



El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos

Tito Madrid Tamayo^{a,*}

^aUniversidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.

PUNTOS DESTACADOS

- La demanda educativa en Ecuador creció constantemente desde la década de 1950 y presionó para la expansión de los niveles inmediatamente superiores.
- Los resultados de aprendizaje muestran resultados magros para los sectores subalternos de la sociedad ecuatoriana: pobres, campesinos, indígenas y negros.
- El factor fundamental en los resultados de aprendizaje es la clase social, aunque el factor infraestructura y, sobre todo, el modelo educativo son claves.
- Los resultados conseguidos en la educación general básica y bachillerato condicionan el acceso y los resultados conseguidos en educación superior.
- La clase dominante consigue resultados de aprendizaje y destrezas pertinentes a su condición social y los dominados naturalizan el habitus de su dominación.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO RESUMEN

Historial del artículo:

Recibido el 28 de enero de 2019

Aceptado el 28 de febrero de 2019

Publicado el 15 de abril de 2019

Palabras clave:

Sistema educativo
Factores de aprendizaje
Educación superior
Demanda educativa
Resultados de aprendizaje

En Ecuador la demanda educativa creció desde la alfabetización hasta el bachillerato, más los resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano muestran tendencias decrecientes y una estratificación clasista entre las y los estudiantes. Esto se explica por tres grupos de factores: socioeconómicos, infraestructura educativa y modelo de educación. La situación, a su vez, influye en el acceso a la educación superior y evidencia que dentro del sistema educativo nacional existen dos mundos y que ambos tienen una relación funcional y contradictoria entre sí que refuerza el establishment. Mientras, mayoritariamente los descendientes de la clase dominante consiguen resultados de aprendizaje y destrezas pertinentes a su condición social, los dominados naturalizan el habitus de su propia dominación.

© 2019 Madrid-Tamayo CC BY-NC 4.0

1. Introducción

El presente artículo busca comprender la transformación ocurrida en el sistema ecuatoriano con énfasis en el periodo posterior a la década de 1990 con el objeto de responder a la pregunta ¿el sistema de educación del Ecuador fracasa en sus objetivos? El ensayo consta de cuatro secciones. Las dos del inicio tienen un énfasis descriptivo, con miras a exponer el objeto de investigación. En la primera, se evalúa el crecimiento de la demanda educativa desde la alfabetización hasta el bachillerato con base en la información de encuestas nacionales y organismos especializados en educación. La segunda parte da cuenta de las tendencias en los resultados de aprendizaje del sistema educativo ecuatoriano con base en las evaluaciones realizadas tanto por el Ministerio de Educación como por la UNESCO y la OCDE.

La tercera sección, estudia los factores explicativos del rendimiento educativo clasificados en tres grupos:

socioeconómicos, infraestructura educativa y modelo de educación, con base en las encuestas de factores asociados de las evaluaciones a los estudiantes y a información secundaria del Ministerio de Educación y del Sistema de Cuentas Nacionales. El cuarto acápite señala las consecuencias que tienen el estado de la educación básica y el bachillerato en el acceso a la educación superior. Finalmente, se entrega una evaluación del sistema educativo ecuatoriano. Por último, se hace una observación de conjunto, a modo de conclusiones. El hilo conductor del trabajo es la crítica a la escuela de la sociología francesa, Bourdieu especialmente, y la escuela de Frankfurt –Adorno–, pretendiendo alejarse de las visiones apologéticas de los estudios de instituciones oficiales y de visiones que entregan una secuencia de datos y hechos sin establecer la conexión entre los aspectos planteados en la estructura del artículo.

2. Crecimiento de la demanda educativa

A fines del siglo XIX e inicios del XX, la educación se atendía con las pocas escuelas gestionadas a nivel local. Desde 1901 con las *escuelas nocturnas*, dirigidas

*Autor principal: Tito Madrid Tamayo. Universidad Andina Simón Bolívar. Toledo N22-80 (Plaza Brasilia). Quito, Ecuador.
Correo electrónico: tivisin@gmail.com

mayoritariamente a los menores de edad y gracias al aliciente de los subsidios para primaria establecidos en 1892, la laicización de los docentes primarios —89% del total en 1890— y de los colegios nacionales de varones (Reinoso, 2014; Terán, 2015), crece ligeramente el acceso a la educación. No obstante, a inicios del siglo XX era analfabeta el 74,14% de la población ¡en edad escolar!, y en 1940 la población entre 6 y 14 años analfabeta y semi analfabeta era del 70,5%, en buena medida por la exclusión de este derecho a la entonces mayoritaria población indígena (Fernández, 2013, p. 237; Terán, 2015, p. 39, p. 149).

Las demandas por el derecho a la educación fueron un pilar entre las reivindicaciones de los sectores populares, entre otras porque, como denunció el Ministro de Educación Cueva Tamariz (Luna, 2014, p. 34) en 1951, muchos se oponían a la educación de los indígenas. Fue la propia lucha del movimiento indígena por la educación intercultural bilingüe y de otras organizaciones populares, relacionada con la escasa escolarización existente en la década de 1950, la que coadyuvó al impulso de la educación pública de las décadas siguientes.

La incidencia del analfabetismo se redujo, especialmente, entre las décadas de 1970 y 1990 como resultado de las luchas de los sectores sociales por el acceso a la educación como derecho y del establecimiento de 21 programas y proyectos de alfabetización entre 1944 y 2009¹, con énfasis primero en las zonas urbanas y luego en el campo. Actualmente, el analfabetismo se presenta solo en la población que conjuga menores ingresos, tercera edad, femenina y entre indígenas, montubios y negros, es decir, las tasas más altas de analfabetismo corresponden a las generaciones y sectores históricamente relegados de la palabra escrita (CSE, 2011; INEVAL, 2016, p. 62). Teniendo esta condición formal de letrados, las y los jóvenes se convierten en potenciales demandantes de servicios educativos.

Tabla 1

Analfabetismo: población mayor de 15 años (Ossenbach, 2014; INEC, 2010).

1950	1960	1970	1980	1990	2001	2010
44.0%	32.5%	25.8%	16.5%	11.7%	9.0%	6.8%

Creció, análogamente, el acceso a la educación primaria y secundaria con sucesivas reformas², y en años recientes

1 Fueron: Campaña Nacional de Alfabetización (1944-1962), junto a la Ley de Alfabetización, Plan de Educación de Adultos y de Alfabetización Masiva (1963-1973), Proyecto Piloto de Alfabetización (1967-1972) y Programas de Alfabetización (1972-1975 y 1977-1979), Programa Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (1980-1984), Campaña Nacional de Alfabetización (1989-1990), Programa Ecuador Estudia (1990-1992), Programa Nuevo Rumbo Cultural (1993). En adelante, se sucederán proyectos de menor duración: 8 proyectos del BID y el BIRF (1993-2002) —PROMEET I, AMER, PROMEET II, PROMECEB, EB-PRODEC, PREDAFORD y Redes Amigas—, Proyecto PROCALMUC. Luego regresan los programas: Programa de Alfabetización *Yo sí puedo* (2004), Programa Nacional de Alfabetización *Minga por la Esperanza* (2005-2006) y Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (2007-2009).

2 En 1964: ampliación de la enseñanza primaria rural a 6 años, mayor duración del ciclo básico e implantación del “diversificado” profesionalizante. En 1977: ampliación de la educación básica a 9 años obligatorios y gratuitos. En 1983: reconocimiento de la educación intercultural bilingüe y énfasis en la educación preescolar. En 1996: reforma del currículo, ampliación de la Educación obligatoria a 13 años

creció el número de inscritos en educación inicial —3 y 4 años— (Restrepo & Stefos, 2017, p. 33). El sistema de evaluación educativa inició en 1996, volviéndose continuo posteriormente con: Aprendo 2007, Ser Ecuador 2008, Ser Estudiante 2013, Ser Bachiller, desde 2014 hasta la fecha y, en 2013, se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL).

Tabla 2 (SITEAL, 2012; CSE, 2011).

Población con primaria (14-17 años) y secundaria completa (19-22 años)

Año	1955	1965	1975	1985	1995	2005*	2010
Primaria	53.0%	70.0%	82.9%	88.9%	92.8%	93.4%	94.8%
Secundaria	12.2%	24.6%	34.2%	37.8%	46.7%	53.7%	79.2%

Las generaciones más recientes asisten casi en su totalidad y en paridad de género a los primeros años de Educación General Básica (EGB), sin que medien diferencias sustanciales en cuanto al nivel de ingreso, género e identificación étnica, aunque sí en cuanto al sector de residencia, ya que el sector rural cuenta con 30 puntos menos que el sector urbano (INEVAL, 2016, p. 69). En los últimos años de la EGB comienzan las diferencias en el acceso a la educación por nivel de ingreso, auto identificación étnica y sector rural, así como las dificultades para cursar los estudios manifiestas en el índice de retraso escolar que es más fuerte entre los sectores subalternos³ (INEVAL, 2016, p. 76). De hecho, la brecha entre los más pobres y los más ricos en el acceso a la EGB —menor al 11% en 2005— casi se cierra en 2015, pero la brecha en el mismo periodo para el bachillerato alcanza el 28% para ese mismo año (Restrepo & Stefos, 2017).

Pese al mayor acceso a la EGB y al bachillerato, la población de 15 años con educación básica completa llegó al 51% y la población de 18 años con bachillerato completo al 39% (CSE, 2011). La falta de recursos económicos, el trabajo y lo quehaceres del hogar explican en su conjunto entre un 65-75% de la inasistencia a la educación de la población de hasta 24 años entre 2001 y 2010 (CSE, 2011), siendo 3 veces mayor la inasistencia a un centro educativo entre la población de entre 15 y 17 años —considerada ya población económicamente activa—, que entre los menores de 15 años (Restrepo & Stefos, 2017). Independientemente de la medición⁴, es claro que en Ecuador la educación es un problema de clase, pues la población más pobre tienen menos años de escolaridad promedio —7,25 años— que el total nacional en 2010 —9,59 años— y aún menos si se compara con el promedio de la población rica —11,37 años—; otro tanto ocurre al comparar los años de escolaridad de las zonas rurales —7,15 años—, de la población afro ecuatoriana —8,45 años— e indígena —5,55 años— con las zonas urbanas —10,91 años— y la población blanca —11,71 años— (CSE, 2013, p. 25). Un

y creación del Plan de Decenal de Educación. En 2001: modificación del bachillerato creando especializaciones en ciencias, técnicas y artes. En 2011: aprobación del bachillerato unificado e introducción de la educación por competencias y capacidades pensada para el mercado laboral. En 2006: elaboración del segundo Plan Decenal de Educación, discusión sobre la calidad y el sistema de evaluación de la educación.

3 Esto sucede pese a que el abandono y la repitencia escolar se redujeron sustancialmente entre 1990 y 1998, y un tanto menos hasta el 2010 (Paladines, 1993, p. 93; Luna, 2014 pp. 168, 274).

4 El Ministerio de Educación (2013) en su estudio *Indicadores educativos: Razón de no asistencia* afirma que la cifra es 10 puntos menor.

signo de los históricos problemas clasista, étnico y agrario en Ecuador. Como menciona la OERALC (2015b):

El nivel socioeconómico⁵ [nota al pie añadida] promedio de la escuela es la variable que tiene la asociación de mayor magnitud con el logro académico en este estudio [énfasis añadido]. Lo que puede verse también como un indicador del grado de concentración de estudiantes de un nivel socioeconómico similar en una misma escuela. [...] En otras palabras, cuando sube el nivel socioeconómico de la composición del estudiantado de una escuela, también tiende a elevarse el rendimiento de los estudiantes que asisten a dicho establecimiento (p. 40).

3. Situación del aprendizaje

Siguiendo al SITEAL (2012), el problema a resolver es el siguiente: si “se generaliza el acceso a la educación básica y bachillerato ¿sucede lo mismo con la apropiación del conocimiento?”. Se evaluó la comprensión de los estudiantes de 3° y 6° grado⁶ en la región, se demuestra que a medida que pasan los años en la educación las deficiencias cognitivas se acentúan. Ecuador se encuentra en el grupo de países con menos del 50% de respuestas correctas, es decir, en promedio solo la mitad alcanzan los objetivos propuestos. Esta tendencia es confirmada por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo – TERCE – de la UNESCO⁷. Aunque aumentó el promedio de logros de aprendizaje, la mayoría de los puntajes se ubicaron en los niveles más bajos de la clasificación. La OREALC (Torres, 2015a) dijo que Ecuador presenta puntajes que no difieren del promedio regional en casi todas las pruebas. La excepción es lectura en sexto grado, donde el promedio del país es significativamente menor al promedio regional.

Tabla 3

Niveles de desempeño por materia y grado para Ecuador (OREALC, 2015a, p. 3).

Área curricular y grado	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Lectura 3°	38.1	24.3	27.6	10.0
Lectura 6°	20.8	55.6	13.4	10.3
Matemática 3°	47.8	26.8	20.9	4.5
Matemática 6°	44.8	41.1	11.0	3.1
Ciencias naturales 6°	38.5	41.5	15.8	4.2

El Mbinisterio de Educación en Ecuador realiza pruebas similares. Para 1993 se diagnosticaban problemas serios en el último año de bachillerato, cuando “más de 60 alumnos de cada cien no alcanzan el nivel que se requiere para continuar satisfactoriamente los estudios superiores” (Paladines, 1993, p. 96). En el Informe “Aprendo 2007”⁸ se declaraba que en tercero de básica los resultados tendieron a empeorar en Matemática y 5 “El índice de nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes es una variable compuesta, que incluye antecedentes educativos, económicos y laborales de los padres, además de posesiones, libros y características de la construcción de la vivienda. A mayor valor del índice, más alto es el nivel de estatus socioeconómico del hogar del estudiante.” (OERALC, 2015b, p. 40).

⁶ Para el diseño de la evaluación ver el *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina* (SITEAL, 2012).

⁷ Ecuador participó en segundo estudio (SERCE, 2006), pero no el primero (PERCE, 1997).

⁸ La información corresponde a las evaluaciones de 1996, 1997, 1998, 2000 y 2007. Para el diseño de la evaluación ver: Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados (MINEDUC, 2008).

Lenguaje. Entre 1996-2007 “no sobrepasan el 50% de respuestas contestadas correctamente para Lenguaje y el 40% para Matemática [...]. Según tipo de establecimiento, se evidencian mejores calificaciones entre los alumnos de planteles Urbano-Particulares respecto de los Fiscales y Rurales” (MINEDUC, 2008, pp. 21-23). Se notó una mejoría en el séptimo de básica, pero “las calificaciones de Lenguaje alcanzan el 60% de preguntas contestadas en forma correcta. En Matemática, la tendencia observada es inercial, ubicando a las notas promedio con un 30% de respuestas contestadas correctamente” (MINEDUC, 2008, p. 29).

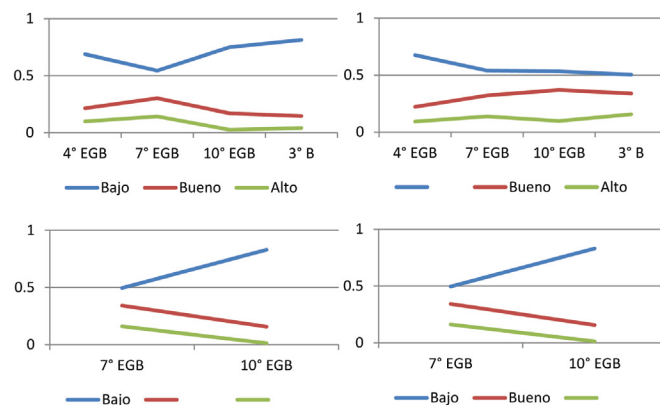


Gráfico 1. Resultados de las pruebas Ser en Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Estudios Sociales (de izquierda a derecha, se redujeron las categorías de 5 a 3 para facilitar su análisis), según datos del Ministerio de Educación, (2008).

Sin embargo, en décimo de básica decrecen nuevamente las calificaciones con el “55% de preguntas correctamente contestadas en Lenguaje y 30% en Matemática.” (MINEDUC, 2008, p. 38) En definitiva, los resultados en Lenguaje mejoran entre tercero y décimo, pero no sobrepasan 12 sobre 20 y en el caso de matemática decrecen y no superan el 8 sobre 20 (PREAL, Fundación Ecuador, CSE & Grupo FARO, 2006, p. 11). En 2008 las pruebas “Ser Ecuador”⁹ arrojan datos contundentes sobre el estado de los estudiantes que oscilaba entre insuficiente y regular, con un crecimiento sostenido de estos niveles, mientras, la población ubicada entre bueno, muy bueno y excelente se reduce tendencialmente.

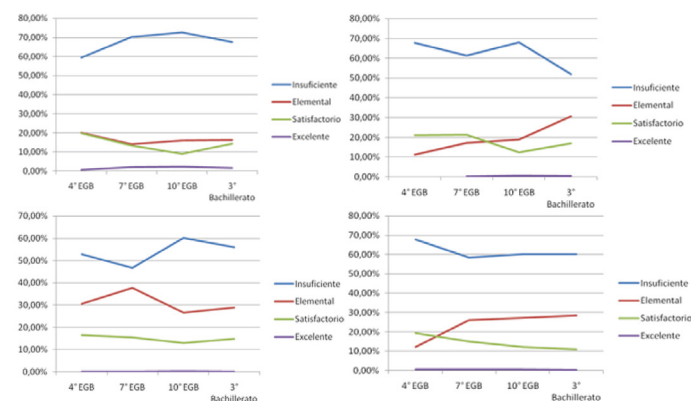


Gráfico 2. Resultados de las pruebas Ser Estudiante en Matemática, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales y Estudios Sociales (de izquierda a derecha), según datos de INEVAL (2015c).

⁹ Para el diseño de la evaluación ver: Resultados de las pruebas censales Ser Ecuador (MINEDUC, 2008).

En 2013 las pruebas Ser Estudiante¹⁰ arrojaron un resultado similar, concluyendo que los problemas de apropiación de conocimientos crecen sostenidamente a medida que avanza el tiempo de permanencia en el sistema educativo, en todas las áreas (aunque con menor fuerza en Lenguaje y Comunicación), destacándose el nivel insuficiente y elemental.

Los puntajes promedio se van elevando entre 2013 y 2016¹¹ (INEVAL, 2017b, p. 100). Sin embargo, la tendencia creciente de los problemas de apropiación de conocimiento persiste entre 4° y 10° de EGB y decrece solo en 3° de BGU, hecho que se puede explicar por la preparación para el examen y no por la solución de los problemas educativos¹². Un indicador de esto es que los aciertos en comprensión lectora suman alrededor del 60% entre 2014-2016 (INEVAL, 2017b, p. 7; INEVAL, 2017a, p. 7).

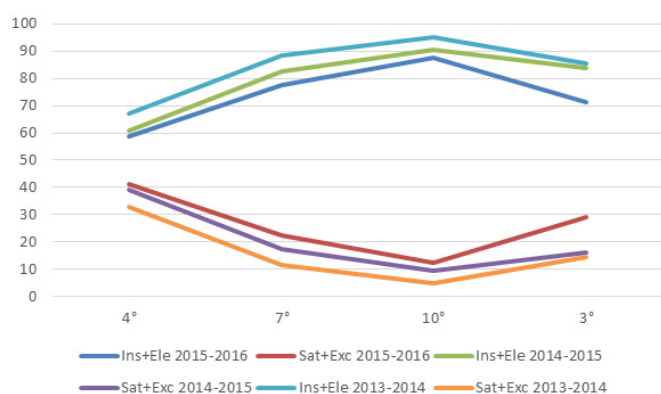


Gráfico 3. Niveles de logro por el ciclo escolar, según el grado evaluado (Ins= insuficiente; Ele = Elemental; Sat = Satisfactorio; Exc= excelente), según datos de INEVAL (2016, p. 101).

Pese a que algunos autores, entre ellos el INEVAL (2016, p. 100), intentan reflejar una mejoría en los resultados, especialmente guiados por el promedio global de las evaluaciones, los resultados recurrentes dan cuenta todavía de enormes carencias.

Por otra parte, las revaluaciones de las pruebas PISA de 2017 muestran que en Ecuador el "29% de los jóvenes de 15 años alcanzó el nivel mínimo de competencia en Matemática, 43% en Ciencias y 49% en Lectura" (Torres, 2019). En otras palabras, como mencionó un personero de PISA (Torres, 2019) "los estudiantes en el Ecuador son buenos para memorizar. La memorización es buena para aprender tareas simples. Pero a medida que la tarea se complejiza y requiere estrategias de resolución de problemas la memorización hace daño antes que ayudar".

10 Para el diseño de la evaluación ver: Ser Estudiante 2013. Primeros resultados nacionales (INEVAL, 2015a).

11 Desde que la evaluación Ser Bachiller unió el examen de grado y el de ingreso a la universidad. Para el diseño de la evaluación ver: Ser Bachiller 2014. Primera evaluación nacional (INEVAL, 2015b).

12 Los resultados de las pruebas Ser Bachiller 2014 dicen que se superaron los puntajes de 2013 e, incluso, la distribución teórica ideal. En un año el nivel insuficiente y elemental se habría reducido de 92,4% al 50,6% (INEVAL, 2015b, pp. 14-16). Allende los cuestionamientos posibles a estas cifras, el problema continúa por una mayor diferenciación medida por la desviación estándar de los resultados en Matemática, Estudios Sociales y Lengua y Literatura, y en Ciencias permaneció igual (INEVAL, 2015b, pp. 16-40). Esto significa que se acentuó la influencia de los factores que inciden en los logros académicos generando mayores brechas entre los estudiantes.

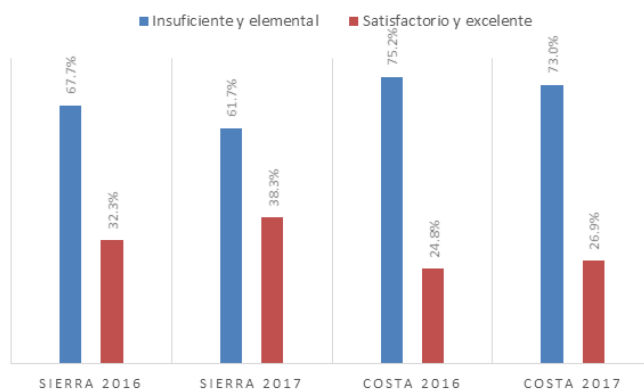


Gráfico 4. Niveles de logro por ciclo escolar, según datos de INEVAL (2017c; 2018).

4. Factores que inciden en los logros académicos

El factor más influyente es la condición de clase, llamada eufemísticamente *situación socioeconómica* o, cínicamente, *efecto cuna*. Fríamente concluye la OCDE (2002, p. 155) "los estudiantes de familias más ricas tienen normalmente un mejor desempeño en cada ámbito evaluado que los alumnos de las familias menos ricas"¹³. Las conclusiones del INEVAL (2015a) son definitivas en ese sentido:

Se puede observar que en los primeros años (4° EGB), existen estudiantes que provienen de hogares con un índice económico bajo pero que alcanzan mejores resultados que los estudiantes que provienen de hogares con un índice económico alto. A medida que van pasando los años de estudio, esta tendencia empieza a decaer y finalmente en los últimos años se observa que existe una relación directa entre el índice económico y el desempeño. Es decir, a mayor índice económico, mayor resultado INEV.

Al analizar el sostenimiento, se identifica al mayor porcentaje de instituciones fiscales con un índice económico bajo, mientras que las instituciones particulares se identifican en su gran mayoría con un índice económico alto (p. 89).

Por eso, los grupos históricamente excluidos, los indígenas y negros, tienen desempeños más bajos desde 4° de EGB, sumándose paulatinamente a esa tendencia los montubios (INEVAL, 2016, pp. 115-117). En la escuela no desaparecen las diferencias de clase, se acentúan. La EGB no es *educación para todos* y, como menciona Madrid (2008), *las otras escuelas* (secundaria, universitaria) son un lugar exclusivo para la minoría.

En este sentido, puede advertirse que los sistemas escolares de los países analizados se caracterizan por bajos niveles de inclusión social, lo que quiere decir que las escuelas están socioeconómicamente segregadas. Así, los establecimientos escolares tienden a recibir a estudiantes de antecedentes sociales similares, generando una situación en que es poco probable que niñas y niños de distintos estratos coincidan en una misma escuela (OREALC, 2015a, p. 114).

Las escuelas fiscales y fiscomisionales se hallan concentradas en las zonas de menor ISEC y las particulares en las zonas de mayor ISEC. Mientras que las instituciones municipales se encuentran dispersas en todo el intervalo que comprende el ISEC. [...] Existe una brecha entre las instituciones educativas que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos, quienes presentan menor puntaje en el índice INEV en relación a las instituciones educativas que se encuentran en los niveles socioeconómicos más altos (INEVAL, 2015b, p. 55).

Tendencialmente, mientras más alto el índice socio-económico, mejor desempeño en el examen, y mientras menor el índice socio-económico, peor desempeño. (Restrepo & Stefos, 2017, p. 54).

13 Esto porque, entre otras consecuencias, la prevalencia de desnutrición infantil de la población más pobre, v. g., se triplica si se la compara con el quintil de mayores ingresos (OSE, 2014, p. 61).

En el espacio educativo el factor clase no es el único. Existe una relación directa entre el rendimiento académico y la infraestructura de las unidades educativas¹⁴, las condiciones del aula¹⁵, la cercanía entre residencia y centro educativo y la disposición de materiales escolares básicos: cuaderno¹⁶, libro de texto escolar, etc. (MINEDUC, 2008; OERALC, 2015c, pp. 68-77).

El alcance de las soluciones planteadas en Ecuador se puede evaluar a partir de dos ejemplos. Primero, la creencia fetichista en que la presencia de tecnología, computador e internet fundamentalmente, mejora per se el aprendizaje (INEVAL, 2015a, p. 98-101; 2015b, p. 48), no toma en cuenta que “su uso esporádico muestra resultados disímiles entre los países, mientras que su empleo habitual se asocia sistemáticamente a inferiores desempeños” (OERALC, 2015c, p. 70). Segundo, se invirtieron hasta 2013 cerca de 69 millones de dólares en Unidades Educativas del Milenio – UEM – (MCCTH, 2013, p. 75), instituciones educativas de gran tamaño y equipadas con laboratorios y tecnología de punta. En 2017, funcionaban 77 UEM, con capacidad para 114.000 estudiantes – menos del 3% de los estudiantes del sector público – (Torres 2017; 2018). Esta política llevó a la eliminación de unidades educativas. “En el período 2007-2008 se contaba con 24.207 instituciones educativas (IE), mientras que para el período 2015-2016 se cuenta con 18.556 IE. Las IE fiscales disminuyeron de 17.630 en el período 2007-2008, a 14.471 en el período 2015-2016” (MINEDUC, 2016, p. 67). En contraste, durante 2017, existían alrededor de 4.200 y 2.000 escuelas uni y bidocentes, respectivamente (Torres, 2018), pese a que se las llama *escuelas de excepción*¹⁷.

Junto a estas edificaciones ultra modernas, en 2011, en la Costa el 40% de los accesos a las escuelas eran riesgosos o muy peligrosos, el 80% de los niños caminaban grandes distancias para llegar, el 70% de las escuelas tenían aulas compartidas entre varios grados, el 90% no tenían biblioteca, el 70% no tenían aulas de computación, el 20% con baños y espacios recreativos deficientes, la mayoría en condiciones regulares y el 30% estaban construidas con materiales inadecuados para el clima. En la Sierra, en el mismo año, el 22% de los accesos a las escuelas eran riesgosos o muy peligrosos, el 80% de los niños caminaban y 40% durante largas distancias para llegar, el 70% de las escuelas tenían aulas compartidas entre varios grados, el 60% no tenían biblioteca, el 70% no tienen aulas de

computación, el 20% tenían baños y espacios recreativos deficientes, la mayoría en condiciones regulares y el 40% estaba construida con materiales inadecuados para el clima (CSE, 2011). El gasto en infraestructura educativa aumentó 10 veces entre 2008 y 2016 (MINEDUC, 2016, p. 59), aunque el gasto en inversión alcanzó apenas el 11,3% del gasto educativo, una tendencia sostenida desde la década de 1990 (Paladines, 1993, p. 94; CSE, 2012, p. 115), pero su destino raya en lo tragicómico. La cobertura de espacios recreativos, alcantarillado y servicios higiénicos es la más deficiente en 2015. Por ejemplo, solo 30,6% de las instituciones educativas tenían servicios higiénicos en buen estado, en cambio el 58,4% tenía acceso a internet (MINEDUC, 2016, p. 69).

El problema central es, desde estos factores, la distribución del Presupuesto General del Estado para Educación (PGE-E) y su disposición en función de un modelo de educación. De esos recursos, en 2010, el Ministerio de Educación ocupa el 66% y el 27% las universidades (CSE, 2012, p. 108). La actividad de las organizaciones sociales y estudiantiles generó fuerte incidencia en las decisiones de política sobre educación. El PGE-E aumentó en la edad de oro del movimiento estudiantil ecuatoriano y cae en sus momentos de debilidad. Por otro lado, aunque desde el 2000 el presupuesto de educación se incrementa en relación al PGE, los gobiernos de este periodo no son los que mayor esfuerzo hicieron en educación¹⁸.

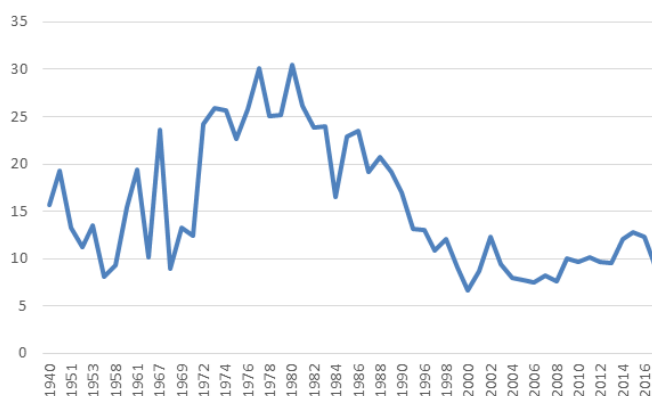


Gráfico 5. PGE-E (porcentaje), 1940-2017 (Bilbao, 1980; CSE, 2011; Pacheco, 1992).

El crecimiento de los ingresos del Estado implicó un incremento de los recursos para educación, mas también las necesidades crecieron. La educación no es una prioridad para el Estado, pues la importancia relativa del presupuesto de educación disminuyó constantemente desde la década de 1980. Negar que este sea un problema de voluntad política significa reconocer el determinismo con que la OCDE habla sobre el presupuesto educativo.

La prosperidad relativa de algunos países les permite gastar más en educación, mientras que otros se encuentran limitados por una relativa escasez de ingreso nacional.

[...] los países con un ingreso nacional más alto tienden a mostrar un mejor desempeño en la escala combinada de aptitud para lectura, la de aptitud para matemáticas y la de aptitud para ciencias que los países con un ingreso nacional más bajo (OCDE, 2002, p. 98-99).

18 Hay quienes piensan que es una novedad el gasto del Estado en establecimientos, libros, alimentación y uniformes. Políticas similares y de importancia para la época se establecieron, v. g., entre 1952-1956 para las edificaciones escolares y en 1961-1968 para alimentación y textos escolares (Luna, 2014, pp. 42-68).

14 Incluye “la disponibilidad de biblioteca, laboratorio, gimnasio, áreas deportivas o recreativas, huerto escolar, sala de artes, sala de música, sala de computación, auditorio, cocina, comedor, internado, enfermería, conserjería y zona de lavandería.” (MINEDUC, 2008, p. 75).

15 “Se establece sobre la percepción de los estudiantes respecto a las siguientes preguntas: ¿El aula es muy fría (Sierra)/caliente (Costa)? ¿Tiene poca ventilación? ¿Es muy pequeña? ¿Es muy oscura? ¿Se escuchan ruidos de afuera?” (MINEDUC, 2008, p. 75).

16 En América Latina “la mayor parte de los niños y niñas tiene a su disposición un cuaderno individual. No obstante, una cifra no despreciable, el 17,6% de los estudiantes de tercer grado y el 28,9% de los estudiantes de sexto grado, no cuenta con material tan básico para el aprendizaje como un cuaderno donde tomar apuntes en clase.” (OERALC, 2015c, p. 68).

17 Las escuelas unidocentes cubrían el 48% del total nacional y 98,8% en las zonas rurales en 1968 (Luna 2014, p. 83), pero en 1998 se contaban 14.141 escuelas unidocentes que cubrían el 17% de la oferta educativa, reduciéndose en el año 2000 a 6800 escuelas como consecuencia del cierre de escuelas posterior a la crisis económica de fin de siglo (Luna, 2014, pp. 145-180).

Efectivamente, la relación sugiere que el 28 por ciento de la variación entre las puntuaciones medias de los países puede predecirse a partir de su PIB per cápita. [...] los países con una renta nacional más alta tienen una relativa ventaja (OCDE, 2005, pp. 100-101).

El abandono de la educación por parte del Estado, medida por el decrecimiento del PGE-E, relanzó un moderado proceso de privatización de la educación en la EGB y el bachillerato, profundizando la estratificación de clase del sistema educativo ecuatoriano. En 2015, el 21,2% de las instituciones educativas eran privadas o mixtas (INEVAL, 2016, p. 40). Además, la inversión está lejos de ser la adecuada. Solo el gasto de inversión en capacitación, sin tomar en cuenta otros aspectos que permitan cubrir el déficit estimado en 63.829 docentes, supone una inversión que alcanza los 2.000 millones de dólares¹⁹ (Restrepo y Stefos, 2018a, p. 14). Entre la clase dominante ecuatoriana y los políticos al frente del Estado no ha existido la voluntad, sin importar las supuestas diferencias ideológicas entre ellos, para apostar por una inversión de ese tipo.

Tabla 4

Establecimientos de enseñanza privada (Ossenbach, 2014; CSE, 2011; MINEDUC, 2016; Luna, 2014).

Año	Pre-scolar	Primaria	Media	Año	Pre-scolar	Primaria	Media
1919	-	8.2%	28.5%	1975	52.3%	13.1%	49.0%
1928	-	12.8%	-	1993	40.0%	19.0%	27.0%
1935	-	9.4%	-	2002	57.0%	24.0%	28.0%
1947	-	10.7%	-	2010	-	23.1%	28.8%
1959	34.0%	14.2%	59.9%	2016	-	26.6%	30.9%

Por otra parte, paradójicamente se afirma que subió la inversión en capacitación docente, superando los 34 millones de horas en 2015, y algunos miles de becas en maestrías internacionales (Torres, 2017), cuando solo el 14% de los docentes evaluados en 2015 tuvieron un rendimiento excelente o satisfactorio, ubicándose la mayoría entre insuficiente y elemental; una situación que persiste hasta el 2017 (Restrepo & Stefos, 2018, p. 21). Por tanto, los defectos del sistema educativo tampoco se sellan solo con más títulos²⁰ y mejores remuneraciones²¹ para los docentes. Estas políticas se derivan de una visión del maestro como profesional, obrero técnico y *burócrata burocratizado* (Izurieta, 1988, p. 147). Es necesario observar otro factor.

El tercer grupo de factores lo agrupamos como el *modelo de educación*: prácticas docentes para el desarrollo del aprendizaje²², clima de aula según el docente y

19 La ratio estudiantes/docentes en primaria bajó de 35 en la década de 1970 a 25 en la década de 1990 (Luna, 2014, p. 171) y se aspira a que la ratio total entre EGB y BGU llegue a 15 en el sistema público con la inversión mencionada (Restrepo & Stefos, 2018b, p. 17).

20 Las evaluaciones mostraron una variación solo un 3% superior en las calificaciones muy buenas y excelentes si se comparan los resultados de los profesores con título de bachiller -0,7% - y los maestros con título de cuarto nivel -3,7% - (Restrepo & Stefos, 2017, p. 64).

21 Entre 1980 y 1999 hubo una reducción sostenida de los salarios de los docentes (Reinoso, 2014, p. 136). Desde la década del 2000 los salarios comenzaron su recuperación, aunque para 2015 percibían una remuneración igual o inferior a la canasta básica el 29% del total de maestras del sector público (MINEDUC, 2016, p. 110).

22 "Las practicas docentes para el desarrollo del aprendizaje se refieren a la calidad de las interacciones pedagógicas en el aula, según la percepción de los estudiantes." (OERALC, 2015c, p. 70).

clima de aula según el estudiante²³ (OERALC, 2015c, pp. 70-82) o *clima escolar*²⁴. Estos factores incluyen: la asistencia psicopedagógica complementaria para las y los estudiantes, el desempeño profesional y las condiciones laborales (libertad, apoyo, respeto, seguridad, reconocimiento, integración y disfrute de la docencia), extensión e intensidad de la jornada de trabajo, relación con la dirección (participación en las decisiones, en el manejo de la clase, motivación desde el director, confianza, compromiso, ambiente de cambio educativo), la relación entre estudiantes (consideración, molestias, peleas, amistad), entre estudiantes y docentes (realización y seguimiento de tareas, asistencia, puntualidad, entretenimiento y atención en clase, colaboración, respeto, desempeño y respuesta a preguntas de la clase, lectura del profesor, del estudiantado y conjuntamente en clase -silenciosa o en voz alta-, apoyo emocional -alegría, motivación-, uso del tiempo²⁵). Pero, también implica el rol de la familia: las expectativas educacionales del estudiantado, el tiempo de supervisión del estudio, de lectura en casa (MINEDUC, 2008, pp. 50-72; OERALC, 2015c, pp. 24-66; INEVAL, 2015a, p. 104).

Al pensar en el modelo de educación la OCDE (2002) plantea un dilema.

[El resultado del estudio] sugiere que la falta de gusto por la escuela a esta edad, aunque común, es evitable.

¿Cuánto importa que muchos estudiantes no disfruten la escuela? Es posible que a los jóvenes no tenga que gustarles todo lo que es bueno para ellos. Sin embargo, la evidencia apunta hacia que quienes más disfrutan la escuela tengan un mejor desempeño que quienes no la gozan. En casi todos los países, los alumnos que informan que la escuela es un lugar al que les gusta ir tienen un mejor desempeño, en promedio, en la escala combinada de aptitud para lectura que los estudiantes que dicen que la escuela es un lugar al que no desean ir (p. 117).

En Ecuador, son notorias las reducciones de los resultados de aprendizaje en todas las asignaturas cuando el índice de violencia grupal es alto (Inostroza & Trucco, 2017, p. 55), por ello "a menor grado de acoso, mayores puntajes obtenidos" (INEVAL, 2015a, p. 102). La relación entre la transformación de las relaciones de poder en la educación y el aprendizaje es clara y de importancia nodal dado que, en conjunto, todas estas condiciones tienen un impacto de la misma magnitud que el factor socioeconómico.

23 "[El] Clima de aula comprende todos los elementos intangibles que conforman el ambiente de estudio, con énfasis en las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y directivos. [...] conformado por aspectos como satisfacción, calidez, felicidad e inclusive violencia. Asimismo, el clima escolar también indaga qué tan acogido o integrado se siente el estudiante a su institución educativa y al aula de clase a la que pertenece" (INEVAL, 2016, p. 130). Otra definición alude a las "Relaciones e interacciones armónicas que suceden dentro del aula según lo perciben los alumnos. Esta variable considera la opinión de los niños sobre el nivel de ruido y orden existente al interior del aula, la ocurrencia de burlas entre compañeros y la actitud de los docentes hacia sus estudiantes." (OERALC, 2015c, p. 82).

24 "Dentro de los múltiples factores que inciden en el desempeño educativo se encuentra el clima escolar (estar tranquilo y/o entretenido) o "el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas [y] es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes" (INEVAL, 2015b, p. 46).

25 La mayoría de estudiantes de EGB y BGU que reciben buen trato, que tienen una buena relación y reciben ayuda escolar de los docentes o que se sienten seguros en la escuela obtienen mejores resultados educativos (INEVAL, 2016, pp. 133, 138).

Se trata de una ventana para modificar la desigualdad en la sociedad, mas ¿cuáles son las condiciones para cambiar los indicadores descritos? No se trata, por tanto, solo de demandar *la educación de masas*, gritar por el presupuesto para la educación y otras tantas banderas clásicas de las organizaciones de maestros y estudiantes, demandas enarboladas, entre otras razones, por la inmediatez con la que se pueden gestionar, a diferencia de los cambios necesarios para eliminar la incidencia del factor socioeconómico. Cambiar el modelo de educación significa una auténtica revolución educativa que, literalmente, no debe dejar un ladrillo sobre otro. No se trata solo de la dotación de infraestructura, que no deja de ser un aspecto relevante, sino de la transformación de las relaciones de poder vigentes en las instituciones educativas: cambiar la acción pedagógica que trasmite de las ideas legítimas, la autoridad pedagógica agente de la transmisión y el trabajo pedagógico que genera un habitus y las relaciones de por sí constituidas y reforzadas en la interacción entre los actores del proceso educativo (Madrid, 2008). El bloque de fuerzas sociales necesario para este cambio es motivo de otra discusión.

5. El acceso a la educación superior

Existen dos momentos de aceleración del acceso a la educación superior. Primero, por la *vía de la lucha estudiantil* en el periodo 1950-1979 con la entrada masiva llamada también de democratización de la universidad que implicó el compromiso del sector público para sostener monolíticamente el financiamiento de las universidades. Sin embargo, este mecanismo encontró su límite en el estancamiento económico de la llamada *década perdida* (1980) y el cambio hacia una concepción neoliberal. La segunda fue la *vía del mercado* en el periodo 1980-2000 con la creación de universidades privadas. Pronto se diría que el crecimiento cuantitativo de la educación superior llevó a una pérdida en la *calidad* y de los recursos públicos por la deserción estudiantil de entre 12 y 30% en los tres primeros semestres (CSE, 2013, p. 38).

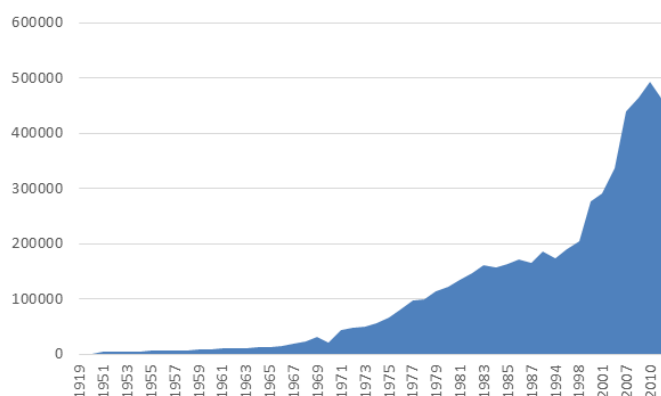


Gráfico 6. Número de estudiantes universitarios matriculados²⁶ en Ecuador (Quintero & Silva, 2001; Larrea, 2012; CONEA, 2009; UCE, 2013; Bilbao, 1980; Pacheco, 1992).

26 En 2011, el 84% de la matrícula en educación superior se centra en el tercer nivel universitario, 9% en tecnologías y 7% en cuarto nivel. El acceso al cuarto nivel se cubría en un 47% por universidades privadas y bordeaba el 5% de la población que se convierte en una élite privilegiada que accede a un título que se exige con regularidad (Larrea & Granados, 2013: 179-184), pero que no es gratuito.

Para combatir este fenómeno se levantaron exámenes de ingreso²⁷ que hicieron del acceso a la universidad un privilegio en lugar de un derecho. Deliberadamente, se omiten las condiciones de vida y el proceso de instrucción diferenciado de los bachilleres y con estas reglas de juego —legales que no legítimas— se mide bajo el mismo rasero capacidades disímiles que se forjaron al calor de las desigualdades socioeconómicas. Con además negligente, se separa la universidad del problema de la educación pública, llegando a absurdos. La SENESCYT (2015) observa que, tanto en la Sierra como en la Costa, los estudiantes de colegios fiscales, obtienen menor puntaje que los estudiantes de establecimientos municipales y privados, siendo más grave el problema en las zonas rurales. Así, la población que proviene de la clase obrera manual o campesina tiene más dificultades para abrirse paso en la universidad²⁸. El ranquín de colegios según el puntaje en el examen de ingreso lo encabezan las instituciones particulares (SENESCYT, 2015) con el agregado de que “los costos por pensión en la mayoría de los colegios mejor puntuados, y en buena parte de los casos, son superiores al salario básico unificado” (Cabrera, 2015, p. 46). Es más una evaluación sobre la desigualdad social que sobre el aprendizaje de los estudiantes²⁹.

Tabla 5

Nota promedio examen de ingreso por tipo de institución, marzo 2014 (SENESCYT, 2015).

Sostenimiento	Municipal	Particular	Fiscal	Fiscomisional	General
Total	771.6	739.9	701.5	696.3	710.9

Los exámenes de ingreso no son nuevos y hay reducciones en las restricciones al ingreso. En 2008, 4 de cada 10 estudiantes no pasaron las pruebas de ingreso (CONEA, 2009), en tanto que 9 de cada 10 jóvenes aprueban el ENES en 2013 (MCCTH, 2013). Sin embargo, pese a que cada estudiante registra sus preferencias educativas, no existe elección de la carrera a estudiar porque las aparentemente pequeñas diferencias en el rendimiento en los exámenes de ingreso son determinantes y eximen a quienes proceden de los estratos socioeconómicos más bajos de su derecho a seguir la carrera anhelada. Esto se agravó más con el cambio de las pruebas desde el razonamiento abstracto, numérico y verbal de la primera aplicación del examen en 2012 (SENESCYT, 2015) a su versión actual como examen de conocimientos. En los exámenes entre marzo de 2015 y julio de 2016 entre el 54% y 49% tomo su primera opción y entre el 25% y 30% escoge de la tercera a la quinta opción de carrera (SNNA, 2016a; 2016b, p. 8) y en el examen de

27 Desde 2018, las universidades tienen autonomía para definir los cupos y el gobierno niega tener relación con la exclusión de los estudiantes. Pero, el examen solo se aplica a las universidades públicas. Pero, sí se trata de asegurar la calidad educativa ¿por qué no se condiciona el ingreso a las universidades privadas?

28 Callinicos (2006) observa la misma tendencia en Inglaterra.

29 De momento, sin otro objeto más que la conjetura, señalamos el paralelismo que puede existir entre el ciclo económico ecuatoriano (que se contrae con la reducción de los precios de las *commodities* en 2014) y los promedios en las evaluaciones. Se observa que estas últimas crecen de 711 a 773 en 2014 y luego decrecen a 770 en 2015 y a 709 en 2016 (SENESCYT, 2015; INEVAL 2017a, p. 4; 2017b, p. 12). Por su parte, el promedio nacional del puntaje ENES para el proceso de marzo de 2014 fue 710 puntos, en marzo de 2015 fue de 692 puntos; mientras que para el proceso de septiembre 2015 fue de 678 puntos (SENESCYT, 2015; SNNA, 2016a).

junio de 2017 los inscritos por primera vez fueron solo el 20% del total, un hecho recurrente en otras ediciones del examen (Torres, 2015b).

Tres de los cuatro estudiantes que obtuvieron puntaje perfecto [1000/1000] (y muchos de los ubicados en el GAR [Grupo de Alto Rendimiento]) se prepararon para el examen en institutos privados [...].

Por otra parte, muchos estudiantes se presentaron al ENES más de una vez. No solo quienes no logran pasar el examen en la primera oportunidad, sino quienes desean mejorar su puntaje para ingresar al GAR, aspirar a otra carrera o conseguir cupo en otra universidad. (Torres, 2015).

Tabla 6
Estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas (CONEA, 2009; INEC, 2010).

	1959	1975	1988	2008	2010
Públicas	80.0%	70.6%	81.5%	68.6%	59.4%
Privadas	20.0%	29.4%	18.5%	31.3%	40.6%

El problema no es la existencia, *per se*, de un mecanismo de evaluación académica, sino que en el contexto de su aplicación el resultado es el desplazamiento de una parte de la población universitaria a otras opciones de acceso a la educación superior, como el pago de importantes sumas de dinero en negocios preuniversitarios privados para conseguir un cupo³⁰, el endeudamiento en crédito educativo para la educación privada o, finalmente, la imposibilidad de acceso a la educación superior³¹. Los exámenes de ingreso son una política excluyente, en tanto extemporáneos. Sostienen la desigualdad preexistente: en las zonas rurales, entre los más pobres, entre los indígenas y afroecuatorianos³².

Pero, las diferencias también se presentan entre las instituciones de educación superior al observar su presupuesto. Pese a que se afirma que se optimizó la asignación de recursos a las universidades (Ramírez, 2013) las diferencias son notorias. Por ejemplo, la desigualdad es evidente al comparar la asignación de recursos a las llamadas *universidades emblemáticas* –UNAE, Uniartes, Ikiam, Yachay– y al resto de universidades públicas, en beneficio de las primeras que reciben, en promedio, 2.243% más fondos por estudiante que las segundas, aunque los estudiantes *emblemáticos* no superaban, en 2015, los 1.500. Pero, un problema mucho más profundo es la desigualdad entre el presupuesto de las universidades públicas frente a las cofinanciadas y las privadas. Entre las diez universidades con mayor presupuesto en Ecuador se encuentran 5 privadas y cofinanciadas; el presupuesto de las universidades privadas más importantes llega a

30 Según Cabrera (2015, p. 52), entre los estudiantes del primer semestre (octubre 2014–marzo 2015) de la Universidad Central del Ecuador (la más influyente de país) el 76% fue a un preuniversitario.

31 Esto se evidencia en la “falta de recursos” como casusa para no ingresar a la educación superior, del 4% al 27% entre 2007 y 2015 (Restrepo & Stefos, 2017, p. 82).

32 Los indígenas y afroecuatorianos, entre 2000 y 2010, asistieron entre el 200 y el 300% menos que los mestizos y blancos, la diferencia entre los más pobres y los más ricos, medida por el quintil de ingreso, en el mismo periodo fluctuó entre el 250% y el 200% (CSE, 2011). Esta situación se puede explicar, en parte, por la situación de la educación intercultural bilingüe que no superó el 5% del total de la matrícula nacional ni el 10% de la matrícula rural (Ponce, 2010, p. 37), ni el 5% del presupuesto del Estado para educación (CSE, 2012a, p. 129).

ser igual al presupuesto de tres, cinco e incluso nueve universidades públicas juntas³³. En promedio, las universidades cofinanciadas tienen casi una vez y media, 143%, más presupuesto por estudiante y las universidades privadas tienen casi tres veces, 288%, más presupuesto por estudiante que las universidades públicas.

6. Visión de conjunto

Existe un sistema educativo nacional para dos mundos diferentes. No se trata de dos sistemas educativos sino de una totalidad que integra dos mundos funcionales entre sí. Los que mandan y los que obedecen forman su disciplina a largo de años, en un dispositivo que funciona con precisión, que genera inclusión para la adopción del ethos moderno y, a la par, exclusión en el desarrollo de las capacidades propias de la élite dominante. En la modernidad contemporánea educación y desigualdad caminan de la mano y sostienen una relación de reciprocidad.

El sentido común indica que el sistema educativo cumple la función de transmitir conocimientos o, como gustan decir actualmente, desarrollar destrezas y competencias. Los datos muestran lo contrario. La enseñanza-aprendizaje de contenidos no es el *objetivo* primordial y, por ende, a diferencia del planteamiento del sindicato docente (UNE, 2009, p. 2), entendemos que el sistema educativo ecuatoriano no es un fracaso. Todo lo contrario. Son mayoritariamente los descendientes de la clase dominante quienes consiguen logros de aprendizaje para cumplir con su función en la sociedad; mientras que las clases bajas tienen mayores *problemas de aprendizaje*. Es más, en 2013, el analfabetismo funcional era del 12% a nivel nacional y del 30% entre la población indígena (MINEDUC, 2013). ¿Qué sentido tiene la escuela para la clase trabajadora? Aprender un ethos, una forma de ver, sentir, pensar, actuar acorde con las necesidades de la modernidad capitalista. Por tanto, no es una falla del sistema educativo, sino su realización.

En el escenario descrito, son los estudiantes insatisfechos con la enseñanza, que objetan la información impartida por no aplicarse ni al trabajo ni a la vida y que cuestionan a los docentes por desinteresados con el bienestar estudiantil, quienes tienen calificaciones más altas (INEVAL, 2016, pp. 132-133), en contraste con la mayoría estudiantil que no cuestiona el sistema educativo. Resulta interesante advertir el paralelismo que existe entre la sensación de satisfacción escolar de los estudiantes y la satisfacción con el trabajo entre la clase trabajadora ecuatoriana, pese a los abusos ocurridos contra esta clase en el mercado y el proceso de trabajo (Carrión & Gachet, 2014, p. 87; Madrid, 2017). La naturalización de los procesos de exclusión y de los roles sociales, transmitidos en el proceso de educación y reforzados en diferentes campos de la interacción social, son parte de un todo en la modernidad capitalista. Pero, ¿cómo se consigue tal nivel de domesticación?

33 En 2015, por ejemplo, el presupuesto de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (la tercera universidad de mayor presupuesto) era de USD 97.556.000, similar al presupuesto combinado de nueve universidades: Ikiam, Universidad Estatal de Bolívar, Universidad Estatal del Sur de Manabí, Yachay, Escuela Superior Politécnica Agropecuaria, Universidad Estatal Amazónica, Uniartes, Universidad Politécnica Estatal del Carchi y UNAE.

En 2013, alrededor de un 70% de estudiantes observó burlas de sus compañeros en tercer y sexto grado y 30% dijo haber sufrido de burlas (Inostroza & Trucco, 2017, p. 34). En 2015 casi 50% de adolescentes —12-17 años— afirma que observó drogas en los alrededores del colegio, un 25% que vio a algún estudiante vender o pasa droga y 29% miró consumir drogas a otros estudiantes (OSE, 2016, pp. 119-121). Entre 2014-2017 se presentaron 2.995 denuncias por violencia sexual dentro, 57%, y fuera, 43%, del sistema de educación entre 2014 y 2018 (Heredia, 2018). Pero esa no es la peor parte. En la Sierra, en 2011, 79% de casos de maltrato dentro o fuera de la institución educativa no son denunciados y en el caso de acoso sexual contra estudiantes la cifra oscura sube al 85% (CSE, 2012b).

En el año 2000, el 10% de la niñez y la adolescencia afirmaba que era golpeada por los y las profesoras. Todavía en el 2015, el 7% de los niños, niñas y adolescentes es agredido físicamente y el 4% es insultado y humillado. El 15% en cambio, se queda sin recreo, al 39% les mandan a llamar a su representante, y al 23% restante les bajan las notas cuando comete faltas (OSE, 2016, p. 101).

Mas, el asunto es todavía peor. El 62% de niños y niñas creen que era bien merecido el maltrato de los padres (OSE, 2016, p. 98). Como indican Inostroza y Trucco (2017, pp. 42-47) incluso al nivel de las percepciones sobre las agresiones contra los estudiantes la percepción es diferenciada. Los estudiantes provenientes de los grupos socioeconómicos bajos fueron quienes, mayoritariamente, afirmaron que existe violencia en el aula de clase. Por su parte, indicaron que hay violencia en el entorno los docentes, los directores y las familias de los estudiantes que provienen de los grupos socioeconómicos altos. En contraste, los estudiantes provenientes de clase alta perciben que hay acciones protectoras y, del otro lado, los docentes de los estudiantes que vienen de hogares de clase baja concuerdan con esto. El habitus se implantó.

Al observar los campos de exterminio, Adorno (1998, p. 79) hizo del slogan “que Auschwitz no se repita” casi un imperativo categórico arguyendo que:

Las raíces [de la barbarie] han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas con las acusaciones más miserables [...]. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades [...]. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad (p. 80).

El problema en el sistema educativo ecuatoriano es que son aproximadamente 4.600.000 estudiantes (INEVAL, 2016, p. 44), los encargados de transmitir el ethos de la dominación. Se vuelve pertinente preguntar: ¿qué tipo de educación tenemos? ¿Para qué la educación? Quizás, la descripción de la educación del presente nos dé una perspectiva de futuro (Adorno, 1998, p. 82) apesta porque la educación sea el medio para conseguir anular el retorno de la barbarie, Auschwitz para el autor, mas no es una relación contractual-mercantil entre educando y educador la que puede romper con este destino. Las víctimas de los abusos que son, a la vez, quienes entronizan y se sometan a los asesinos son producidas por la educación, esa característica del sistema educativo es lo que se ha de eliminar (Adorno, 1998, pp. 90, 92). La batalla está abierta. La transformación radical del modelo educativo es, entonces, no solo un mecanismo para mejorar las calificaciones, sino un imperativo para el crecimiento de generaciones en condiciones de libertad.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Editorial Morata.
- Bilbao, L. (1980). *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador.
- Cabrera, B. (2015). *El nuevo modelo meritocrático de admisión a la universidad pública: un análisis desde el concepto de clases sociales*. (Tesis de licenciatura). Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Callinicos, A. (2006). *Las universidades en un mundo neoliberal*.
- Carrión, D., & Gachet, F. (2014). El debate en torno al Gobierno de Rafael Correa, en su matiz económico. En F. Muñoz, *Balance crítico del gobierno de Rafael Correa* (pp. 37-135). Quito: Editorial Universitaria.
- CONEA. (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*.
- Contrato Social por la Educación. (2011). *Estadísticas*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2012a). *Estado de la inversión en educación en Ecuador 2006-2012*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2012b). *Alerta Temprana Régimen Sierra 2011-2012*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Contrato Social por la Educación. (2013). *Indicadores educativos en la última década 2001 - 2010*. Quito: Contrato Social por la Educación.
- Fernández, S. (2013). *La construcción moderna de los maestros y de la infancia en el Ecuador (1925-1948): “la cuestión social”, la “escuela activa” y las nuevas ciencias humanas*. Quito: UASB.
- Heredia, V. (23 de marzo, 2018). *1524 denuncias de abuso sexual a niños y adolescentes en el sistema educativo. El comercio*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *VI Censo Nacional de Población y Vivienda*.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015a). *Ser Estudiante 2013. Primeros resultados nacionales*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015b). *Ser Bachiller 2014. Primera evaluación nacional*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2015c). *TERCE. Ecuador mejora sus resultados 2006-2013*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2016). *Resultados educativos, retos hacia la excelencia*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017a). *Informe de Resultados. Ser Bachiller Ciclo 2015-2016*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017b). *Informe de Resultados. Ser Bachiller Ciclo 2016-2017*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2017c). *Resultados Ser Bachiller. Sierra 2017-2018*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación. (2018). *Resultados Ser Bachiller Ciclo Costa 2017-2018*. Quito: INEVAL.
- Inostroza, P., & Trucco, D. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Izurietta, L. (1988). *El profesorado primario: ¿clase proletarizada? Informe de estudio de campo*. *Ecuador Debate* (16), pp. 145-164.
- Larrea, O. H. (2012). *Sistema de Educación Superior del Ecuador*.
- Larrea, E., & Granados, V. (2013). *El sistema de educación*

superior para la sociedad del buen vivir basada en el conocimiento: el caso ecuatoriano. (Tesis de maestría). Guayaquil: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

Luna, M. (2014). *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad.* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Madrid, D. (2008). *Tejiendo la nueva escuela entre el símbolo y la sensibilidad.* (Tesis de maestría). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Madrid, T. (2017). *La clase obrera de Regreso. Mercado, Condiciones y Conflictos de trabajo en Ecuador 1988-2015.* (Tesis de licenciatura). Quito: Universidad Central del Ecuador.

Ministerio Coordinador de Conocimiento y Talento Humano (2013). *Hacia el país del conocimiento. Avances y retos 2013.*

Ministerio de Educación. (2008a). *Informe Técnico Aprendo 2007. Logros académicos y factores asociados.* Quito: MIINEDUC.

Ministerio de Educación. (2008b). *Resultados de las pruebas censales Ser Ecuador 2008.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2013). *Indicadores educativos: analfabetismo funcional.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (2016). *Evaluación plan decenal de educación 2006-2015.* Quito: MINEDUC.

Ministerio de Educación. (s/f). *Reportes de educación.*

Observatorio Social del Ecuador. (2014). *La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos.* Quito: OSE.

Observatorio Social del Ecuador. (2016). *Niñez y adolescencia desde la intergeneracionalidad.* Ecuador 2016. Quito: OSE.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE.* México: Santillana educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana.* México: Santillana educación.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015a). *Logros de aprendizaje Ecuador.* Santiago de Chile: LLECE.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015b). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Reporte Técnico.* Santiago de Chile: LLECE.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2015c). *Logros de aprendizaje.* Santiago de Chile: LLECE.

Ossenbach, G. (2014). *La educación en el Ecuador en el período 1944-1983. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 10(1).

Pacheco, L. (1992). *La universidad ecuatoriana. Crisis académica y conflicto político.* Quito: ILDIS.

Paladines, C. (1993). *Recesión y educación: ¿hay salidas posibles?* *Ecuador Debate* (29), pp. 91-105.

Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador.* Quito: FLACSO.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de

América Latina y el Caribe, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación & Grupo FARO. (2006). *Calidad con Equidad: El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de progreso educativo.* Ecuador. Quito: PREAL, Fundación Ecuador, CSE & Grupo FARO.

Quintero, R., & Silva, E. (2001). *Ecuador: una nación en ciernes.* Quito: Editorial universitaria.

Ramírez, R. (2013). *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir.* En P. Chaves Giraldo, C. Prieto del Campo, & R. Ramírez Gallegos (Coords.), *Crisis del capitalismo neoliberal, poder constituyente y democracia real* (pp. 197-236). Madrid: Traficantes de sueños.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2017). *Atlas del derecho a la educación en los años de la Revolución Ciudadana: una aproximación a las transformaciones.* Azogues: UNAE.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2018a). *Transformación educativa y fortalecimiento docente. Un plan para un derecho. Cuaderno de Política Educativa 4.* Azogues: Observatorio UNAE.

Restrepo, R., & Stefos, E. (2018b). *Hacia un Nuevo Plan Nacional de Fortalecimiento Pedagógico en Ecuador. Cuaderno de Política Educativa 1.* Azogues: Observatorio UNAE.

Reinoso, R. (2014). *Transmutaciones en el vínculo Estado y sociedad en las políticas públicas de alfabetización en el período de 1997-2009 en Ecuador.* (Tesis de maestría). Quito: IAEN.

Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. (2015). *Datos Preliminares ENES marzo 2014.*

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2012). *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina.*

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (2016a). *Reporte de resultados del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Proceso ENES marzo y septiembre 2015.*

Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (2016b). *Reporte de resultados del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Proceso ENES julio 2016.*

Terán, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921).* (Tesis Doctoral). Madrid: UNED.

Torres, R. (2015a). *El Ecuador en las pruebas del LLECE (SERCE y TERCE)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2015b). *Puntajes perfectos (ENES, Ecuador)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2019). *Los estudiantes en el Ecuador son buenos para memorizar* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2017). *Ecuador: una 'revolución educativa' sobrevalorada* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Torres, R. (2018). *Los espejismos de las Unidades Educativas del Milenio (Ecuador)* [Mensaje en un blog]. OTRAEDUCACIÓN.

Unión Nacional de Educadores. (2009). *Propuesta de Educación para la Emancipación.*

Universidad Central del Ecuador. (2013). *Revista Cifras* 8. Quito: Editorial Universitaria.