica y se desplaza a distintos ámbitos de la vida.

Conclusiones

La presente investigación giró en torno a dos categorías analíticas: la *meritocracia* como tecnología social y el *examen* como técnica de gobierno, las cuales permitieron dar cuenta de los cambios históricos del sistema educativo ecuatoriano en tres niveles durante los últimos diez años: 1. Un *nivel macro* en el que las políticas del régimen posneoliberal de la Revolución Ciudadana configuraron un discurso, una institucionalidad y una norma en torno a la meritocracia a partir de un aparato de evaluación centrado en el examen; 2. Un *nivel meso* que da cuenta de un nuevo sistema educativo (burocrático centralista) donde el funcionamiento de las instituciones educativas y las prácticas de los agentes cambian partir de las reformas del 2011; y 3. Un *nivel micro* en el que los estudiantes del tercer año de bachillerato desde su agencialidad ponen en práctica estrategias para afrontar al aparato meritocrático de la Revolución Ciudadana.

Durante el gobierno de la Revolución Ciudadana se construyó un aparato de evaluación centrado en el EUSB que administra el sistema educativo con la legitimidad de un saber científico, matemático y estadístico en torno a los resultados de la población escolar. Dichos resultados evidencian las brechas de desigualdad que existen a nivel regional, por sostenimiento y, sobre todo, por las condiciones socio-económicas de los estudiantes. Bajo el discurso del posneoliberalismo y del retorno del Estado, acompañado de un elevado gasto social, se han afianzado lógicas propiamente neoliberales en la educación media del Ecuador como la meritocracia y la competencia individual. En este sentido, más que una ruptura con el neoliberalismo existe continuidad en términos de los paradigmas educativos. Sin embargo, y esto es indispensable resaltar, se ha ampliado la oferta educativa a sectores que históricamente han sido excluidos de la educación pública, sobre todo, a la población indígena y afroecuatoriana.

En términos estructurales, la meritocracia a través del examen es una forma de poder que se ejerce sobre la vida de los estudiantes para clasificarlos en categorías: sujetos meritocráticos y sujetos no meritocráticos. Pero también esta establece una división entre las distintas instituciones educativas inmersas en el aparato meritocrático: escuelas buenas y escuelas malas. Pese al gasto en educación y a la ampliación de la oferta, el análisis de esta técnica de gobierno (el EUSB) evidencia la persistencia de brechas históricas de desigualdad educativa: los mejores resultados se encuentran en los quintiles 4 y 5 de la población que pertenecen al

sostenimiento particular y municipal; mientras los peores resultados pertenecen a los quintiles 1 y 2, los cuales se afincan en la educación fiscal.

Durante la época neoliberal, la meritocracia tuvo un rol fundamental a nivel del funcionamiento de las instituciones de educación media del sector público. Ciertos colegios emblemáticos, desde la autonomía de su gestión, utilizaban este tipo de mecanismos para la selección de un perfil académico de estudiantes. Sin embargo, a partir del año 2011, con el modelo de gestión posneoliberal de la Revolución Ciudadana, la meritocracia desaparece de la educación media. La LOEI garantiza el ingreso a cualquier institución pública de manera gratuita y, además, elimina todo tipo de mecanismos de selección meritocrática. Durante el neoliberalismo la educación pública era altamente excluyente, por lo que se constituyeron colegios fiscales de élite para estudiantes que en su mayoría provenían de un sector medio alto de la población urbana de Quito.

El posneoliberalismo de la Revolución Ciudadana homogeniza a todas las instituciones públicas del país bajo un currículo nacional y el BGU. Y, además, inaugura un sistema educativo burocrático centralista que quita todo tipo de capacidad de gestión al interior de las instituciones educativas tanto pedagógicas como administrativas. Bajo este modelo, todo proceso o proyecto educativo depende de la aprobación y control de instancias jerárquicas superiores: el Distrito o la Secretaría de Educación. Al no existir un mínimo de autonomía en las instituciones educativas, sin espíritu de cuerpo docente, sin liderazgo de las autoridades, sin posibilidad de adaptaciones curriculares según el contexto social, la meritocracia es vista por maestros y estudiantes del Instituto Nacional Mejía como una añoranza del pasado que hoy en día les ha sido arrebatada por las políticas educativas de los últimos años.

Si bien, por un lado, la meritocracia desaparece de la educación media pública; por otro lado, la meritocracia se desplaza a la educación superior pública a través del EUSB. Es decir, antes existía un sistema meritocrático de selección en los colegios públicos de élite; mientras en la educación superior pública se defendía el libre ingreso. Ahora es todo lo contrario, el libre ingreso se garantiza en la educación media, mientras en la educación superior se impone un aparato meritocrático que deja a un gran porcentaje de bachilleres fuera de ella.

Pero existe un segundo desplazamiento de la meritocracia. Puesto que esta ya no se construye desde los santuarios, los estudiantes inician una búsqueda de la meritocracia fuera de la

institución: en el preuniversitario. En las entrevistas y encuestas los estudiantes del Instituto Nacional Mejía dejan ver que las recientes reformas los han perjudicado y que la calidad de la educación en los últimos años ha disminuido. En el pasado reciente, el Instituto Nacional Mejía era considerado un “colegio bueno” dentro del sostenimiento fiscal que en los últimos años ha empezado una transición a ser considerado un “colegio malo”, es decir, pasó de ser un colegio emblemático y meritocrático a ser un colegio sectorizado y no meritocrático. Para los estudiantes del Instituto Nacional Mejía la educación pública no brinda las suficientes herramientas para enfrentarse al EUSB, de este modo, el preuniversitario se convierte en un paso obligatorio para la mayoría de estudiantes que aspiran continuar los estudios superiores.

El preuniversitario se ha convertido en un espacio extraescolar donde los estudiantes buscan convertirse en sujetos meritocráticos. Sin embargo, los preuniversitarios tampoco garantizan el mérito inmediato y los estudiantes pueden estancarse durante largos periodos en la búsqueda del mérito en dichos centros de nivelación. En las entrevistas los estudiantes del Instituto Nacional Mejía estratégicamente desplazaban a la meritocracia de forma temporal. Puesto que son pocos los aspirantes que ingresan en la primera oportunidad a la educación superior, lo normal es esperar e intentar una segunda o tercera vez hasta conseguirlo.

Cuando los estudiantes se enfrentan al EUSB se configura una pluralidad de subjetividades. Las expectativas de los sujetos son diversas y cambiantes. Se acoplan estratégicamente a las posibilidades que les brinda el sistema meritocrático. Muchos fracasan y unos pocos tienen éxito; varios consiguen ingresar a la universidad después de dos o tres intentos; otros fracasan una vez dentro de la universidad. La meritocracia se resignifica y se reinterpreta en distintas etapas de la vida de los estudiantes. Por tanto, la meritocracia sigue siendo un proyecto inacabado dentro del sistema educativo como fuera de él. Para los estudiantes del Instituto Nacional Mejía, ni el colegio ni el preuniversitario muchas de las veces no aseguran el ingreso a la universidad, incluso cuando los sujetos asumen la cultura del mérito y una disciplina de cuerpo. Los relatos más bien delataban una incertidumbre continua con la que tienen que lidiar, antes y después del rendir el EUSB.

Bajo el discurso de la igualdad de oportunidades, el esfuerzo individual y la neutralidad del examen, la meritocracia se presenta como una aspiración que se trunca para un número considerable de población escolar. Sin embargo, a partir del año 2018 se ha ampliado la tasa de matrícula en la educación superior en un 40%, con relación al año anterior, lo cual es

bastante loable, pero los problemas no terminan allí. Algunos especialistas (Franco 2016, Espinosa 2016) señalan que actualmente existe en la educación ecuatoriana una falta de articulación entre el colegio y la universidad, sobre todo en el perfil del bachiller ecuatoriano, ya que no responde a las exigencias académicas de la educación superior, por lo que las tasas de deserción han incrementado en los últimos años.

Si bien se solventó la ampliación de la educación básica y media durante los últimos diez años, el problema de la calidad educativa en las escuelas y los colegios públicos aún es una deuda pendiente que no se ha logrado revertir. Sin embargo, si la calidad se sigue pensando desde el paradigma de la meritocracia neoliberal donde se premia o castiga el esfuerzo individual, cualquier política de ampliación de la educación resulta vana. Por tal razón, es necesario repensar otro tipo de meritocracia en el que la igualdad de oportunidades no esté enteramente condicionada por la desigualdad de posiciones de los estudiantes y donde las brechas entre los desfavorecidos y los privilegiados sean corregidas por políticas públicas focalizadas bajo el sustento empírico de investigaciones académicas.

Al finalizar el trabajo de campo, en el colegio Mejía se desató un levantamiento estudiantil espontáneo que contó con el apoyo de padres de familia y la asociación de egresados. El objetivo era evitar la sanción de un maestro, el cual fue grabado en un teléfono celular golpeando con una vara en los glúteos a siete estudiantes. Las redes sociales y los medios de comunicación se encargaron de viralizar el suceso, y la sanción por parte de la subsecretaría de educación no se hizo esperar. Al enterarse de dicha sanción, los estudiantes salieron a las calles y llenaron el frontispicio de la institución con carteles de apoyo al maestro con frases como: “Camacho amigo el Mejía está contigo”, “Esa figura no se reemplaza”, “Camacho no se va”, “Tengo dos padres, uno biológico y el Camacho”. Había dos carteles (figura 5.1) con distintas consignas que llamaban la atención: el primero era el más grande de todos y se encontraba del lado izquierdo del portal de la institución, decía: “¡¡ABAJO LA SECTORIZACIÓN!!”; el segundo era del mismo tamaño que el resto de carteles y decía: “FUERA LA SECTORIZACIÓN”.

Figura 5.1 Protesta de los estudiantes del INM mes de julio de 2018



Fuente: Fotos tomadas por Ernesto Anaguano

Durante toda una semana hubo manifestaciones por parte de estudiantes y de padres de familia, hasta que finalmente se llegó a un acuerdo con las autoridades distritales: el maestro no sería separado de la institución, pero sería sancionado con tres meses sin sueldo.

El rechazo a la sectorización y la defensa a ultranza de un maestro que golpea a sus estudiantes son el epifenómeno de una crisis institucional que actualmente vive el sistema escolar al interior de las unidades educativas: maestros con cargas horarias extenuantes y trabajo burocrático innecesario, aulas abarrotadas, falta de material pedagógico, un currículo que no se adapta al contexto educativo de la institución, autoridades encargadas que no representan los intereses del cuerpo docente, acoso burocrático administrativo por parte del Distrito, carencia de perfil en los docentes -sin cursos de actualización ni motivación salarial-, falta de autonomía en la gestión institucional, etc. Ante esta crisis renace en los discursos de maestros y de estudiantes una apología a un “pasado glorioso” de la educación fiscal en los colegios emblemáticos. Estos pensamientos restauradores y conservadores en torno a la educación fiscal son muy peligrosos porque la crisis institucional responde a problemas estructurales anteriores a la reforma del 2011.

En definitiva, la intención de la presente investigación, sobre todo era comprender al sujeto estudiante que se educa en las aulas del tercer de bachillerato de un colegio fiscal bajo el orden meritocrático de la Revolución Ciudadana. Para ello se necesitaba remarcar el contexto histórico de la educación en el país y los cambios institucionales que acontecieron a partir de la LOEI del año 2011. No se pretendía otra cosa más que dar voz a los actores del sistema educativo, en particular, a los estudiantes que son testigos y participes de estos cambios.

Alrededor de las narrativas de su experiencia como estudiantes se levantó una interpretación sobre los problemas educativos que se viven en las aulas del Ecuador. Las conclusiones que se han presentado sólo responden a un espacio situado y particular de la educación media en el que, sin embargo, también se evidencian problemáticas generales que perpetúan las desigualdades educativas.

Anexos

Anexo 1



FLACSO
ECUADOR

Quito, 9 de febrero de 2018

Señores
Ministerio de Educación
Presente. -

De mi consideración. -

Reciba un cordial saludo desde FLACSO-ECUADOR, solicito su apoyo y autorización para que el estudiante Ernesto Lenin Anaguano Gualoto con cédula de identidad N° 1719437566, pueda recabar información para desarrollar su tesis de Maestría de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador. Pues el estudiante en mención actualmente se encuentra dentro del periodo de trabajo de campo con su tesis titulada: "*Políticas educativas, meritocracia y subjetividades: cómo se vive la experiencia escolar en la revolución ciudadana*" la cual busca comprender con cómo el dispositivo de la meritocracia durante el gobierno de la Revolución Ciudadana configura un tipo diferenciado de sujeto estudiante en el tercer año de bachillerato en un colegio público.

Como estudiante de nuestra Maestría, el investigador conoce y se compromete a respetar la ética de investigación que debe existir en todos los estudios, lo cual requiere garantizar la voluntariedad en la participación y confidencialidad de las personas, comunidades e instituciones involucradas. Dado que la recolección de la información que posee su institución es indispensable para la realización de esta investigación, solicito de la forma más atenta autorice al estudiante el acceso a los datos, información y entrevistas de ser necesario.

La investigación se encuentra bajo la asesoría de la Dra. Cristina Cielo, y cuenta con el aval de la institución a la que pertenece.

FLACSO agradece mucho la atención y el apoyo que Ustedes y su institución puedan brindar a este importante proyecto de investigación.

Atentamente,

Carmen Gómez

Responsable de la Maestría Sociología
FLACSO-Sede Ecuador
cgomez@flacso.edu.ec
Telf. 946-800 ext. 3856

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Calle La Pradera N° E7-174 y Av. Diego de Almagro - Casilla: 17-11-06362 - Código Postal: 170201- Quito, Ecuador
PBX: (593-2) 2946800 - Fax: (593-2) 2946803 - 2946844 - www.flacso.edu.ec - e-mail: flacso@flacso.edu.ec



VICERRECTORADO
Recibido..... 26-03-2018
Firma..... *[Signature]*



Oficio Nro. MINEDUC-SFE-2018-00020-OF

Quito, D.M., 20 de marzo de 2018

Asunto: APROBACIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN: "POLÍTICAS EDUCATIVAS, MERITOCRACIA Y SUBJETIVIDADES: CÓMO SE VIVE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA REVOLUCIÓN".

Señora Magister
María Augusta Montalvo Cepeda
Subsecretaria de Educación del Distrito Metropolitano de Quito
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Luis Eduardo Montero Idrovo
Director Distrital de Educación 17D04 - Centro. Encargado
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Licenciado
Ernesto Lenin Anaguano Gualoto
En su Despacho

De mi consideración:

Me permito comunicar que la propuesta de investigación titulada "Políticas educativas, meritocracia y subjetividades: cómo se vive la experiencia escolar en la revolución". Presentada el 09 de febrero del 2018 por Ernesto Lenin Anaguano Gualoto con cédula de identidad número 1719437566, estudiante de posgrado de la FLACSO-Ecuador, ha sido aprobada por la Dirección Nacional de Investigación Educativa en los términos y según la información que se remite como adjunto. Revisada la documentación presentada, pongo en su conocimiento que el investigador ha cumplido con el protocolo definido. Entre los aspectos considerados se destacan:

1. **Diseño de la investigación y metodología:** tiene la aprobación técnica por parte de la FLACSO-Ecuador y la Dirección Nacional de investigación Educativa.
2. **Descripción de la muestra:** el investigador ha seleccionado una institución educativa del Distrito 17D04 correspondiente a la zona 9 y que a continuación se detalla.

NÓMINA DE INSTITUCIONES DECUATIVAS ZONA 9

Código Amie	Nombre de la institución educativa	Código del distrito
17H00864	Instituto Nacional Mejía	17D04

3. **Participantes:** la población seleccionada para entrevistas son: 2 Autoridades, 4 profesores, 12 estudiantes de 17 y 18 años de edad; para los talleres se ha seleccionado a, 35 estudiantes de 17 a 18 años de edad y para las encuestas se ha seleccionado a, 222 estudiantes de 17 a 18 años de edad correspondiente al tercer año de bachillerato del Instituto Nacional Mejía de la ciudad de Quito.
4. **Instrumentos a ser empleados:** son pertinentes y están enmarcados en el tema de investigación.
5. El investigador ha entregado los documentos que le acreditan como estudiante investigador de posgrado de la FLACSO-Ecuador.

Mencionados los incisos anteriores, la Dirección Nacional Investigación Educativa autoriza la investigación propuesta por el señor Ernesto Lenin Anaguano Gualoto, con las siguientes condiciones:



Anexo 3



Anexo 4



Lista de siglas y acrónimos

AMIE: Archivo Maestro de Instituciones Educativas
BGU: Bachillerato General Unificado
BID: Banco Interamericano de Desarrollo
BM: Banco Mundial
CEAACES: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
ENES: Examen Nacional para la Educación Superior
ESPE: Escuela Politécnica del Ejército
EPN: Escuela Politécnica Nacional
EUSB: Examen Unificado Ser Bachiller
FEINE: Consejo de Pueblos y Organizaciones Indígenas Evangélicos del Ecuador
FENOCIN: Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras
FCMN: Fondo de Cesantía del Magisterio del Ecuador
GAR: Grupo de Alto Rendimiento
IEA: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
INEVAL: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INM: Instituto Nacional Mejía
LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe
LOES: Ley Orgánica de Educación Superior
MINEDUC: Ministerio de Educación del Ecuador
MPD: Movimiento Popular Democrático
ONG: Organizaciones No Gubernamentales
SENESCYT: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología
SENPLADES: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo
SINEC: Sistema Nacional de Estadísticas Educativas
UCE: Universidad Central del Ecuador
UNAE: Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
UNE: Unión Nacional de Educadores
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
INEC: Instituto Nacional de Estadística y Censo

Lista de referencias

- Acanda, Jorge. 2017. "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación" *Rebelión*. 7 de Enero de 2008.
<http://www.rebelion.org/noticias/2008/7/69633.pdf> (último acceso: 1 de Agosto de 2017).
- Acosta, Alberto. 2003. *Historia económica del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Alianza País. 2006. *Plan de Gobierno de Alianza País 2007-2017*.
https://www.ucm.es/data/cont/media/www/17360/Texto%201%20-%20Plan_de_Gobierno_Alianza_PAIS.pdf: (último acceso: 30 de Julio de 2017).
- Allen, Ansgar. 2014. *Bening violence: Education in and beyond the Age of Reason*. Sheffield: Palgrave Macmillan.
- _____. 2012. "Life without the 'X' Factor: meritocracy past and present". *Power and Education* 4, n° 1: 4-19.
- _____. 2011. "Michael Young's The rise of meritocracy: A philosophical critique". *British Journal of Educational Studies* 59, n° 4: 367-382.
- Althusser, Louis. 2003. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Traducido por José Sazbón y Alberto Pla. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Andrade, Samantha. 2016. *Crisis Política de Gobiernos Democráticos, 1997-2007. Análisis de Opinión Pública sobre la Democracia Ecuatoriana*. Quito: Universidad San Francisco de Quito/ Tesis de grado.
- Andrango, Johanna. 2013. "Crisis de Partidos Políticos: la constante en la democracia ecuatoriana". *El Outsider I*, n° 1: 7-8.
- Andrés, Lydia. 2008. *Imaginario en formación: Aprendiendo a pensar al Otro en un colegio de élite de Quito*. Quito: Abya-Yala.
- Angrist, Joshua, Eric Bettinger, Erik Bloom, Elizabeth King y Michael Kremer. 2001. "Vouchers for Private Schooling in Colombia: Evidence from a Randomized Natural Experiment". *NBER Working Paper No. 8343*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Aquino, Alejandra. 2013. "La subjetividad a debate". *Sociológica*, n° 80: 259-278.
- Arcos, Carlos. 2008. "Política pública y reforma educativa en el Ecuador". En *Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad*, de Carlos Arcos, 29-63. Quito: FLACSO-Ecuador.

- Arrighi, Giovanni. 1999. *El largo siglo XX: Dinero y poder en los orígenes de nuestras épocas*. Madrid: Akal.
- Ávalos, Job. 2009. “La vida juvenil en el bachillerato: Una mirada etnográfica”. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10.
- Ayala Mora, Enrique. 2011. “Nuevo bachillerato”. *El Comercio*, 7 de Enero de 2011.
- Báez de la Fe, Bernardo. 1994. “El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 4: 93-116.
- Ball, Stephen. 1993. “La gestión como tecnología moral: un análisis ludista”. En *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, de Stephen Ball, 155-168. Madrid: Ediciones Morata.
- _____. 2003. “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of Education Policy* 18, nº 2: 215-228.
- Baudelot, Christian, y Ragner Establet. 1978. *La escuela capitalista*. CDMX: Siglo XX.
- Bell, Daniel. 2015. *The China model: Political meritocracy and the limits of democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bellei, Cristián. 2007. “Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”. *Pensamiento Educativo* 40, nº 1: 285-311.
- Borja, Juan. 2018. “Reformas a la LOES: Mucho ruido, pocas nueces”. *La línea de fuego*. 7 de Agosto de 2018. <https://lalineadefuego.info/2018/08/07/reformas-a-la-loes-mucho-ruido-pocas-nueces-por-juan-f-borja/> (último acceso: 7 de Agosto de 2018).
- Borón, Atilio. 2003. “El pos-Neoliberalismo: un proyecto en construcción”. En *La trama del Neoliberalismo. Mercado, Crisis y exclusión social*, de Pablo Gentili y Emir Sader, 1-7. Buenos Aires: CLACSO.
- Bottani, Norberto. 2006. “La más bella del reino: El mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador”. *Revista de educación*, 75-90.
- Bourdieu, Pierre. 2014. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. 2013. *La nobleza de estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2004. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bovens, Mark y Anchrit Wille. 2017. *Diploma Democracy: The Rise of Political Meritocracy*. Oxford: Oxford University Press.

- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. 1981. *La instrucción escolar en la América capitalista*. CDMX: Siglo XXI.
- Brigido, Ana María. 2006. *Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales*. Córdova: Editorial Brujas.
- Cabrera, Freddy. 2010. *El pensamiento creativo desde la reforma curricular ecuatoriana: Estudio en la etapa de las operaciones formales 8vo, 9no y 10mo año de educación básica*. Cuenca: Universidad de Cuenca/Tesis de Maestría.
- Cabrera, Santiago. 2015. *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la universidad pública: Un análisis desde el concepto de clases sociales*. Quito: Universidad Central del Ecuador/Tesis de grado.
- Carabaña, Julio. 2016. “El Informe Coleman, 50 años después”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9, nº 1: 9-21.
- Celarent, Barbara. 2009. “The rise of the meritocracy, 1870-2033 by Michael Young”. *American Journal of Sociology* 115, nº 1: 322-326.
- Cevallos, Pablo. 2017. “Cambiar la arquitectura institucional del sistema escolar para mejorar la calidad educativa en Ecuador”. En *Hacia una sociedad educadora: Propuestas para un debate*, 57-78. Quito: Miga libro.
- Cevallos, Pablo y Daniela Bramwell. 2015. “Ecuador, 2007-2014: Attempting a Radical Educational Transformation”. En *Education in South America*, de Simon Schwartzman, 329-361. London: Bloomsbury.
- Chiriboga, Cinthia y Joselyn Pinto. 2019. *Reforma de la carrera docente en Ecuador*. París: UNESCO.
- Cohen, Daniel. 2007. *Tres lecciones sobre la sociedad postindustrial*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Correa, Amanda, Angélica Álvarez y Sonia Correa. 2000. “La gestión educativa: un nuevo paradigma”. *Fundación Universitaria Luis Amigó*.
<http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/6lagestioneducativaunnuevo paradigma.pdf> (último acceso: 3 de Noviembre de 2017).
- Coulon, Alain. 1995. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dávalos, Pablo. 2016. “El posneoliberalismo: Apuntes para una discusión”. *Alainet*.
<http://www.alainet.org/es/articulo/177592> (último acceso: 14 de Marzo de 2017).
- de la Torre, Carlos. 2013. “El tecnopopulismo de Rafael Correa ¿es compatible el carisma con la tecnocracia?” En *El correísmo al desnudo*, de Varios, 39-52. Quito: Arcoíris Producción Gráfica.

- Diario La Hora. 2018. “8.033 escuelas unidocentes de Ecuador fueron cerradas o fusionadas”. *La Hora*, 13 de Marzo de 2018: <https://lahora.com.ec/noticia/1102149460/8033-escuelas-unidocentes-de-ecuador-fueron-cerradas-o-fusionadas-> (último acceso: 13 de Marzo de 2018).
- Dubet, François. 2015. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- _____. 2013. *El trabajo de las sociedades*. Traducido por Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. 2007. *La experiencia sociológica*. Traducido por Margarita Polo. Barcelona: Gedisa.
- _____. 2006. “Mutations du modèle éducatif et épreuves individuelles”. *Éducation et francophonie* XXXIV, n° 1: 8-21.
- _____. 2005. “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” *Revista colombiana de sociología*, n° 25: 63-80.
- _____. 1989. “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. *Estudios Sociológicos* VII, n° 21: 519-545.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli. 1998. *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Edit. Losada.
- Ecuadorinmediato. 2014. “Augusto Espinosa: Se iniciarán sumarios administrativos contra maestros por proselitismo político al interior del Colegio Mejía”. *Ecuadorinmediato*. Quito, 27 de Septiembre de 2014:
http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=2818770220&umt=augusto_espinosa3a_se_iniciare1n_sumarios_administrativos_contra_maestros_por_proselitismo_poledtico_al_interior_del_colegio_mejeda_28audio29 (último acceso: 21 de Mayo de 2018).
- El Comercio. 2018. “Bachilleres escogen las carreras sin datos sobre la inserción laboral”. *El Comercio*. Quito, 12 de Febrero de 2018:
<https://www.elcomercio.com/actualidad/bachilleres-carreras-datos-insercion.html> (último acceso: 12 de Febrero de 2018).
- _____. 2017a. “El Ministro de Educación reduce la carga administrativa de los maestros”. *El Comercio*. Quito, 5 de Octubre de 2017:
<https://www.elcomercio.com/tendencias/ministerio-educacion-reduce-administrativa-docentes.html> (último acceso: 5 de Octubre de 2017).

- _____. 2017b. “Augusto Barrera: 'Becas de alto rendimiento se entregan a los más ricos’”. *El Comercio*. Quito, 5 de Diciembre de 2017:
<https://www.elcomercio.com/tendencias/entrevista-augustobarrera-becas-altorendimiento-educacionsuperior.html> (último acceso: 5 de Diciembre de 2017).
- _____. 2017c. “70% de las autoridades encargadas en planteles educativos no cumplen con todos los requisitos”. *El Comercio*. Quito, 31 de Octubre de 2017:
<https://www.elcomercio.com/tendencias/autoridades-planteleseducativos-ministeriodeeducacion-requisitos-fanderfalconi.html> (último acceso: 31 de Octubre de 2017).
- _____. 2016. “Los colegios más caros de Quito no obtiene la mejor nota”. *El Comercio*. Quito, 9 de Noviembre de 2016: <https://www.elcomercio.com/tendencias/colegios-quito-resultados-serbachiller-pension.html> (último acceso: 5 de Octubre de 2017).
- El Telégrafo. 2015. “12 mil docentes subirían de categoría con la aprobación de reformas a la LOEI”. *El Telégrafo*, 18 de Junio de 2015:
<https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/12-mil-docentes-subirian-de-categoria-con-la-aprobacion-de-reformas-a-la-loei> (último acceso: 5 de Octubre de 2017).
- _____. 2011. “Maestros celebran su día con 8 horas de labores diarias”. *El Telégrafo*, 13 de abril de 2011: <https://www.letelegrafo.com.ec/noticias/guayaquil/10/maestros-celebran-su-dia-con-8-horas-de-labores-diarias> (último acceso: 5 de Octubre de 2017).
- Enríquez, Julio. 2015. *Mesocracia autoritaria y medios públicos en el Ecuador*. Quito: Universidad Central.
- Erazo, Grace. 2013. *La incorporación del modelo de la coeducación en colegios técnicos: Un estudio de caso en la ciudad de Quito*. Quito: FLACSO/Tesis de maestría.
- Espinosa, Alfonso. 2016. *Foro debate: Las políticas públicas de educación superior (2007–2015)*. Video en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=sBOMAOuK2sg> (último acceso: 20 de Octubre de 2018).
- Evans, Peter. 1990. “Depredadores, desarrollistas y otros aparatos estatales. Una perspectiva comparativa político-económica sobre el Estado en el Tercer Mundo”. En *Teorías del desarrollo nacional*, de Alejandro Portes y Douglas Kincaid, 133-173. Costa Rica: EDUCA.
- Fernández, Manuel, Noelia Alcaraz y Miguel Sola. 2017. “Evaluación y pruebas estandarizadas: Una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 51-67.

- Fernández, Tabaré. 2004. *Distribución del conocimiento escolar: Las clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. CDMX: COLMEX/Tesis doctoral.
- Foucault, Michel. 1994. *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- _____. 1988. “El sujeto y el poder”. *Revista mexicana de sociología* 50, n° 3: 3-20.
- _____. 1981. “La gubernamentalidad”. En *Espacios de poder*, de Varios, 9-26. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Franco, Antonio. 2016. “La brecha entre el perfil de salida del bachillerato y los perfiles de entrada de las universidades en el Ecuador”. En *Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*: <https://pdfs.semanticscholar.org/d14d/0090819f952b6cb25d7b2ca780e3f2793997.pdf> (último acceso: 18 de Febrero de 2019).
- Gago, Verónica. 2014. *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Gallegos, Carlos. 2011. *Etnografía de las representaciones de la naturaleza a través de la elaboración de videos documentales. Estudio de caso de un grupo de estudiantes del tercer año de bachillerato del “Liceo de Ciencias y Artes” de la ciudad de Quito*. Quito: FLACSO/Tesis de maestría.
- García, Jesús. 2006. *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*. València: Universitat de València/Tesis doctoral.
- Gaussens, Pierre. 2017. “Campo del poder en Ecuador y su reconfiguración por el Gobierno de Alianza País”. *Ecuador debate*, n° 100: 179-195.
- Gentili, Pablo. 2014. “Salir de PISA”. *Integra Educativa*, 59-69.
- _____. 2001. “El (o) caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales, privatización del espacio público y reconversión intelectual”. *Revista de Educación*, n° 324: 49-60.
- Gouldner, Alvin. 1980. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase*. Madrid: Alianza editorial.
- Green, Andy. 2013. *Education and State: Europe, East Asia and the USA*. Segunda. Londres: Palgrave Macmillan.
- Grijalva, Olga. 2012. “Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles”. En *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss, 211-241. CDMX: ANUIES.

- Guerra, Irene. 2012. “¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica”. En *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss, 267-294. CDMX: ANUIES.
- Guerrero, Alicia, César Avilés y María Fernanda Loor. 2017. “Caracterización socioeconómica de los estudiantes que acceden al sistema de educación superior del Ecuador”. En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*, 267-281. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Guerrero, Edwin. 2017. *Historia del Instituto Nacional Mejía: Ciento dieciocho años de educación laica y democrática*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- Harvey, David. 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Hoskin, Keith. 1979. “The examination, disciplinary power and rational schooling”. *History of Education* 8, n° 2: 135-146.
- Hurtado, Francisco. s/f. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: CDES.
- Jaramillo, Juan. 2017. “Evaluación de Impactos del Programa Unidades Educativas del Milenio del Ecuador”. *Foro Economía Ecuador*, 1-14.
- Jiménez, Christian. 2016. *La maquinaria política de la educación en Ecuador ¿qué pensamos cuando hablamos del Buen Vivir en el salón de clases?* Quito: FLACSO-Ecuador/Tesis de maestría.
- Kariya, Takehiko y Ronald Dore. 2006. “Japan at the Meritocracy Frontier: From Here, Where?” *The Political Quarterly Publishing* 77, n° 1: 134-156.
- Kenway, Jane. 1993. “La educación y el discurso político de la Nueva Derecha”. En *Foucault y la educación: Disciplinas y saber*, de Stephen Ball, 169-207. Madrid: Ediciones Morata.
- Khan, Shamus. 2011. *Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's School*. Oxfordshire: Princeton University Press.
- Laval, Christian. 2004. *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Bastard-Landrier, Séverine. 2005. “L’expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d’orientation”. *L'orientation scolaire et professionnelle* 2, n° 34: 1-22.
- Littler, Jo. 2018. *Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Nueva York: Routledge.
- Liu, Ye. 2016. *Higher Education, Meritocracy and Inequality in China*. London: Springer.

- _____. 2013. "Meritocracy and the Gaokao: a survey study of higher education selection and socio-economic participation in East China". *British Journal of Sociology of Education* 34, n° 5-6: 868–887.
- López, Francisco. 2016. *América Latina: Crisis del posneoliberalismo y ascenso de la nueva derecha*. Buenos Aires: CLACSO.
- Luna, Milton. 2018. "Mirada crítica a la 'Revolución Educativa' 2007-2017". En *El gran fraude*, de Varios, 128-136. Quito: Arcoiris Producción Gráfica.
- _____. 2017. "Políticas de exclusión en la Revolución Ciudadana en el acceso a la universidad". En *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*, 221-250. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- _____. 2014a. "La educación en el Ecuador 1980-2007". *Revista Iberoamericana de Educación*: 1-15.
- _____. 2014b. *Las políticas educativas en el Ecuador 1950-2010: Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia/Tesis Doctoral.
- _____. 2011. "Bachillerato unificado". *El Comercio*, 4 de Junio de 2011.
- Macmillan, Alexandre. 2009. "Foucault and the examination: a reading of 'Truth and Judicial Forms'". *Journal of Power* 2, n° 1: 155-172.
- Martínez, Felipe. 2001. "Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate". *Revista de Educación Superior* 30, n° 120 (Diciembre): 1-12.
- McNamee, Stephen y Robert Miller. 2014. *The Meritocracy Myth*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Michels, Robert. 1996. *Los partidos políticos 2: un estudio sociológico de las tendencias oligárquicas de la democracia moderna*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MINEDUC. 2008. *Resultados pruebas censales Ser Ecuador 2008*. Quito: MINEDUC.
- Montúfar, Carlos. 2001. "Crisis, iniquidad y el espectro predatorio del Estado ecuatoriano. Interpretación política de la coyuntura 1998-2000". *Íconos*: 8-17.
- Moreno, Kintia. 2015. *Meritocracia en las políticas de acceso a la educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2010)*. Quito: UASB-Sede Ecuador/Tesis de maestría.
- Muñoz, Francisco. 2013. "Forma de Estado y régimen político en el gobierno de Rafael Correa". En *El correísmo al desnudo*, 118-133. Quito: Arcoiris Producción Gráfica.
- Ospina, Pablo. 2012. "¿A dónde va la educación superior?" *UASB - Paper Universitario*, 1-7.

- Ossenbach, Gabriela. 1999. "La educación en el Ecuador en el período 1944-1983". *Estudios Interdisciplinarios De América Latina Y El Caribe* 1, n° 10.
- Paladines, Carlos. 2002. *El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador*.
<ftp://ftp.puce.edu.ec/Facultades/CienciasEducacion/Maestria/DocenciaUniversitaria/Nivel%203/Paralelo4/5a%20neoliberalismo%20y%20educaci%C3%B3n.doc>.
- Peña, Alejandra. 2015. "¿Hacia un Estado meritocrático? Las tensiones del cambio en el Ecuador de la Revolución Ciudadana". *Nueva Sociedad*, n° 257: 107-120.
- Pereyra, Ana. 2008. "La fragmentación de la oferta educativa en América Latina: La educación pública vs. la educación privada". XXX, n° 120: 132-146.
- Pérez Sáinz, Juan Pablo. 2014. *El tercer momento rousseauiano de América Latina. Posneoliberalismo y desigualdades sociales*. Documento de trabajo: DesiguALdades.
- Pilca, Edwin. 2015. *La universidad, dispositivo de selección: Reforma a la educación superior ecuatoriana*. Quito: FLACSO-Ecuador/Tesis de maestría.
- Platón. 1988. *Diálogos IV: La República*. Madrid: Gredos.
- Ponce, Juan y Marcelo Drouet. 2017. "Evaluación de Impacto del Programa de Escuelas del Milenio". *MINEDUC/DNIE - Documento de Política No 1*: 1-29.
- Ponce, Juan y Ruthy Intriago. 2017. "Evaluación de Impacto del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional". *MINEDUC/DNIE - Documento de Política No 02*: 1-24.
- Poocharoen, Ora-orn y Alex Brillantes. 2013. "Meritocracy in Asia Pacific: Status, Issues, and Challenges". *Review of Public Personnel Administration* 33, n° 2: 140–163.
- Portantiero, Juan Carlos. 1988. "Gramsci y la educación". En *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, de Guillermo González y Carlos Alberto T, 191-196. CDMX: Centro de Estudios Educativos.
- Puyol, Ángel. 2006. "Filosofía del mérito". *Contrastes* XII: 169-187.
- RAE. 2017. *Meritocracia*. <https://dle.rae.es/?id=P0p9gVr> (último acceso: 12 de Agosto de 2017).
- Ramírez, Franklin. 2012. "El Estado en disputa: Ecuador 1990-2011". 52-69. Quito: UNICEF.
- _____. 2010. "Fragmentación, reflujo y desconcierto. Movimientos sociales y cambio político en el Ecuador (2000-2010)". *OSAL (CLACSO)* Año XI, n° 28: 17-47.
- Ramírez, René. 2010. "Introducción". En *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*, de René Ramírez, 7-25. Quito: SENPALDES.
- Ravela, Pedro y otros. 2007. "Las evaluaciones educativas que América Latina necesita". *PREAL (PREAL)*, 1-21.

- Rawls, John. 2006. *Teoría de la justicia*. CDMX: FCE.
- Reguillo, Rossana. 2000. *Emergencia de cultura juveniles: Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Restrepo, Ricardo y Efstathios Stéfanos. 2017. *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: Una aproximación a las transformaciones*. Azogues: UNAE.
- Romo, José. 2012. “La elección de una carrera: complejidad y reflexividad”. En *Jóvenes y bachillerato*, de Eduardo Weiss, 267-325. CDMX: ANUIES.
- Rose, Nikolas. 1991. “Governing by numbers: Figuring out democracy”. *Accounting, Organizations and Society* 16, n° 7: 673-692.
- Sader, Emir. 2008. *Refundar el Estado: Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Saura, Geo. 2016. “Neoliberalismo como discurso: La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía”. *Revista Educação, Sociedade & Culturas* 47: 11-37.
- SENPLADES. 2013. *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*. Quito: SENPLADES.
- _____. 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013*. Quito: SENPLADES.
- Stefanoni, Pablo. 2012. “Posneoliberalismo cuesta arriba: Los modelos de Venezuela, Bolivia y Ecuador en debate”. *Nueva Sociedad*, n° 239: 51-64.
- Terán, Rosemari. 2016. “Discursos y políticas de escolarización del bachillerato ecuatoriano frente al dilema de la igualdad educativa (2007-2014)”. En *Reforma del bachillerato y cambio de la matriz productiva: un análisis de las dinámicas de inclusión-exclusión desde la pedagogía crítica y los derechos humanos, Ecuador 2007-2014*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar (inédito).
- Torres, Rosa María. 2018a. “9 de cada 10 jóvenes ecuatorianos quieren ir a la universidad. ¿Avanzamos?” *OTRA EDUCACION*. 6 de Junio de 2018. <https://otra-educacion.blogspot.com/2018/06/9-de-cada-10-jovenes-ecuatorianos.html>.
- _____. 2018b. “El Ecuador en las pruebas del LLECE (SERCE y TERCE)”. *OtraEducación*. <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/08/el-ecuador-en-las-pruebas-llece.html> (último acceso: 22 de Mayo de 2019).
- Unda, Mario. 2013. “Modernización del capitalismo y reforma del Estado”. En *El correísmo al desnudo*, 33-38. Quito: Arcoiris Producción Gráfica.
- Unda, René. 2010. *Jóvenes y juventudes: Acción, representaciones y expectativas sociales de jóvenes de Quito*. Quito: Abya-Yala.

- Vera, María. 2009. "Rituales de admisión: la reproducción de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano". En *En Perspectivas de la educación en América Latina*, 311-328. Quito: FLACSO-Ecuador/Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Vidal, María, Francisco Durán y Nayra Pujal. 2008. "Gestión educativa". *Educación Médica Superior* 22, n° 2: 1-22.
- Viera, Paola. 2017. *Los que triunfan y los que fracasan: (des)igualdades sociales, logros educativos y emociones: el ingreso a la universidad pública en el Ecuador de las oportunidades*. Quito: FLACSO-Ecuador/Tesis de maestría.
- Villavicencio, Arturo. 2014. "Universidad, conocimiento y economía". *Pre-textos para el debate*, 1-31. Quito: UASB-Sede Ecuador.
- Vistazo. 2017. "Los 100 mejores colegios del país: ¿Dónde está la calidad?" *Vistazo*. Guayaquil, 2 de Junio de 2017: <https://www.vistazo.com/seccion/pais-actualidad-nacional/actualidad-nacional/los-100-mejores-colegios-del-pais-donde-esta-la> (último acceso: 18 de Febrero de 2019).
- Wacquant, Loïc. 2004. *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Weber, Max. 2002. *Economía y Sociedad*. CDMX: FCE.
- _____. 2004. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Weiss, Eduardo. 2015. "Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México". *Educação e Pesquisa* 41, n° especial: 1257-1272.
- _____. 2012. *Jóvenes y bachillerato*. CDMX: ANUIES.
- _____. 2009. "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad." *Propuesta Educativa*, n° 32: 83-94.
- Young, Michael. 1958. *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An essay on education and equality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Bases de datos, normativa legal y páginas web

AMIE. 2018. Bases de datos. Tomado de: <https://educacion.gob.ec/amie/> (último acceso: 5 de Noviembre de 2018).

Banco Mundial. 2018. Gasto público en educación, total (% del PIB) – Ecuador. Tomado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=EC> (último acceso: 5 de Noviembre de 2018).

Constitución del Ecuador. 2008. Tomado de: <https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/private/asambleanacional/files/asambleanacionalnameuid-29/2018-08-01-constitucion-reformada.pdf> (último acceso: 8 de Agosto de 2018).

INEC. 2018. Encuesta de empleo y subempleo. Tomado de: <http://www.siise.gob.ec/siiseweb/siiseweb.html?sistema=1#> (último acceso: 9 de Marzo de 2018).

INEVAL. 2017. Bases de datos. Tomado de: <http://www.evaluacion.gob.ec/evaluaciones/descarga-de-datos/> (último acceso: 13 de Mayo de 2019).

Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2011. RO 572, Suplemento, del 25-08-2015. Tomado de: <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas?leyes-aprobadas=All&title=Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Intercultural&fecha=> (último acceso: 8 de Agosto de 2018).

Ley Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2015. RO 417, Segundo Suplemento del 2011-03-31. Tomado de: <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/leyes-aprobadas?leyes-aprobadas=All&title=Ley+Org%C3%A1nica+de+Educaci%C3%B3n+Intercultural&fecha=> (último acceso: 8 de Agosto de 2018).

Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Municipal Sebastián de Benalcázar. 2015. Tomado de: <http://www.educacion.quito.gob.ec/unidades/sebastiandebenalcazar/images/contenidos/hide/2016/Common/PEI-2015-2019.pdf> (último acceso: 2 de Mayo de 2019).

SINEC. 2018. Bases de datos. Tomado: <https://educacion.gob.ec/sinec/> (último acceso: 5 de Noviembre de 2018).

SNNA. 2017. http://www.snna.gob.ec/wp-content/themes/institucion/snna_menu.php (último acceso: 21 de Julio de 2017).

Entrevistas

Javier R. Profesor de Lengua y Literatura. Entrevistado el 6 de mayo de 2017.

Germán A. Profesor de Investigación. Entrevistado el 27 de noviembre de 2017.

David A. Profesor de Matemáticas. Entrevistado el 16 febrero de 2018.

Mónica G. Profesora de Lengua y Literatura. Entrevistada el 20 febrero de 2018.

Patricio V. Profesora de Lengua y Literatura. Entrevistado el 20 de febrero de 2018.

Edna R. Psicóloga del DECE. Entrevistada el 21 de febrero de 2018.

Gabriel A. Profesora de Lengua y Literatura. Entrevistado el 5 de marzo de 2018.

Ana S. Profesora de Historia. Entrevistada el 7 de marzo de 2018.

Guillermo H. Rector. Entrevistado el 6 y el 25 de abril de 2018.

José R. Profesor de Matemáticas. Entrevistado el 10 de abril del 2018.

Sebastián R. Profesor de Física. Entrevistado el 27 de abril de 2018.

Cristofer U. Estudiante. Entrevistado el 16 de enero de 2018.

Karen L. Estudiante. Entrevistada el 26 de marzo de 2018.

Pamela C. Estudiante. Entrevistada el 27 de marzo de 2018.

Bryan R. Estudiante. Entrevistado el 27 de marzo de 2018.

Arelis Q., Estudiante. Entrevistada el 27 de marzo de 2018.

Leonardo N. Estudiante. Entrevistado el 28 de marzo de 2018.

Luis P. Estudiante. Entrevistado el 28 de marzo de 2018.

Alejandra M. Estudiante. Entrevistada el 29 de marzo de 2018.

Víctor C. Estudiante. Entrevistado el 29 de marzo de 2018.

Adrián C. Estudiante. Entrevistada el 2 de abril de 2018.

Kelly P. Estudiante. Entrevistada el 3 de abril de 2018.

Cristian M1. Estudiante. Entrevistado el 3 de abril de 2018.

Andrea V. Estudiante. Entrevistada el 12 de abril de 2018.

Mateo F. Estudiante. Entrevistado el 12 de abril de 2018.

Cristian M2. Estudiante. Entrevistado el 12 de abril de 2018.

Sebastián A. Estudiante. Entrevistado el 12 de abril de 2018.

Evelin J. Estudiante. Entrevistada el 18 de mayo de 2018.