



Maestría en

EDUCACIÓN

☒ CON MENCIÓN EN **GESTIÓN DEL
APRENDIZAJE MEDIADO POR TIC**

**Tesis previa a la obtención del título de Magister en Educación con
mención en gestión del aprendizaje mediado por TIC**

AUTOR: Luis Fernando Maldonado Coral

TUTORA: Ing. Adriana Antonieta Romero Sandoval, PhD.

**Deudas históricas y retos pendientes de la inclusión educativa en el
Ecuador. Un análisis documental.**

Quito, mayo de 2022

Deudas históricas y retos pendientes de la inclusión educativa en el Ecuador. Un análisis documental.

Por

Luis Fernando Maldonado Coral

Mayo de 2022

Aprobado:

Adriana, A, Romero, Sandoval, Tutora

Jorge, H, Baeza, Regalado, Presidente del Tribunal

Andrés, Castillo, Reyes, Miembro del Tribunal

Aceptado y Firmado: _____ 19, mayo, 2022

Adriana, A, Romero, Sandoval.

Aceptado y Firmado: _____ 19, mayo, 2022

Andrés, Castillo, Reyes.

_____ 19, mayo, 2022

Jorge, H, Baeza, Regalado.

Presidente del Tribunal

Universidad Internacional del Ecuador

Autoría del Trabajo de Titulación

Yo Luis Fernando Maldonado Coral declaro bajo juramento que el trabajo de titulación **Deudas históricas y retos pendientes de la inclusión educativa en el Ecuador. Un análisis documental** es de mi autoría y exclusiva responsabilidad legal y académica; que no ha sido presentado anteriormente para ningún grado o calificación profesional, habiéndose citado las fuentes correspondientes y respetando las disposiciones legales que protegen los derechos de autor vigentes.



Luis Fernando Maldonado Coral

lumaldonadoco@uide.edu.ec

Autorización de Derechos de Propiedad Intelectual

Yo Luis Fernando Maldonado Coral en calidad de autor del trabajo de investigación titulado **Deudas históricas y retos pendientes de la inclusión educativa en el Ecuador. Un análisis documental**, autorizo a la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) para hacer uso de todos los contenidos que me pertenecen o de parte de los que contiene esta obra, con fines estrictamente académicos o de investigación. Los derechos que como autor me corresponden, lo establecido en los artículos 5, 6, 8, 19 y demás pertinentes de la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento en Ecuador.

D. M. Quito, mayo de 2022



Luis Fernando Maldonado Coral

lumaldonadoco@uide.edu.ec

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi madre por su amor y apoyo incondicionales. Sin ella habría sido imposible realizar esta maestría.

Por otra parte, agradezco a Adriana, mi tutora, por su amable ayuda durante este proceso.

Y en tercer lugar agradezco a Alexandra Elbakyan y a todas las personas que, desde el anonimato, contribuyen a democratizar el conocimiento especializado a través de la piratería de libros y artículos en internet.

Resumen

Esta tesis versa sobre la inclusión educativa en el Ecuador. Frente a la tendencia académica de vincular la idea de inclusión educativa exclusivamente con la falta de integración escolar que a menudo sufren minorías étnicas y personas con discapacidad, este trabajo parte de una mirada más amplia sobre los procesos de inclusión y exclusión que tienen lugar en el ámbito de la educación. Desde un enfoque histórico que se retrotrae hasta la época colonial, el estudio problematiza las dinámicas excluyentes que han tenido lugar en el sistema educativo nacional a lo largo del tiempo. Como resultado de la investigación se evidencia, por un lado, una clara tendencia histórica hacia una mayor inclusión e igualdad social en la esfera educativa nacional, y por otro lado, la persistencia de prácticas de exclusión y desigualdad que afectan sobre todo a los grupos que históricamente han sido más vulnerados en el país.

Palabras clave: inclusión educativa, exclusión social, historia de la educación.

Abstract

This thesis deals with educational inclusion in Ecuador. In contrast to the academic tendency to link the idea of educational inclusion exclusively to the lack of school integration often suffered by ethnic minorities and people with disabilities, this work takes a broader view of the processes of inclusion and exclusion that take place in the field of education. From a historical perspective that goes back to colonial times, the study problematizes the exclusionary dynamics that have taken place in the national education system over time. As a result of the research, it is evident, on the one hand, a clear historical trend towards greater inclusion and social equality in the national educational sphere, and on the other hand, the persistence of practices of exclusion and inequality that affect especially those groups that have historically been more vulnerable in the country.

Keywords: educational inclusion, social exclusion, history of education.

Tabla de contenidos

Resumen	vi
Abstract	vii
Capítulo I. Introducción	10
1.1. Problematización	10
1.2. Preguntas de investigación	12
Capítulo II. Marco Teórico	14
2.1. Inclusión/exclusión social	14
2.2. Inclusión educativa	16
Capítulo III. Metodología	19
3.1. Método de investigación	19
3.2. Criterios de inclusión de documentos	19
3.3. Perspectiva teórica	20
Capítulo IV. Breve Historia de los Procesos de Exclusión Social en el Ámbito Educativo Ecuatoriano	22
4.1. La educación en la Colonia y la Gran Colombia.....	22
4.2. La educación en los primeros años de la república ecuatoriana.....	25
4.3. La educación durante el periodo garciano	26
4.4. La educación desde la revolución liberal-radical hasta el liberalismo moderado: 1895-1925	28

4.5. La educación entre el asistencialismo velasquista y el desarrollismo: 1934-1972	
.....	34
4.6. La educación desde el retorno a la democracia hasta inicios del nuevo siglo:	
1980-2006	43
4.7. La educación desde el correísmo hasta la pandemia de la COVID-19: 2007-2020	
.....	54
Capítulo V. Retos pendientes de la Inclusión Educativa en el Ecuador.....	70
Capítulo VI. Conclusiones	77
Referencias	80

Capítulo I. Introducción

1.1. Problematicación

Desde la segunda mitad del siglo XX, la educación ha ido ganando cada vez más solemnidad e importancia, y desde la década de 1990 es uno de los valores más destacados de las sociedades políticas del presente.

El reconocimiento y protección del derecho a la educación está en la base de las Constituciones de todos los Estados contemporáneos, y desde la expedición de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, donde en su artículo 26 se proclama que todo ser humano tiene derecho a la educación, numerosos tratados internacionales han ratificado el derecho a la educación de todas las personas, sin importar sus características o condiciones particulares¹. Además, en el plano social se ha ido ensalzando a la educación, con mayor y mayor frecuencia, como el elemento más crítico para la formación del ser humano del futuro, y para la construcción de sociedades más justas y prósperas.

Según el espíritu de nuestro tiempo, la educación se entiende como un valor supremo, como algo

crucial en la promoción de la democracia y los derechos humanos y el mejoramiento de la ciudadanía global, la tolerancia y la participación cívica, al igual que el desarrollo sostenible. [Y como un elemento que] facilita el diálogo

¹ Por ejemplo, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), el Pacto Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Carta de la Organización de los Estados Americanos (1967), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Carta Democrática Interamericana (2001), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), entre otros.

intercultural y fomenta el respeto por la diversidad cultural, religiosa y lingüística (UNESCO, 2015, p. 3).

Es por ese motivo que, como recalca siempre UNESCO, en lo que respecta a la educación *no se puede dejar a nadie atrás* (UNESCO, 2015), y como recoge el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, hay que “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida *para todos*”.

Nótese cómo se enfatiza siempre la importancia de la *inclusión* en el ámbito educativo (educación “inclusiva” y “equitativa”, “para todos”, “sin dejar a nadie atrás”...). Si algo parece estar claro entre el grueso de la gente, tanto a nivel nacional como internacional, es que la educación es un derecho humano y un bien público, y no un privilegio que le deba pertenecer a tan solo unos pocos².

En este sentido, la inclusión educativa constituye uno de los grandes horizontes hacia los que se mueven, por lo menos discursivamente, las distintas sociedades políticas de la actualidad, y uno de los objetivos más valiosos para los ciudadanos y ciudadanas del mundo.

Sin embargo, y a pesar de todos los avances alcanzados en lo que se refiere a la democratización de la educación, la inclusión educativa sigue estando bastante lejos de ser una realidad plena, ya que distintas dinámicas de exclusión prevalecen tanto a nivel nacional (Ministerio de Educación, 2020) como internacional (UNESCO, 2015).

Dicho esto, resulta curioso que, a pesar de la importancia creciente del asunto, no existe ningún estudio sobre el estado actual de la inclusión educativa en el país, y la

² En el ámbito ecuatoriano, nuestra Constitución política de 2008 (todavía vigente) establece, en el artículo 26, que la educación “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 igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir”.

inmensa mayoría de trabajos académicos sobre este tema restringen el sentido del sintagma “inclusión educativa” a la integración de quienes tienen necesidades educativas especiales (NEE) o pertenecen a minorías étnicas. En efecto, parece ser que la mayor parte de académicos a día de hoy sobreentiende que la “inclusión educativa” tiene que ver únicamente con el acceso educativo de quienes padecen alguna discapacidad o no forman parte de la población blanco-mestiza, como si sólo estas personas necesitaran de políticas, planes y programas de inclusión educativa. A prácticamente nadie en el mundo intelectual se le ocurre hablar de inclusión educativa en relación a otras categorías de personas (inmigrantes, trans, homosexuales, mujeres, campesinos, gente pobre, etc.). Es como si dieran por hecho que estos otros grupos, a diferencia de quienes tienen diversidad funcional o pertenecen a minorías étnicas, ya están plenamente incluidos en el sistema educativo y no sufren de ninguna forma de exclusión en esta esfera.

Sintomático de este prejuicio conceptual es el hecho de que en un libro sobre inclusión educativa titulado “Educación inclusiva. Un debate necesario”, publicado en 2020 por el fondo editorial de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), y que reúne a una docena de autores de distintos países, ninguno de los capítulos que compone el libro diga una sola palabra sobre las formas de exclusión educativa que atraviesan mujeres, campesinos, inmigrantes, pobres, LGBT, indígenas o afroecuatorianos.

Pues bien, en este trabajo se propone superar este prejuicio conceptual y realizar un análisis sociohistórico de la inclusión (y exclusión) educativa en nuestro país con el fin de presentar un bosquejo general de lo que se ha logrado y falta por hacerse en esta materia.

1.2. Preguntas de investigación

El trabajo se articula en torno a dos preguntas de investigación básicas:

- 1) ¿Qué es la inclusión educativa?; y
- 2) ¿Cuál es el estado actual de la inclusión educativa en el Ecuador?

Así, en el presente ensayo se ofrece, en primer lugar, un análisis conceptual de la inclusión educativa, y en segundo lugar, una caracterización general, en clave histórica (desde los tiempos de la Colonia), de los procesos de exclusión social y generación de desigualdades en la esfera educativa nacional. Todo esto con el fin de comprender qué tan inclusivo es nuestro sistema educativo actualmente.

Por lo demás, es importante mencionar que el corte temporal del análisis sociohistórico es el año 2020 y que este trabajo no agota las cuestiones aquí planteadas, sino que constituye tan solo un aporte y una invitación para futuros estudios en la misma línea.

Capítulo II. Marco Teórico

A la hora de analizar la noción de inclusión educativa, lo primero que salta a la vista es que esta no tiene un sentido unívoco sino que se entiende de diferentes maneras (Laparra *et. al.*, 2007) y que constituye tan sólo una forma (entre muchas otras) de *inclusión social*. Es decir, se trata de “inclusión social”, pero en el ámbito de la educación. Por tanto, conviene examinar primero la noción más general de *inclusión social*, para luego concretar el significado de *inclusión educativa*.

2.1. Inclusión/exclusión social

Ahora bien, inclusión social es un término que conforma una pareja antitética junto con el de exclusión social. Pero estos términos no se definen por sí solos sino uno en función del otro, circularmente, de la misma manera en que, por ejemplo, la paz se define en función de la guerra y viceversa, o el movimiento se define como ausencia de reposo y éste como falta de movimiento.

Norberto Bobbio (2014, p. 360) ha observado correctamente que, cuando nos encontramos ante la tarea de estudiar parejas terminológicas de este tipo, es necesario establecer cuál es el término fuerte de la antítesis, y cuál es el débil.

Pues bien, parece ser que el término fuerte en este caso es el de exclusión social. En la literatura académica sobre inclusión/exclusión social, la exclusión siempre se conceptualiza como una condición, un conjunto de procesos o un estado de cosas real que afecta negativamente a ciertos grupos sociales, mientras que la inclusión se define como como un horizonte ideal al que apuntar a través diferentes acciones o, sencillamente, como la ausencia de exclusión (Laparra *et. al.*, 2007; Chakravarty y D’Ambrosio, 2006).

Podemos decir que la exclusión social consiste en la negación u obstaculización sistemática de los derechos de ciertas personas a través de diferentes acciones o normas que buscan menguar su participación en la sociedad e inducirles desventajas sociales (véase Laparra, *et. al.*, 2007).

El fundamento de la exclusión social son ideologías discriminatorias y falaces tales como el racismo, la xenofobia, el heterosexismo, etc. En virtud de estas ideologías perniciosas es que individuos que exhiben ciertas expresiones de género, características fenotípicas, gustos sexuales, orígenes nacionales, etc., son socialmente desprovistos de valor y asumidos como violentables (Butler, 2002, 2006).

Dicho esto, se pueden distinguir dos tipos básicos de exclusión social; a saber: *exclusión formal y exclusión informal*.

La primera es la que priva a determinados individuos de algún derecho a través de normativas jurídico-políticas. Un ejemplo de este tipo de exclusión lo encontramos en el Código Civil ecuatoriano de 1861 que excluía formalmente a las mujeres de una serie de derechos otorgando a los maridos potestad sobre la persona y bienes de su mujer (art. 125); prohibiendo a la mujer casada de comparecer en juicio, sea demandando o defendiéndose, sin la autorización escrita del marido (art. 129); proscribiendo que una mujer celebre un contrato, desista de uno antiguo, remita una deuda, acepte o repudie una donación, herencia o legado, adquiera título oneroso alguno o empeñe, enajene o hipoteque un bien por sí sola (art. 130), etc.

Por su parte, la segunda forma de exclusión es la que afecta a quienes, siendo formalmente libres de acceder a todo tipo de recursos vinculados con la realización de sus derechos, son excluidos material y simbólicamente del acceso a tales recursos a través de negligencias, discriminaciones gratuitas o maltratos sistemáticos. Un ejemplo de exclusión en este sentido es cuando se priva deliberadamente a individuos que

pertenecen a una minoría étnica o sexogenérica de acceder a empleos para los que están perfectamente cualificados, pero que la sociedad reserva para otra clase de personas.

Dicho de otro modo, la exclusión formal consiste en la negación de los derechos de un individuo o grupo de individuos a través de normas institucionales y jurídico-políticas; mientras que la exclusión informal consiste en una situación en la que se obstaculiza o impide sistemáticamente la inserción sociocomunitaria plena de un individuo o grupo de individuos, constituyendo una cierta privación de su propia ciudadanía, es decir, de sus derechos (Subirats, 2002 y 2004).

Esta distinción es importante ya que nos previene de identificar *integración* con *inclusión*. No porque un estudiante pertenezca a un centro de enseñanza formal y a un grado académico normal para su edad, significa que no sufre de formas de exclusión social en el ámbito educativo.

Siguiendo este orden de ideas, podemos decir que un individuo puede ser excluido *del* sistema educativo, o que puede estar excluido *en* el sistema educativo³.

2.2. Inclusión educativa

La inclusión educativa no es más que la ausencia de exclusión social en el ámbito educativo. En este sentido, se trata de un proyecto inacabado, en marcha, que

³ Esta importante diferenciación está inspirada en otra análoga que hizo la Organización Internacional del Trabajo (OIT) distinguiendo entre exclusión *del* trabajo y exclusión *en* el trabajo (Kessler, 2018, p. 9), y cuya potencia reside en que permite criticar la identificación que comúnmente se hace entre *empleado* e *incluido* y entre *desempleado* y *excluido*, poniendo de manifiesto el hecho de que estando empleado se puede estar sobreexplotado, mal remunerado, etc., y por tanto, “excluido” en cierto sentido respecto de determinados derechos laborales. Es decir, lo que permiten estas distinciones es pensar en la exclusión y la inclusión social en términos de gradientes y no como un asunto de “todo o nada”. Y es que, en efecto, la exclusión y la inclusión social generalmente no son absolutas sino que casi siempre son relativas. Incluso las personas más pobres, y por tanto, más excluidas de la sociedad, forman parte o están incluidas en el sistema de asistencia o socorro público (Paugam, 2007).

exige una lucha activa y sin descanso contra las diferentes formas de exclusión social que todavía tienen lugar en el presente.

Por otra parte, conviene volver sobre lo dicho en la introducción y señalar que existen dos concepciones predominantes sobre la inclusión educativa en la literatura académica.

La primera de ellas sobreentiende que esta tiene que ver únicamente con la integración escolar de personas con diversidad funcional (véase por ejemplo, Bello Domínguez y Guillén Guerrero, 2019; Chamorro-Pinchao *et. al.*, 2021; Tárraga-Mínguez *et. al.*, 2020; Lima-Ribas y Tobar-Naranjo, 2021). En esta visión se presupone de cierta forma que los estudiantes sin discapacidad no pueden sufrir de procesos o dinámicas de exclusión educativa, como si su falta de discapacidades les hiciera automáticamente inmunes a la exclusión social (lo cual, por decir lo menos, resulta bastante ingenuo).

Por otra parte, la segunda concepción predominante de la inclusión educativa remite fuertemente al tema de la interculturalidad. Desde esta perspectiva, el problema de la inclusión educativa son las desigualdades que se derivan de los prejuicios racistas y etnocéntricos que devienen en prácticas, discursos e instituciones que privilegian a unos grupos en detrimento de otros, generando exclusiones *de* y *en* la esfera educativa (véase por ejemplo Johnson y Antón, 2020; Garzón Castrillón y Bañol Pérez, 2017).

Pues bien, estas estrecheces en la concepción de la inclusión educativa constituyen un error que debe corregirse cuanto antes si se quiere tener una comprensión mínimamente adecuada sobre los fenómenos de la inclusión y exclusión en el sistema de educación. No sólo las minorías étnicas y las personas con discapacidad sufren o han sufrido de exclusión socioeducativa. La sociedad se encuentra estratificada de maneras muy diversas, existen multitud de grupos sociales subalternos o

históricamente oprimidos, y hay que tomar en cuenta dicha diversidad a la hora de hablar de dinámicas sociales de exclusión o inclusión.

Capítulo III. Metodología

3.1. Método de investigación

El método que se utilizó para la elaboración de este trabajo fue el análisis documental. Posiblemente no exista un método más humilde y sencillo: simplemente se exploran, recopilan y estudian documentos sobre la temática de interés y se construye un discurso “propio” a partir de ellos (Bassi, 2015, pp. 440-442).

El término *documento* se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos, etc. (Erlandson *et. al.*, 1993, p. 99).

3.2. Criterios de inclusión de documentos

En este caso en particular los documentos privilegiados para la construcción del marco teórico han sido análisis conceptuales de las nociones de inclusión y exclusión social publicadas por expertos y autoridades académicas sobre la cuestión, mientras que para el resto del trabajo se privilegiaron documentos como libros y artículos de revistas especializadas en educación ecuatoriana, procurando que procedan de disciplinas como la *historia educativa* y la *sociología de la educación*. Otros tipos de análisis – económicos, politológicos, antropológicos, filosóficos– fueron, en general, evadidos, por cuanto el propósito de este trabajo no es agotar todos los puntos de vista desde los que se puede abordar el problema de las deudas históricas y retos pendientes de la

inclusión educativa en el Ecuador, sino, simplemente, elucidar el significado del sintagma *inclusión educativa* y elaborar un breve recuento histórico de las diferentes dinámicas de exclusión que han tenido lugar en el campo de la educación ecuatoriana. De ahí que se hayan favorecido los aportes de la historiografía y sociología educativas sobre el resto de aportes disponibles.

Dicho esto, conviene aclarar que el trabajo también se nutre, aunque en menor medida, de notas periodísticas, boletines estadísticos del gobierno y –con el fin de contextualizar los procesos político-educativos sobre los que se trata en cada caso– estudios económicos y políticos sobre diferentes periodos de la historia del Ecuador.

3.3. Perspectiva teórica

Por otra parte, sobra decir que el análisis documental no es una mera reunión (sin más) de ideas y datos sobre un tema, sino, como el nombre indica, un ejercicio *analítico* que se realiza sobre los documentos que se compilan. No se trata únicamente de citar a terceros, sino de elaborar puntos de vista propios a partir de los documentos consultados para de esta manera contribuir en algo a la discusión sobre el tema tratado.

Ahora bien, los materiales seleccionados necesariamente han de ser valorados, examinados y articulados desde unas coordenadas teóricas e ideológicas determinadas (las del autor o autora). Esto quiere decir, entre otras cosas, que la escritura sobre asuntos sociales nunca puede ser absolutamente neutral u objetiva. De hecho, ni siquiera la selección de documentos o la lectura, escucha o visualización de los mismos se puede realizar desde la neutralidad, porque la selección siempre supone criterios que la anteceden, y la lectura, escucha o visualización viene necesariamente cargada de teorías y conceptos (Chalmers, 1984, pp. 39-58). Como sabían ya Galeno y los estoicos: “no es el ojo el que ve, sino el *logos* a través del ojo” (Bueno, 2000, p. 68).

Pues bien, en el caso de este trabajo, la historia que aquí se ofrece, si bien intenta ser fiel a los hechos y se aparta de exageraciones ideológicas o interpretaciones forzadas, no es, de ninguna manera, neutral, sino que parte de una perspectiva izquierdista e interseccional. Es decir, de una mirada que entiende que existen múltiples estructuras y relaciones de dominación social que se vinculan de maneras complejas y tienden a concentrar ventajas y privilegios entre ciertos “tipos” de personas *en detrimento de los derechos y condiciones de vida del resto*⁴; y que, así las cosas, lo más deseable sería encaminar las acciones políticas del gobierno y la ciudadanía hacia la configuración de mecanismos que permitan avanzar hacia una distribución más igualitaria del poder y la riqueza, y no hacia una mayor profundización de las brechas sociales existentes.

⁴ Para una elaboración más detallada sobre la interseccionalidad véase la obra de Hill Collins y Bilge (2019).

Capítulo IV. Breve Historia De Los Procesos de Exclusión Social en el Ámbito Educativo Ecuatoriano

4.1. La educación en la Colonia y la Gran Colombia

Durante la época colonial la educación a la que se podía acceder dependía, en primer lugar, de factores fenotípicos, y en segundo lugar, de cuestiones socioeconómicas.

Como es bien sabido, los más privilegiados eran los blancos españoles, sobre todo los que pertenecían a familias nobles o propietarias de grandes tierras. A diferencia de mestizos e indígenas, ellos no tributaban y acaparaban las posiciones de poder más importantes (Williamson, 2013, pp. 121-168). Por su parte, los esclavos negros importados de África tampoco tributaban, aunque debido a un motivo muy distinto; a saber: porque no se los consideraba “personas” sino herramientas.

Los descendientes de españoles, recibían educación de rudimentos o de “primeras letras” (aritmética, lectoescritura y, por supuesto, doctrina cristiana⁵) y una vez cumplidos los veinte años, podían acceder a la educación universitaria o superior.

En contraste, durante la mayor parte del periodo colonial, los únicos indígenas que recibían educación de rudimentos eran los hijos de caciques, puesto que estos tenían una posición social de mucha importancia dentro de la estructura de la sociedad hispanoamericana. El resto de indígenas, en cambio, fueron excluidos desde el principio y *por principio* de la enseñanza de las primeras letras ya que no se los consideraba aptos para aprender. En vez de eso recibían lecciones de doctrina cristiana en los patios de los conventos, mientras que los estudiantes propiamente dichos recibían clases en las aulas. En cualquier caso, dado que la educación era un fenómeno fundamentalmente urbano, la

⁵ Vale la pena mencionar que en ciertos casos también se les enseñaba canto, música y buenas costumbres (Reyes, 1984).

mayor parte de jóvenes indígenas no recibieron ningún tipo de instrucción durante este periodo⁶.

Por su parte, el grueso de la población femenina durante la colonia nunca supo escribir “ni su nombre ni en su nombre” (Bermúdez, 2015, p. 35). La inmensa mayoría de mujeres de la época no recibía más que educación doméstica, y sólo algunas accedieron a las primeras letras. Las mujeres

se encargaban de las pequeñas economías de la casa, de pequeñas tiendas y negocios. Sabían sumar y restar, pero no sabían leer ni escribir. A este grupo pertenecían generalmente mestizas, cholos, mulatas, blancas pobres. [Y por otro lado existía una minoría de mujeres] venidas de las élites criollas, de la nobleza capitalina, que o tenían institutoras particulares en sus casas, o disponían de suficientes recursos para ingresar a un convento y seguir allí una instrucción mucho más avanzada que la recibida en su casa. Estas no sólo conocían las operaciones básicas de las matemáticas. También sabían leer y escribir. Y tenían acceso a los libros de literatura universal, artes, historia sagrada (Bermúdez, 2015, p. 35).

Afortunadamente, durante las últimas décadas del siglo XVIII esta situación empezó a cambiar con la evolución educativa de la ilustración española introducida por las reformas borbónicas (Reyes, 1984, p. 18). Así, la instrucción de las primeras letras se convirtió poco a poco en una posibilidad abierta a todos los sectores sociales.

En la idea de ilustrar y civilizar a las poblaciones, incluyendo a la mujer bajo el argumento de que «sin su reforma mal podían reformarse sus hijos», se fomentó

⁶ Difícilmente se podría decir que quienes sí recibieron instrucción formal fueron, en general, “afortunados”, puesto que los maestros (todos ellos españoles) solían comportarse como tiranos con sus alumnos. Y es que para la mentalidad pedagógica de la época “la sabiduría no se adquiere sino a fuerza de castigos” y “los azotes, aunque lastiman un poco el cuerpo, dan salud al alma” (Payno, 1982, pp. 69-70).

el acceso a los conocimientos útiles y a la formación moral, mediante la lectura, la escritura, la matemática básica y la doctrina cristiana, materia ésta que en realidad actuaba como un eje transversal porque daba contenido a la enseñanza de las dos primeras. Los Borbones también usaron la enseñanza de las primeras letras como un instrumento de adoctrinamiento cultural de las poblaciones indígenas y negras, estrategia que en buena parte pretendía «civilizar» a través de la castellanización (Terán Najas, 2010, p. 37).

Por otra parte, la historiografía contemporánea demuestra que los estudiantes que se desviaban de la moral sexual predominante, sea a través de conductas homosexuales, sea a través de otras expresiones de género “inapropiadas”, eran severa y brutalmente castigados (Cruz, 2003, pp. 121-122; Moscoso, 2012; Reyes, 1984). De tal suerte que la única alternativa a la crueldad disciplinaria de los maestros (y de la sociedad en general) era el disimulo y la autorepresión, con todos los problemas psicológicos y sociales que ello provoca (DiPlacido, 1998; Huebner *et. al.* 2021).

Posteriormente, durante el periodo grancolombino, y con el fin de ampliar los servicios educativos y alfabetizar a quienes constituirían la nueva ciudadanía republicana, se intensificó la creación de escuelas públicas y se promovió el modelo lancasteriano de enseñanza mutua. Bajo este modelo, los escasos docentes disponibles se concentraron en la instrucción de los alumnos más listos y mayores para que estos hagan las veces de profesores del resto de alumnos. La principal ventaja de este modelo, como es evidente, es que permitía ampliar el servicio de enseñanza sin apenas tener que gastar dinero en la contratación y formación de nuevos docentes.

Durante esta etapa se crearon varias escuelas lancasterianas y se consideró a la educación como el elemento clave para transicionar desde la colonia y el vasallaje, a la república y la ciudadanía. De acuerdo con el discurso ilustrado de la época, el sistema

educativo debía servir para “socializar los valores republicanos y ayudar al reordenamiento de la estructura social a través de un principio de meritocracia que desterrara los antiguos privilegios estamentales” (Terán Najas, 2015, p. 20). No obstante este discurso igualitarista y universalista no se concretó ni siquiera en el plano formal de las políticas educativas. Al contrario, la educación durante la época grancolombina, al igual que ocurrió durante la Colonia, estaba orientada a garantizar las condiciones de subordinación de mujeres, indígenas y afros, y a castigar cualquier desvío de la normativa sexual y de género.

Los centros de enseñanza estaban en manos de la Iglesia y la falta de dinero y capacidad administrativa hizo imposible que la educación se ampliara lo suficiente. A pesar de que se había declarado la gratuidad y uniformidad de la enseñanza pública “en toda Colombia” (Torrejano, 2011, p. 12), la creación y mantenimiento de las escuelas dependía de las insignificantes cajas municipales y del dinero de la propia población. Y para colmo, y a pesar de la pobreza de la república, las familias que no llevaban a sus hijos a la escuela debían pagar una multa, puesto que así obligaba la ley (Terán Najas, 2015, p. 35).

4.2. La educación en los primeros años de la república ecuatoriana

Ahora bien, la etapa posterior, una vez acabada la confederación colombiana, no fue mucho mejor para la educación del pueblo.

Si en el año 1825 ... se registraban alrededor de 165 escuelas y cerca de 5.000 estudiantes [en el Departamento del Sur], en 1841, 16 años después, [y ya en la República del Ecuador,] el total de escuelas no pasaba de 170 (138 de niños y 31 de niñas) y el universo de estudiantes era de 4.869 (Terán Najas, 2015, p. 41).

Es decir, tras 11 años de establecida la república del Ecuador, se habían creado tan solo 5 escuelas nuevas y la desigualdad educativa entre hombres y mujeres permanecía inalterada en relación al periodo anterior. Además, la educación seguía siendo un fenómeno eminentemente urbano, privilegio de unos pocos, y que se diferenciaba discriminatoriamente en sus contenidos según la enseñanza estuviera dirigida a hombres o mujeres, indígenas, afroecuatorianos o blanco-mestizos, pobres o ricos.

A las niñas se las educaba en oficios “propios de su sexo” como costura, bordado, buenas costumbres, y otros saberes necesarios para la vida en el hogar, ya que en el ideal de sociedad propio de la clase política, de la Iglesia y de la población en general, el rol de la mujer debía limitarse a la inmanencia de la esfera doméstica. Más en concreto, al mantenimiento de la vivienda y a la formación en valores y buenas costumbres de los hijos e hijas del hogar (Goetschel, 2007, pp. 45-47).

Este tipo de ideas sobre la mujer y su rol en la sociedad permanecieron con normalidad dentro de los discursos oficiales del Estado durante los siglos XIX y XX. Aunque a día de hoy, en pleno siglo XXI, suelen reaparecer de vez en cuando entre representantes de la derecha política.

4.3. La educación durante el periodo garciano

Durante los gobiernos de García Moreno (1860-1865; 1869-1875), y bajo la idea de que “los hombres hacen las leyes y las mujeres las costumbres”, y de que sin buenas costumbres la civilización está llamada a la decadencia, se impulsó la educación de niñas a través de órdenes religiosas que tenían como misión instruir a sus alumnas en contenidos básicos de educación, pero también (y sobre todo) en moral religiosa, buen comportamiento y administración del hogar. El proyecto educativo garciano quería

consolidar el rol de la mujer como esposa sumisa, madre abnegada y buena católica (Goetschel, 2007, p. 48).

Sin embargo, hay que reconocer el hecho de que el esfuerzo de los gobiernos garcianos dio como resultado algunos avances bastante notables en lo que a instrucción pública se refiere.

Ante la carencia de maestros [García Moreno] optó por el respaldo de los Hermanos Cristianos para atender la primaria y de los jesuitas para hacerlo con la secundaria. Contrató profesores colombianos porque el país no tenía los suficientes. Por primera vez se introdujeron materias como ciencias naturales, química o física en la secundaria. Además, creó granjas agrícolas, una normal para indígenas en la Sierra a cargo de los Hermanos Cristianos y otra en la región amazónica a cargo de los jesuitas. Se preocupó por renovar la Escuela Militar [y bajo la idea de que] la universidad [Central de Quito] solo entregaba médicos y una cantidad incontenible de abogados, García Moreno dispuso su disolución (las facultades pasaron a ser Escuelas Superiores) y en su lugar estableció la Escuela Politécnica, fundada el 27 de agosto de 1869, *destinada exclusivamente a formar profesores de tecnología, ingenieros civiles, arquitectos, maquinistas, ingenieros de minas y profesores de ciencias*. Se trató de una institución pública, gratuita y complementada con becas para estudios. El presidente estaba personalmente convencido que, sin educación universitaria rigurosa, sin la promoción de las ciencias, sin investigación científica, Ecuador no progresaría (Paz y Miño, 2021, párrafos 4 y 5).

No obstante, la enseñanza en este periodo seguía siendo considerablemente rígida y deficiente, y, a pesar de que entre 1867 y 1875 se pasó de 13,495 estudiantes a 32,000, y en 1871 se declaró la obligatoriedad de la educación de niños y niñas, la

cobertura educativa seguía siendo extremadamente baja y desigual, en parte debido a la falta de institutores, edificios, vías de comunicación adecuadas para que niños y niñas concurrieran a las escuelas, y por la resistencia de varios padres y madres de familia para que las niñas estudien. En un mensaje de García Moreno al Congreso de 1875, el entonces presidente ecuatoriano admitía con desazón que, del total de estudiantes en ese año, “las niñas no llegan sino a la 4ª parte” (García Moreno, 1875, p. 7). Además, en ese periodo prácticamente no se tomaba en cuenta a las poblaciones indígena y afro, y la educación seguía siendo un asunto de ciudadanos más o menos acomodados.

4.4. La educación desde la revolución liberal-radical hasta el liberalismo

moderado: 1895-1925

Posteriormente, en el gobierno de Ignacio de Veintemilla (1876-1883) –que es la antesala de la revolución liberal propiamente dicha–, y por primera vez en la historia del Ecuador, se estableció a la educación como un derecho civil. En el artículo 17, numeral 12 de la Constitución de 1878 se declaraba que “La enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, y la de artes y oficios, deben ser costeadas por los fondos públicos”.

El problema, sin embargo, es que el Estado no se responsabilizaba de costear los niveles de educación secundaria y universitaria, sino sólo la primaria y la “de artes y oficios”. Además, el presupuesto para la educación era bastante escaso debido a que los fondos públicos se despilfarraron desvergonzadamente, y en buena parte, tan solo para el enriquecimiento personal del propio Veintemilla (Ortiz Crespo, 1988, pp. 233-240).

Ahora bien, durante el periodo liberal-radical (1895-1912)⁷ el gobierno intentó llevar adelante un proyecto de secularización, laicización y unidad nacional. Así, con

⁷ Este periodo comprende distintas administraciones: dos de Eloy Alfaro (1895-1901; 1906-1911), una de Leonidas Plaza (1901-1905) y una muy breve de Lizardo García (septiembre de 1905-enero de 1906).

estos objetivos en mente la educación adquirió una importancia aún mayor que la que había tenido hasta entonces. La idea era que había que desplazar al clero del control educativo y dejar la instrucción pública en manos del Estado laico. De esta manera la esfera educativa se convirtió en un espacio en disputa con la Iglesia.

Desde un comienzo, algunas de las principales propuestas de reforma de los cuadros liberales consistieron en implementar la enseñanza laica y obligatoria y suprimir los conventos y monasterios.

Sin embargo, el agitado clima sociopolítico del momento disuadió a los liberales de tratar de imponer el laicismo educativo en el país. En la discusión sobre la Ley de Instrucción Pública de 1897, el diputado liberal Wenceslao Ugarte se opuso a que la religión formara parte de la malla curricular obligatoria y recibió la siguiente respuesta de su colega (también liberal) Manuel Cueva:

es necesario atender a que la eliminación de la enseñanza religiosa traería un trastorno social inevitable. En su mayor parte los ecuatorianos son católicos. Este es un hecho que nadie lo puede negar. Y dado que se aprobara dicha eliminación, estoy seguro, el Ecuador entero se conmovería; lo cual hasta por propia conveniencia debemos impedir a todo trance (BAEP, 1897, pp. 1218-1219, citado en Orquera, 2013, p. 42).

Pero hubo al menos dos motivos adicionales por los que no fueron posibles las reformas educativas laicas.

En primer lugar hay que señalar la inoperancia e inestabilidad administrativa del gobierno. Durante los dos primeros años del primer mandato de Eloy Alfaro (1895-1901) la instrucción pública no tenía un ministerio propio. La creación de un ministerio

Dicho sea de paso, Leonidas Plaza volvió a gobernar entre 1912 y 1916, pero para ese entonces este ya se había desmarcado del liberalismo-radical y se había convertido en la cabeza del liberalismo moderado.

específico para la administración de la educación sólo tuvo lugar a partir de la Ley de Instrucción Pública de 1897, pero “solo se designó al ministro, Rafael Gómez de la Torre, un año después, en 1898” (Orquera, 2013, p. 52). Y debido a un error en la redacción de dicha Ley, el ministro no tenía el poder para llevar adelante acciones o exigir el cumplimiento de normas.

En segundo lugar hay que señalar la falta de recursos económicos para la educación pública. Desde el inicio del periodo liberal-radical, y por decreto de Alfaro, los sueldos de los oficiales y la tropa aumentaron en un 100% (Ayala, 2002, p. 276) y debido a que el gobierno priorizó el sostenimiento del ejército, una buena parte de los fondos originalmente destinados a la educación fueron reorientados a este sector.

En una declaración hecha en 1899 por el director de Estudios de Loja, Juan Ruiz, se describía la situación financiera de la instrucción pública en los siguientes términos:

desde la transformación política no ha habido año en el cual se haya pagado íntegramente a los preceptores [es decir, a los docentes], estableciéndose de esta manera nada menos que una especie de contribución forzosa a la clase más desvalida y que más derecho tiene a su retribución. En cada año cada institutor ha perdido, por lo menos tres meses de su sueldo, y en el presente vamos a finalizar los cursos sin que desde Enero se pague absolutamente nada (Orquera, 2013, p. 49).

Ahora bien, a pesar de que la Ley de 1897 mantuvo la obligatoriedad de la educación religiosa, al menos no obligó a docentes a profesar una fe particular, ni sancionó a quienes no fueran católicos (Bermúdez, 2015, p. 203). Tres años después, en la reforma de 1900 a la Ley de Instrucción Pública se colocó al Ministro como principal autoridad del ramo, subsanando el error cometido en la Ley de 1897. Y en la Constitución de 1905, durante el brevísimo gobierno de Lizardo García, se estableció el

carácter laico dentro de la enseñanza ofrecida por el Estado (Orquera, 2013, p. 36). No obstante, la mayor parte de centros educativos seguían en manos de órdenes religiosas, los textos escolares eran elaborados por la Iglesia, los docentes escaseaban, no se contaba con infraestructuras y materiales educativos adecuados o suficientes, y la falta de dinero impedía avanzar hacia una mayor modernización y expansión de la oferta educativa pública. En palabras de la historiadora Katerinne Orquera,

además de los problemas con los maestros y los materiales pedagógicos, la provisión de recursos económicos no mejoró ... pues el presupuesto alcanzaba para cubrir solo lo básico, con lo cual era imposible emprender mejoras. En 1900 las entradas por timbres que le correspondían a la instrucción primaria – proyectadas en 500.000, y ya de por sí bajas– solo llegaron a 229.000 (Orquera, 2013, p. 54)

Durante todo el periodo liberal persistieron en mayor o menor medida todos los problemas hasta ahora mencionados. Existió un crecimiento lento pero constante de la oferta educativa pública, pero la escasez de escuelas, normales, infraestructura, materiales educativos y presupuesto, así como la existencia de fuertes desigualdades sociales y tendencias discriminatorias, persistieron.

Dicho esto, conviene subrayar que la laicización de la instrucción pública sí consiguió incorporarse, aunque tímidamente, en el ámbito de la enseñanza de varones. Pero para las mujeres las cosas fueron distintas, pues la falta de capacidades del Estado forzó a los cuadros liberales-radicales a dejar su instrucción formal en manos de la Iglesia.

Por otro lado, una manera novedosa en que la administración liberal-radical incorporó a las mujeres en la agenda pública fue a través de iniciativas para su inserción económica (Orquera, 2013, pp. 68-89). La idea –bastante machista, por cierto– era que

el trabajo evitaría la degradación moral de las mujeres mientras el Estado sustituía a la Iglesia en el proceso de laicización. El plan que tenían en mente los dirigentes liberales era, por un lado, establecer institutos de educación industrial para que las mujeres aprendan oficios que les otorguen independencia económica, y por otro lado, fortalecer la presencia de las mujeres en el magisterio creando normales femeninas.

Sin embargo, el primero de estos planes no se concretó sino hasta 1912, cuando el periodo liberal-radical ya había terminado, quizás “porque no existía un proyecto de industrialización nacional en el que dicho[s] instituto[s] pudiera[n] inscribirse” (Orquera, 2013, p. 92). Y el segundo plan, en cambio, sí se materializó, aunque no sin fuertes dificultades. Según el historiador Milton Luna, “fue altamente difícil el reclutamiento para la formación de los docentes normalistas. En 1905 se graduaron las primeras siete maestras, en 1906 se titularon doce y en 1912 culminaron sus estudios 16” (Luna, 2011, pp. 51-52).

Con respecto a la población indígena, al inicio del periodo estudiado, en 1895, el gobierno de Alfaro ordenó crear

escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía. En todo fundo donde hubiere más de veinte indios inscritos en él, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo (Martínez, 2009, p. 178).

Sin embargo, la medida del gobierno, en general, no fue aplicada, ya que los hacendados se resistieron fuertemente a que los niños y niñas indígenas vayan a la

escuela o reciban educación en absoluto⁸. Por otra parte, es interesante notar la lógica de *apartheid* contenida en la disposición citada: los indígenas no podían estudiar junto al alumnado blanco-mestizo, sino que tenían que hacerlo en aislamiento, marginados. Y para rematar, la educación de la población indígena dependía en última instancia de la voluntad de los “amos”⁹.

Así, podemos concluir que la radicalidad del liberalismo radical fue más discursiva que práctica. Como señala acertadamente Katerinne Orquera, el liberalismo radical no fue tanto un momento de realizaciones como “un momento de cambio de ideas matrices” (2013, p. 89). Sin embargo, no se puede dejar de reconocer lo que tuvo de positivo este periodo en materia de instrucción pública: se declaró el laicismo educativo, se crearon escuelas y colegios laicos, se instituyeron normales laicas para la conformación de un magisterio de inclinaciones más liberales y se institucionalizó la educación pública. Todo esto dio pie a una mayor modernización y expansión de la educación formal en los años sucesivos. Aunque, como veremos, estas transformaciones no se dieron de manera lineal o libre de contradicciones.

⁸ A propósito, la educadora kichwa otavala y funcionaria de la DINEIB, Lourdes Conteron, recuerda que incluso “si uno tenía su hijo en la escuela, los patronales decían [a las autoridades de los centros educativos] que a este no lo reciban porque este es comunista, este es roba tierras” (González, 2015, p. 82).

⁹ En continuidad con las épocas previas al nacimiento de la República en 1830, durante el periodo liberal la mayor parte de la fuerza de trabajo carecía por completo de libertad. El proceso productivo en nuestros territorios no se basaba en el trabajo asalariado (este era extremadamente minoritario) sino en el trabajo forzado, prácticamente esclavista, y en el peonaje por deudas (véase Chiriboga, 2013; Acosta, 2006). Durante su primer siglo de existencia el Ecuador vivió bajo un régimen oligárquico y racista edificado sobre la propiedad latifundista (hacienda, plantación, estancia) y la subordinación de la vasta población trabajadora indígena. La clase dominante estaba compuesta por grandes propietarios, comerciales, banqueros (surgidos a mediados del XIX) e industriales (surgidos entre finales del XIX y principios del XX), todos ellos criollos, que dominaban prácticamente por completo los poderes del Estado y concentraban casi toda la riqueza existente en el territorio nacional. Este estado de cosas se mantuvo más o menos igual hasta la Revolución Juliana de 1925-1931, que superó en buena medida el régimen oligárquico mediante la creación de una nueva institucionalidad pensada en favor de las mayorías (Paz y Miño, 2013). Sin embargo, y a pesar de todo, el sistema hacienda no terminó de morir sino hasta las décadas de 1980-90 ya que “el poder económico, social y político [de la clase hacendada] fue tan grande que ... desoyó y burló las normas legales y los derechos” (Fiallo, 1992, p. 10).

Por otra parte, en el periodo del *liberalismo moderado* (1912-1925), el pilar fundamental de la reforma educativa fue el normalismo, el cual se desarrolló, entre otras cosas, gracias a pedagogos y educadores del extranjero.

Entre las misiones técnicas extranjeras que impulsaron el establecimiento de los normales en el Ecuador se destacaron las misiones alemanas de 1914 y 1922.

Los alemanes no solo asesoraron en aspectos puntuales de tipo curricular y didáctico, sino que contribuyeron para sentar las bases de una nueva cultura pedagógica [y de] un nuevo régimen escolar, que incluía cambios visibles tanto en la planificación educativa como institucional (Terán y Soasti, 2006, p. 42).

A esto hay que añadir como otro punto a favor del liberalismo moderado la sólida expansión de la educación fiscal. Según Enrique Ayala Mora (1994, p. 294; citado en Terán y Soasti, 2006, pp. 44-45), de las 1.551 escuelas primarias que existían en 1911, el 77% (1.197) eran fiscales. Y luego de treinta años, en 1941, la cantidad total de escuelas era de 3.114 y el 79% (2.470) eran, asimismo, fiscales. Además, en ese mismo año, de los 44 centros de educación secundaria, el 56% (24) eran de fondos públicos, frente al 44% (20) de unidades particulares.

Ahora bien, estos avances conseguidos en la primera mitad del siglo pasado no deben oscurecer los retrocesos, contradicciones y formas de exclusión socioeducativa que tuvieron lugar en esa misma época.

A inicios del siglo XX, el 74,14% de la población en edad escolar era analfabeta, y para 1940 lo era el 70,5%. Esto debido fundamentalmente a que la población indígena fue excluida del sistema de instrucción pública a pesar de que en ese entonces constituía la mayoría poblacional (Madrid, 2019, p. 9).

4.5. La educación entre el asistencialismo velasquista y el desarrollismo: 1934-1972

Entre las décadas de 1930 y 1940 la educación particular y religiosa se fortaleció, introduciendo profundas desigualdades en la esfera educativa nacional, sobre todo en términos de calidad educativa.

Los principales responsables de este fenómeno fueron José María Velasco Ibarra y sus acólitos en el gobierno.

Luego de su primera presidencia durante el breve periodo que va desde septiembre de 1934 hasta agosto de 1935, Velasco Ibarra gobernó el país desde 1944 hasta 1972 siendo interrumpido por los intervalos presidenciales de Galo Plaza (1948-1952) Camilo Ponce (1956-1960), la Junta Militar de Gobierno (1963-1966) y Otto Arosemena (1966-1968).

Durante sus dos primeras administraciones (1934-1935; 1944-1947) el ex mandatario asignó recursos económicos a los centros de enseñanza particulares y confesionales en detrimento de una mayor financiación de los centros educativos públicos. Para Velasco Ibarra la función primordial de la educación era moralizar la sociedad, y a su juicio, la mejor manera de lograrlo era a través del cristianismo.

Por otra parte, el ex presidente tenía una concepción racista del ser humano según la cual las personas no blancas (mayoritarias en nuestro país) eran naturalmente defectuosas de carácter y necesitaban de una formación cristiana para corregir sus “bajezas biológicas”. En un mensaje de 1935 al Congreso de la República, Velasco Ibarra declaraba animosamente que

Se puede corregir los defectos de una raza. El espíritu puede modificar lentamente el temperamento como en la naturaleza abre túneles, impera sobre los aires. Fomentemos la moralidad, la verdadera moralidad, la enseñada por el

cristianismo, que es la única auténtica moralidad ... La enseñanza laica espera una verdadera inyección de moralidad (Terán y Soasti, 2006, pp. 49-50).

Sea como sea, las acciones en favor de la educación particular y confesional favorecieron una situación inequitativa en el escenario educativo del país. En la Constitución de 1946 se estableció una subvención a la educación privada y confesional equivalente al 20% del presupuesto de la educación estatal (Uzcátegui, 1975).

Las escuelas privadas, además de contar con las pensiones de los padres de familia, contaban con el apoyo económico del Estado. Mientras que las escuelas públicas contaban únicamente con el apoyo estatal y, por tanto, tenían menos posibilidades económicas de superar la calidad de su sistema educativo (Salgado, 2016, p. 24).

El moralismo de corte cristiano que tenía el presidente era muy notorio. Sin embargo, Velasco Ibarra no actuó en contra del principio laico de separación de la religión y la política. La educación pública y el magisterio continuaron siendo formalmente laicos.

Pasando a otro tema, vale la pena mencionar que las cifras de abandono escolar a inicios del periodo eran tremendamente escandalosas. En un informe sobre la situación de la educación para la etapa de 1947-1948, el entonces ministro de educación Gustavo Darquea Terán (1949; citado en Luna, 2014, p. 32) señalaba que se matricularon 117.534 estudiantes para primer grado, pero sólo 12.538 para sexto grado. Con lo cual, había un 90% de abandono escolar.

Ahora bien, a partir de la década de 1950 el Ecuador adoptó, en consonancia con la mayoría de países latinoamericanos, medidas económicas de planificación del desarrollo promovidas fuertemente por organismos internacionales como CEPAL,

UNESCO, etc. Entre dichas medidas se encontraba la expansión de la educación pública, entendida ahora desde la óptica de la teoría del *capital humano*. Según esta teoría la inversión en el factor trabajo contribuye sustancialmente al aumento de la productividad de los demás factores de producción, impulsa el progreso técnico y la eficiencia, y, en consecuencia, promueve el crecimiento económico.

Así, en 1954, bajo la tercera presidencia de Velasco Ibarra, se crea la primera institución pública de estudio de la realidad nacional para la elaboración de planes y programas estatales, y en 1960 se crea el Departamento de Planificación Integral de la Educación en el Ministerio de Educación Nacional.

En general, la política educativa anterior a 1960 no prestaba mayor atención a la educación en áreas rurales o a la formación de profesores “siendo muy considerable el número de enseñantes que ejercían sin tener la titulación requerida” (Ossenbach, 1999, p. 45). Existían profundas desigualdades de calidad educativa entre el campo y la ciudad, entre otras cosas porque se ofrecían tan solo cuatro años de estudios primarios en las zonas rurales, mientras que en las zonas urbanas se completaban seis. Además, sólo la aprobación de la primaria urbana acreditaba a los estudiantes para ingresar a la secundaria.

Esta situación se revirtió a partir de las luchas y descontentos sociales que presionaron a la clase política para que finalmente, en 1964, se reformara el sistema educativo. Entre los cambios más importantes que tuvieron lugar gracias a la reforma podemos señalar lo siguiente: se consiguió que la cantidad de años de educación primaria en el campo fuera también de seis años, se mitigó el problema del abandono prematuro de niños y niñas del sistema educativo y se extendió considerablemente la cobertura de la instrucción pública a nivel nacional.

En lo que tiene que ver con la educación superior, entre 1952 y 1973 se crearon siete universidades técnicas que se sumaron a las cinco universidades públicas que ya existían en el país (dos en Quito, una en Guayaquil, una en Cuenca y otra en Loja) (Ossenbach, 1999, p. 53).

A mediados de la década de 1960 organizaciones estudiantiles consiguieron presionar a las autoridades para que se suprima el examen de ingreso a la secundaria, y en 1969, producto de manifestaciones multitudinarias de estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, se eliminaron asimismo los exámenes de ingreso para la educación superior, “hecho que propició una rápida expansión de la matrícula universitaria con la participación de las capas medias y otros sectores sociales más bajos” (Chamorro, 1980, p. 117). Lastimosamente, los estudiantes de colegio y de universidad que lucharon por el libre acceso fueron baleados durante las jornadas de protesta por las autoridades del orden, y un año después, en 1970, la Universidad Central fue clausurada y asesinaron al presidente de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE), Milton Reyes¹⁰.

Por otro lado, conviene mencionar que en esta misma época empezó una importante tendencia de multiplicación de convenios internacionales para implementar proyectos educativos en el país. Entre las organizaciones internacionales que, producto de dichos convenios llegaron al país para ejecutar programas educativos, conviene destacar a aquellas que se enfocaron en la educación de las poblaciones indígenas, como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llegado al país en 1952, la Misión Andina del Ecuador (MAE) que empezó operaciones en 1956, y la Agencia de Cooperación

¹⁰ Además de FEUE, la Federación de Estudiantes de Secundaria (FESE) y colegios como el Mejía y el Central Técnico, por nombrar sólo algunos, fueron actores políticos populares de mucha importancia durante la segunda mitad del siglo XX (véase Aguirre, 2019; Luna, 2014, pp. 110-120).

Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán) que realizó su primera acción educativa en suelo ecuatoriano en 1986¹¹.

El objetivo de dichas instituciones era estudiar los idiomas vernáculos de las poblaciones originarias y promover “la integración del indígena a la sociedad, la evangelización, o la inserción en el mercado, entre otros. Intenciones todas que forman parte del proyecto de Estado homogéneo, que se ha querido difundir y consolidar en muchos países del continente” (González, 2011, p. 33).

La tónica general [del periodo analizado] fue la de la expansión acelerada del sistema educativo y la atención a la alfabetización. Sin embargo, a pesar de que se elaboraron medidas de planificación del desarrollo, los gobiernos velasquistas [en general] se caracterizaron por prescindir de [la] planificación, adoptando más bien medidas de tipo asistencial ... Algunos autores han señalado que el *velasquismo* fue causa de no pocos desórdenes financieros y administrativos, que imposibilitaron la realización de un programa de desarrollo coherente y articulado. En ese sentido, los gobiernos velasquistas contrastarían con los afanes desarrollistas de Galo Plaza o con la política planificadora de la Junta Militar de 1963-1966, pero el resultado de ambas políticas, asistencialista y planificadora, redundaron a lo largo de todo este período en beneficio de la extensión de la educación pública (Ossenbach, 1999, p. 44).

Los treinta años que van desde 1950 hasta 1980 fueron testigos de la consolidación de la educación fiscal, un aumento bastante significativo de la oferta

¹¹ El ILV fue una institución cristiana estadounidense que tenía por objetivo principal evangelizar a los pueblos indígenas de América Latina y contribuir a diseminar la filosofía proestadounidense de la época. Por su parte, MAE, que también operó en otros países de la región, se dedicó a la formación técnica de indígenas, a la provisión de ciertos servicios sociales y educativos y a la entrega de becas a indígenas para ejercer como docentes rurales. Y por último, la GTZ, que desplegó sus actividades en varios países de la región, implementó programas educativos experimentales dirigidos principalmente a niños y niñas kichwahablantes de nivel primario (González, 2011, p. 33).

educativa pública y de la matrícula en primaria, secundaria y educación superior, una fuerte disminución del analfabetismo y un incremento sostenido del presupuesto para la educación, sobre todo en los años setenta debido a las rentas del *boom* petrolero. En efecto, entre 1959 y 1976 la tasa de matrícula en primaria aumentó de 71,1% a 92,2% (de 566.805 menores matriculados a 1'254.850), la de secundaria se triplicó de 11,6% a 40,5% (se pasó de 63.222 matriculados a 382.711), el número de docentes se duplicó pasando de 14.195 a 33.297, y la tasa de deserción educativa se redujo de 22,9% a 6,4%. Además, el presupuesto para educación con relación al presupuesto general del Estado pasó de 15,64% en 1940 a 25,21% en 1979 (Luna y Astorga, 2011, pp. 295-297), el analfabetismo entre la población mayor de 15 años descendió desde el 44% en 1950 hasta un 16,5% en 1980 (Ossenbach, 1999, p. 50), y la población de mujeres en la educación superior creció de 732 en 1952 a 92.251 en 1981 (Arellano, s.f., p. 39; citado en Ycaza, 1994, p. 102).

Sin embargo, y en contraste con lo ocurrido en otros niveles educativos, la tasa de matrícula en preprimaria creció muy poco en este periodo. Por ejemplo, entre 1950 y 1966 esta pasó de 2,6% a 3,3%, creciendo en menos de un punto (Luna y Astorga, 2011, p. 294). Además, la población indígena seguía teniendo demasiadas dificultades para el estudio en centros educativos formales. Hasta las décadas de 1960 y 1970 las medidas políticas que garantizaban el acceso de personas indígenas al sistema educativo y ordenaban la creación de escuelas para su enseñanza fueron escasamente implementadas, y las únicas experiencias educativas amplias o regionales para la población indígena antes de 1960-1970 llegaron de la mano de organizaciones de base que, frente a la negligencia histórica del Estado, construyeron varias escuelas clandestinas a partir de

1940 (Martínez, 2009, pp. 178-179)¹². A todo esto es necesario recordar que hasta muy tarde en el siglo XX la mayor parte de la fuerza de trabajo indígena se encontraba prácticamente esclavizada en haciendas, plantaciones, centros textiles, etc., y era valorada por las clases dominantes en términos puramente instrumentales como fuerza de trabajo barata o gratuita (Chiriboga, 2013).

Por lo demás, durante todo este periodo se ejecutaron varios proyectos de alfabetización que, aunque deficientes en muchos sentidos, contribuyeron de manera importante a la reducción del analfabetismo en el país (Pérez, 1991).

El primero de ellos fue la Campaña de Alfabetización de la Unión Nacional de Periodistas (UNP) y la Liga Alfabetizadora Ecuatoriana (LAE) (1944-1961), que enseñó a leer y escribir a 180.000 adultos analfabetos, pero que se realizó solamente en castellano y no contempló una fase de posalfabetización, por lo que el 60% de los beneficiarios retornaron al analfabetismo por desuso.

El segundo proyecto de este tipo fue la Campaña de Alfabetización de 1963. A diferencia del anterior programa este fue llevado adelante por el Estado, siendo la primera vez en la historia republicana que éste se hacía cargo de una campaña de alfabetización. El proyecto se ejecutó en un contexto donde, según los cálculos oficiales de la época, existía un 32,48% de analfabetismo entre mayores de 15 años, ubicado con mayor crudeza en el área rural y entre mujeres (Pérez, 1991, p. 51). La Campaña contempló alfabetización, posalfabetización y primaria y secundaria adaptadas a los

¹² Las primeras escuelas de este tipo fueron fundadas gracias a la iniciativa de la líder indígena Dolores Cacuango, que, nacida en un latifundio cerca de Cayambe en 1881, sufrió en carne propia la brutalidad del sistema hacienda y luchó desde muy temprano por los derechos de la población indígena. “Debido a su afán de denunciar las injusticias que se cometían, y a que tenía conocimiento de organizaciones de izquierda porque en la zona ya había hecho presencia el Partido Comunista [fundado en 1931], viajó en varias ocasiones a Quito, donde estableció relación cercana con los sindicatos de corriente comunista a quienes les dio a conocer las situaciones que vivían los indígenas, pero también hizo denuncias ante los organismos del Estado. Así comenzó a destacarse como líder indígena” (González, 2015, p. 79). De esta manera, con la ayuda de activistas marxistas y varios indígenas, Dolores Cacuango fundó escuelas en Cayambe e inspiró a otros indígenas del país a seguir su ejemplo y acompañar su lucha.

diferentes grupos de beneficiarios. Además, se elaboraron cartillas en idioma shuar como parte del proyecto. Sin embargo, el programa fue de naturaleza coercitiva, vertical e innecesariamente burocrática. No se alcanzaron los objetivos inicialmente planteados y muchas personas experimentaron regresión debido “a la intrascendencia de los conocimientos que recibían” (Pérez, 1991, p. 57).

En tercer lugar, y bajo la coordinación de UNESCO y PNUD, se implementó el Proyecto Piloto de Alfabetización Funcional de Adultos (1967-1972). El proyecto pretendía vincular el trabajo de las poblaciones objetivo con la alfabetización. Es por eso que los ejecutores del mismo prepararon 4 programas de formación: (1) Agricultura, (2) Artesanía y pequeña industria, (3) Economía doméstica y (4) Educación cooperativa. El programa buscaba alfabetizar a 32.000 iletrados, pero sólo se benefició a 17.772, en buena parte debido a que el gobierno no apoyó suficientemente al proyecto en términos financieros, lo cual se tradujo en falta de materiales y en que sólo se pudo contratar al 52% del personal requerido. Además, el diseño metodológico del proyecto se malogró, lo cual devino en muchas complicaciones prácticas durante sus fases de ejecución.

Por último, entre 1972-1974 y 1977-1979 se implementaron dos proyectos de alfabetización. El primero estaba inspirado en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, pero el desorden burocrático, la falta de voluntad política de la dictadura y la resistencia política a las ideas de Freire hicieron que este proyecto se suspenda en el año de 1974 y se sustituya tres años después por otro nuevo. Este segundo proyecto no contó con el apoyo financiero necesario y, en general, estuvo mal diseñado y mal ejecutado, por lo que, a pesar de que benefició a algunos cientos de personas, si tomamos en cuenta que para entonces el país tenía ya bastantes años de experiencia alfabetizadora, sólo podemos concluir que este programa fue un fracaso.

Pasando a otro asunto, en la década de 1970, y por primera vez en la historia del Ecuador, el Estado tomó responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad¹³. En 1977 se expidió la Ley General de Educación en la que se formalizaba dicha responsabilidad. Al año siguiente el Ministerio de Educación y Cultura aprobó el primer Plan Nacional de Educación Especial, y en 1979 se articuló un organismo asociado al Ministerio para ejecutarlo: la Unidad de Educación Especial.

Este organismo fue, en general, torpe e ineficiente (Barriga, 1981), pero a partir de su creación, y de las normativas antes mencionadas, se dio un cierto impulso a la creación de centros de rehabilitación e instituciones educativas para la población con discapacidad, aunque la mayoría de ellas no fueron públicas, y el número de centros no fue ni remotamente suficiente (Ministerio de Educación, Fe y Alegría y OEI, 2019).

4.6. La educación desde el retorno a la democracia hasta inicios del nuevo siglo: 1980-2006.

El periodo que va desde 1980 hasta inicios del siglo XXI está marcado por una tendencia progresiva hacia el repliegue del Estado (privatizaciones y disminución del gasto social) en favor de los mercados. Es por eso que se suele aludir al mismo con la etiqueta de “larga noche neoliberal”.

Sin embargo, la tendencia neoliberal del periodo fue contestada y contrarrestada por varios sectores sociales que venían fortaleciéndose desde antes, de entre los cuales es menester resaltar al movimiento indígena. Por tanto, se puede decir que la adopción del neoliberalismo durante esta fase fue ambigua ya que no se implementó con la fuerza o con el grado de pureza que en otros países de la región durante la misma época.

¹³ Anteriormente las personas con discapacidad estaban completamente abandonadas a su suerte y los únicos centros educativos que atendían a esta población provenían de la iniciativa privada de familiares y organizaciones que brindaban su apoyo por razones caritativas y bajo un enfoque médico-asistencialista.

Además, los primeros años del periodo estuvieron marcados por el gobierno progresista de Jaime Roldós (1979-1981), en el que se hizo sentir el rol protagónico del Estado y la preocupación por la justicia social.

Pero de todas maneras, el caso es que en esta etapa se produjo un paulatino retroceso del Estado y de las políticas sociales en nombre del sector privado y las élites económicas, por lo que la denominación del periodo como “neoliberal” resulta pertinente.

Ahora bien, durante este periodo, y en continuidad con el impulso desarrollista de la etapa anterior, hubo un fuerte afán alfabetizador por parte de la mayoría de autoridades políticas, el mismo que se concretó en varios proyectos de alfabetización importantes.

Se calcula que de los 4'250.000 adultos que había en el país para el año de 1979, 929.000 eran analfabetos, y el porcentaje de analfabetismo era mayor entre mujeres que entre hombres, y mayor en el campo que en la ciudad (Pérez, 1991, p. 68).

Con estas cifras en mente, en 1980 el gobierno de Jaime Roldós y Osvaldo Hurtado lanzó un ambicioso proyecto de alfabetización y posalfabetización al que llamaron Programa Nacional de Alfabetización, aunque este fue rebautizado tras la muerte de Roldós en 1981 como Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera” (1980-1984).

El proyecto movilizó a 57.427 alfabetizadores de los cuales 5.053 eran docentes, 20.000 estudiantes universitarios, 17.980 bachilleres recién graduados y 10.100 líderes comunitarios. No obstante, el número de trabajadores implicados en el proyecto fue bastante mayor puesto que muchas personas involucradas no alfabetizaban, pero sí construían escuelas, renovaban infraestructuras, preparaban materiales, etc.

El proyecto estaba integrado por dos subprogramas: uno de alfabetización kichwa y otro de alfabetización en castellano.

Inicialmente, el objetivo fue alfabetizar a 760.000 personas en cinco años, es decir, al 82% de la población iletrada de ese entonces. No obstante, la meta no se cumplió del todo ya que al final del proyecto se alfabetizó a 429.135 adultos y se reivindicó a 167.000 analfabetos por regresión, llegando a cumplir con el objetivo inicial en un 71% (Pérez, 1991, p. 72).

En cualquier caso, el programa fue bastante beneficioso y se llevó a cabo desde una perspectiva de derechos humanos, crítica, reflexiva, participativa y descentralizada.

Además, junto con la implementación del Programa, el presidente Roldós facilitó el establecimiento de un convenio para la educación indígena entre el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) –asociada al Instituto de Lenguas y Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador– y el Ministerio de Educación. En el CIEI se desarrolló un programa para la educación bilingüe de las poblaciones indígenas con el uso de lenguas nativas, conocido posteriormente como Modelo Educativo MACAC. El proyecto desapareció en 1985 pero fue una experiencia importante para quienes formaron parte del mismo, sobre todo porque empoderó a muchos líderes indígenas que estuvieron implicados en el proceso (Andrés, 2008, p. 46).

Posteriormente, durante el gobierno neoliberal del socialcristiano Febres Cordero (1984-1988) se llevó a cabo una campaña de alfabetización a la que llamaron Programa de Educación Compensatoria (1984-1988), la cual se realizó de espaldas a las lecciones aprendidas durante los más de 30 años de experiencia alfabetizadora en el país. Por orden de Febres Cordero, los materiales de interaprendizaje elaborados durante el Programa de Roldós y Hurtado fueron quitados de circulación y se prohibió el uso de la

metodología crítica, reflexiva y participativa que estos utilizaron, aunque tampoco se propuso otra nueva.

El proyecto de Febres Cordero empezó más o menos “desde cero” y, a pesar de que el grupo objetivo estaba conformado por adultos, la alfabetización se llevó adelante como si estuviera dirigida a niños. “Los planes y programas de estudio aplicados fueron idénticos a los utilizados en la escuela primaria regular, y ... algunos alfabetizadores utilizaron textos también de escuela primaria” (Pérez, 1991, pp. 76-77). Por si esto fuera poco, los cuadernos de trabajo que se utilizaron estaban plagados de errores ortográficos y las personas que trabajaron dentro del proyecto eran ajenas a los procesos de alfabetización.

“La denominada “educación compensatoria” no tuvo orientación alguna, se la ejecutó como algo meramente circunstancial, [lo cual] no [puede] ser abstraído totalmente del modelo político-económico del socialcristianismo entonces gobernante” (Pérez, 1991, p. 77).

Así, la política de alfabetización de este fiel representante de la oligarquía ecuatoriana fue, al igual que su administración, un absoluto desastre¹⁴. En sus cuatro años de gobierno el analfabetismo se redujo tan solo en 1%, y, además, el sistema educativo en su conjunto no experimentó ninguna mejora sustantiva en términos de modernización o de mayor igualdad o inclusión social.

Luego de terminado el gobierno de Febres Cordero, el 10 de agosto de 1988 se posesiona como presidente el Doctor Rodrigo Borja Cevallos. Consciente de la necesidad de “pagar la deuda social” a grupos históricamente excluidos y violentados, y de reanudar las acciones alfabetizadoras que su predecesor malogró, el 8 de septiembre

¹⁴ Para un análisis del gobierno de Febres Cordero, véase *La reconstrucción neoliberal: Febres Cordero o la estatización del neoliberalismo en Ecuador, 1984-1988* de César Montúfar (2001).

de 1988 (Día Internacional de la Alfabetización) Borja anunció que se iba a realizar una operación masiva de alfabetización que llevaría el nombre de *Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leonidas Proaño”*¹⁵.

La campaña inició al año siguiente y se nutrió de los aspectos positivos de los proyectos de alfabetización anteriores. El problema, sin embargo, es que llegó a muy pocas personas. Según los cálculos de la época, existían alrededor de 841.201 analfabetos mayores de 15 años en el país, de los cuales sólo 242.166 se inscribieron en el proyecto. Además, del total de inscritos solamente 152.852 terminaron el programa (aunque quienes desertaron no lo hicieron por malas experiencias durante su incursión en la campaña, sino por motivos extra-proceso) (Pérez, 1991, p. 85).

Pasando a otro tema, para la década de 1980, y tras varios decenios de luchas y fortalecimiento organizacional, los pueblos indígenas se habían consolidado como movimiento político de alcance nacional con una agenda política perfectamente definida¹⁶. En 1986 se articula la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), potenciándose de manera exponencial la capacidad de negociación e interpelación política de las poblaciones indígenas. Y dos años después, tras un largo proceso de cabildeo y negociación con autoridades del gobierno de Rodrigo Borja, el director de educación de la CONAIE, Luis Montaluisa, logró que el Ministerio de Educación apruebe la propuesta de crear una dirección de educación

¹⁵ Monseñor Leonidas Proaño (1910-1988) fue un sacerdote católico de izquierdas, asociado a la *teología de la liberación*, a quien se lo recuerda principalmente por haber dirigido las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERP) que entre 1963 y 1972 se encargaron de alfabetizar a un aproximado de 13.000 campesinos adultos kichwahablantes de 9 provincias de la Sierra (González, 2011, p. 32).

¹⁶ La principal idea que defiende el movimiento indígena es que el Ecuador no es un “Estado homogéneo” o una “nación mestiza”, sino un *Estado plurinacional*, y que las diferentes nacionalidades indígenas que forman parte del Estado (cada una con su propia historia, lengua, cultura, economía y política) merecen ser respetadas en su diferencia. Es decir, la lucha del movimiento indígena es fundamentalmente una lucha por el *reconocimiento* y la *autonomía*, y en ese sentido, sus principales ejes reivindicativos son la lucha por la tierra y el territorio, la educación intercultural bilingüe (Bretón y del Olmo, 2021) y el autogobierno.

indígena que sea financiada por el Estado pero cuya administración quede en manos de las propias organizaciones indígenas. De esta manera se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y se cerró un importante ciclo de lucha contra la discriminación y la exclusión de los pueblos indígenas, y en favor del proyecto que tenía CONAIE de revolucionar las relaciones y prácticas sociales interculturalizando la sociedad¹⁷.

La experiencia de la institucionalización de la EIB [educación intercultural bilingüe] en Ecuador ha sido única en América Latina, pues a diferencia de otros países en los que la educación indígena alcanzó el estatus de un programa o un proyecto de Estado, en Ecuador ... terminó convirtiéndose en un subsistema paralelo al subsistema educativo previamente existente, con lo cual, el sistema educativo ecuatoriano quedó partido en dos: el subsistema de educación hispana, por una lado, con sus propios directivos y equipo de trabajo, su propios estudiantes e instituciones educativas, su propio currículo, y sus propios docentes e institutos de formación docente; y el subsistema de educación intercultural bilingüe, por otro, con los mismos elementos (Granda, 2020, p. 101).

Vale la pena mencionar que el sistema de la EIB tuvo varios problemas, entre los cuales cabe destacar los siguientes: 1) baja financiación, 2) falta de profesores, 3) docentes monolingües provenientes del sistema hispanohablante tradicional que no se interesaban por aprender el idioma vernáculo de sus estudiantes, y 4) baja calidad educativa (Oviedo, 2018). Además, la experiencia de la DINEIB generó una suerte de

¹⁷ Obviamente esto no quiere decir que el racismo desapareció gracias a la DINEIB. El racismo y la discriminación en el país han seguido gozando de salud incluso hasta la actualidad. La EIB no ha logrado hacer sino muy poco al respecto. A propósito vale la pena traer a colación el siguiente incidente ocurrido pocos días después de la oficialización de la DINEIB: “Luis Montaluisa, el primer director de EIB, no podía ocupar sus oficinas, porque no le permitía entrar el portero del MEC [Ministerio de Educación y Cultura]” (Oviedo, 2018, p. 79).

apartheid educativo que anegó las pretensiones iniciales de interculturalidad que tenía la CONAIE. La DINEIB fue un sistema de educación *para indígenas*, no para la *interculturalidad*. Sea como sea, desde entonces y hasta ahora en la educación hispanohablante la interculturalidad nunca se ha implementado realmente sino que ha sido caricaturizada y confundida con folklore: se ignoran por completo las epistemes y luchas históricas de los pueblos indígenas, y “lo indígena” queda reducido a danzas, platos de comida y trajes típicos.

A lo largo de la década de 1980 se consiguieron avances importantes en términos de inclusión educativa con los diversos programas de alfabetización y con la institucionalización de la EIB, pero los recursos para la educación se redujeron de 524 millones de sucres en 1980 a 275 millones en 1989 (Luna y Astorga, 2011, p. 299).

Durante la década de 1990¹⁸ el recrudescimiento del modelo neoliberal provocó retrocesos sociales importantes, y en el ámbito educativo se acentuaron las desigualdades entre campo y ciudad, no se realizó ni un solo programa público de alfabetización y se experimentó una baja en términos de asistencia a centros escolarizados. Con respecto a esto último, la tasa neta de asistencia a primaria pasó del 90% en 1990 al 89% en 2001 y la tasa de asistencia a secundaria en ese mismo periodo pasó del 45% al 43% (ODNA, 2012, pp. 135-136; citado en Larrea, 2021, p. 20). No obstante, la cobertura de la EIB aumentó considerablemente: si en 1990 existían 951 planteles de EIB y un aproximado de 41.695 estudiantes, en 1998 habían 1.883 planteles y alrededor de 92.101 estudiantes (Larrea, 2021, p. 20).

¹⁸ Hay que tomar en cuenta que este decenio estuvo fuertemente marcado por la corrupción (tanto en las instituciones públicas como en la banca), la inestabilidad política (en estos años hubieron 5 diferentes gobiernos y muchos más ministros de educación), la pobreza, fuertes ajustes neoliberales, una caída dramática de los precios del petróleo (a partir de 1996), el fenómeno meteorológico de El Niño (1997-1998), y, en fin, una crisis multidimensional que fue exacerbada hacia el final de la década con la debacle financiera del 99.

Por otro lado, los años 90 fueron una temporada marcada por el inicio de lo que el sociólogo ecuatoriano Carlos Arcos llama “reforma orientada a la calidad” (2008, p. 45; citado en Minteguiaga, 2014, p. 35). Temas como el acceso, la cobertura y la inclusión pasaron a un segundo plano y la calidad educativa se convirtió en el objetivo central de casi todos los planes, programas y proyectos educativos de la época.

Algunos de los proyectos más destacados en este sentido fueron: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica (Promeceb), el Programa de Redes Escolares Autónomas Rurales (REAR-Redes Amigas), el Programa Subregional Andino de Servicios Básicos Contra la Pobreza (Proandes) y el programa Educación Básica: Proyecto de Desarrollo, Eficiencia y Calidad (EB-Prodec)¹⁹.

Todas las iniciativas fueron financiadas [mediante endeudamiento con] la banca multilateral y por organismos internacionales. Ninguno se ancló a la estructura institucional del Ministerio de Educación, por el contrario, crearon unidades ejecutoras que debilitaron la rectoría del Ministerio y actuaron creando una institucionalidad paralela. Ninguna intervención se ocupó de la educación media; los esfuerzos se centraron en la educación básica y dentro de ella en algunas escuelas fiscales seleccionadas, en el marco de una estrategia de focalización de las acciones hacia los sectores considerados “más vulnerables”. Ningún proyecto tuvo un alcance nacional, siempre fueron pensados como iniciativas “piloto”, sin sostenibilidad, ni institucionalización en la estructura ministerial (Larrea, 2021, p. 22)

¹⁹ La mayoría de estos proyectos tuvieron inicio a finales de la década pasada, en 1998. Pero todos los proyectos antes mencionados continuaron operando hasta muy avanzada la década de 1990, y uno de ellos (el programa REAR-Redes Amigas) incluso se extendió hasta 2005. Para un análisis detallado de todos estos proyectos véase el libro de Analía Minteguiaga (2014, pp. 35-65) *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010*.

Paradójicamente, a pesar de que la mayor parte de esfuerzos de la década estuvieron orientados a la calidad educativa, los estudios muestran que esta era baja. Los estudiantes de segundo, sexto y noveno grado obtenían, en promedio, calificaciones por debajo del mínimo para aprobar (que en ese entonces correspondía a 13 puntos sobre 20). Según la prueba nacional de aprendizajes estudiantiles *Aprendo* (Ministerio de Educación y Cultura, 2000) el promedio nacional en lenguaje era de 8/20 y en matemáticas era de 7/20. Además, la poca información comparable a nivel regional establece que, para 1996, los estudiantes ecuatorianos eran los que peores puntajes obtenían en toda América Latina (Ponce, 2010, p. 36).

Por otro lado, según el sondeo “Mi opinión sí cuenta” de 1995²⁰, cuatro de cada diez niños, niñas y adolescentes en el país reportaban haber sido golpeados por docentes (Escobar y Velasco, 2010, p. 45). A partir de ese momento el maltrato de profesores a estudiantes se convirtió en un asunto de interés estatal y público. Pero a pesar de ello este panorama de violencia no mejoró en absoluto durante los años siguientes:

En el 2000, dos de cada 10 niños/as de 5 a 17 años ... declaró que, cuando no cumplían con sus deberes o cometían una falta, sus profesores tendían a reaccionar principal o exclusivamente con medidas violentas –privación de recreos, golpes o insultos–. En el 2004 la cifra había ascendido al 27% ... [Además] los comportamientos racistas y discriminatorios de algunos maestros [hacían] que los niños/as afroecuatorianos e indígenas tengan más riesgo de ser maltratados ... El triple de niños/as indígenas y el doble de los niños/as afroecuatorianos fueron golpeados por sus profesores por cometer una falta que [también cometieron sus pares] blanco-mestizos. Asimismo, el uso de los golpes

²⁰ Antes de la década de 1990 no existían investigaciones nacionales sobre la violencia de docentes contra estudiantes, pero se sabe que siempre fue un fenómeno bastante corriente.

o insultos hacia los niños [tendía] a ser más utilizado en los planteles públicos que en los privados. El triple de niños/as [educados] en el sistema público ... [recibió] golpes de sus maestros que aquellos/as que [asistían] al sistema privado ... y los niños y niñas de edad escolar [recibían] cinco veces más golpes que los adolescentes por parte sus maestros (Escobar y Velasco, 2010, pp. 46-47).

Por otra parte, para finales del siglo XX se erradicaron casi por completo las diferencias de género en el acceso a la educación básica, secundaria y superior (Reed, Larrea y Prieto, 1999, p. 25). Aunque las brechas de acceso por nivel socioeconómico, rasgos fenotípicos (“raza”), etnia, nacionalidad y territorio permanecieron, sobre todo en la educación secundaria y universitaria²¹. Así, por ejemplo, mientras la tasa neta de asistencia a secundaria de la población urbana en el año 2000 correspondió al 72,2%, la de la población rural fue del 40,9%, y las poblaciones indígena y afroecuatoriana presentaban mayor rezago frente a la tasa nacional (Araujo y Bramwell, 2015, p. 2).

A inicios de la década del 2000, y al igual que en los años 90, Ecuador era uno de los países en América Latina con menor inversión estatal en educación (Ponce, 2010, p. 40), y, a pesar de todos los esfuerzos que se habían realizado hasta la época, las desigualdades sociales en el ámbito educativo seguían siendo bastante escandalosas. La matrícula de niños y niñas pertenecientes a los grados de primaria creció hasta el 91% en 2001, lo cual supuso una evolución positiva con respecto a décadas anteriores, pero hay que tomar en cuenta que pocos culminaban sus estudios y en secundaria sólo 45 de cada 100 jóvenes de entre 12 y 17 años asistían a este nivel educativo. Además, la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) de 1999 muestra que para ese entonces el 48% de niños y el 56% de niñas en edad escolar (de 5-6 hasta 11-12 años) no iban a la

²¹ Con respecto al nivel de educación básica, para el año 2000 el Ecuador había alcanzado una tasa neta de asistencia nacional del 89,1% y no se registraban diferencias significativas de acceso por género (Araujo y Bramwell, 2015, p. 2).

escuela por el elevado costo que les suponía a sus padres o madres, y que esta era la misma razón por la que muchos adolescentes no asistían a secundaria (PREAL *et. al.*, 2006, p. 6). Por último, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), en 2001 el promedio de escolaridad de la población blanca mayor de 24 años era de 10,21 años, el de la mestiza 8,28, el de la indígena 3,89 y el de la afroecuatoriana 5,6²².

Con respecto a la educación superior el panorama era poco alentador. El promedio de matrícula era del 18%, y, en promedio, para producir un graduado se requerían más de 13 años (Banco Mundial, 1999, p. 8).

Por otro lado, entre 1998 y 2003 hubo once paros nacionales del magisterio relacionados con salarios insuficientes y una baja inversión en el sector, y debido a ello las instituciones educativas estuvieron cerradas 173 días (Robalino, 2005, p. 20)²³.

La conclusión que se puede extraer sobre el estudio de este periodo es que el modelo neoliberal tuvo resultados bastante mediocres²⁴ sobre la educación nacional, produciendo un traspaso de las responsabilidades del Estado en materia educativa hacia

²² Por supuesto, estas cifras sobre desigualdad en el plano educativo no se pueden desvincular de la pobreza causada por la corrupción de la banca y las clases gobernantes de ese entonces. Si en 1995 el 34% de la población era pobre y el 2% era indigente, en el año 2000, tras la catástrofe económica de fin de siglo, el 56% era pobre y el 21% indigente (Badillo, 2001, p. 3).

²³ Los paros fueron organizados por la Unión Nacional de Educadores (UNE), sindicato de docentes alineado con corrientes políticas y teóricas de izquierdas, y bastante cercano al MPD, que nació en 1944 y tuvo un peso decisivo en el escenario político ecuatoriano entre los años 80 y principios de los 2000. “El gremio estuvo presente en diversos espacios de participación y gestación de propuestas de políticas educativas como las tres Consultas Nacionales Siglo XXI, el acuerdo nacional que creó la Agenda Básica del Contrato Social y otros. Sin embargo, la mayor y permanente expresión de la acción [de la UNE] fue el paro” (Luna, 2014, p. 196). Además de los 11 paros arriba mencionados, la UNE organizó otros 11 paros entre 1980 y 1998. Por otra parte, merece la pena señalar que la mayoría de paros fueron provocados por culpa de los gobiernos (desatención de acuerdos, atrasos salariales, encarecimiento de la vida en general y del magisterio en particular, pretensiones de privatización o municipalización de la educación, etc.), pero muchos otros fueron promovidos por el sindicato con fines políticos y oportunistas (véase Luna, 2014, pp. 195-208).

²⁴ Se habla de *mediocridad* porque, a pesar de los estancamientos y retrocesos de la década de 1990, en este periodo sí existió progreso educativo. “En 1982 el 68.3% de la población tenía educación primaria, en 1999 se llegó a un 90.3%. En 1982 el 29.5% de la población tenía educación secundaria, en 1999 llegó al 51.4%. En 1982 la matrícula universitaria era de 7.4%, en 1999 llegó a 14.8%” (Luna, 2014, pp. 161-162). Ahora bien, es importante tener en cuenta que las tasas de matrícula en primaria, secundaria y universidad crecieron al 5% por año entre 1982 y 1990, pero a partir de ahí, producto de las fórmulas neoliberales, el ritmo de crecimiento se estancó en torno al 1.4% (Luna, 2014, p. 162).

el sector privado y hacia las familias (a través de transferencias de liquidez), recortando el gasto público en educación del 5,4% del PIB en 1981 hasta el 1,8% en el 2000, y, por último, faltando a la promesa de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el país (Isch, 2011, pp. 376-377).

4.7. La educación desde el correísmo hasta la pandemia de la COVID-19: 2007-2020.

Además de lo apuntado arriba, el periodo neoliberal dejó un escenario de crisis de representatividad, malestar social generalizado y acentuación de las desigualdades, pero en el que se fortalecieron una serie de movimientos populares de resistencia antineoliberal que impulsaban con tenacidad sus demandas históricas.

Este contexto de crisis y vacío político fue la condición de posibilidad del correísmo. Éste supo sintonizar con las demandas de los grupos que lucharon contra el embate neoliberal, articular un discurso atractivo y llegar al poder apoyado por varias organizaciones sociales populares y partidos izquierdistas y de centro.

El nuevo gobierno prometía transformaciones estructurales, y eso se esperaba de él, pero los cambios no fueron, ni por asomo, estructurales, y, a pesar de su vocación progresista inicial, el correísmo degeneró muy pronto en una versión autoritaria, tecnocrática, asistencialista, conservadora y extractivista de Estado desarrollista (Cuvi *et. al*, 2013).

Uno de los discursos con los que sintonizó el correísmo fue el de la iniciativa ciudadana *Contrato Social por la Educación* (CSE) que surgió en 2002 con la idea de arrancar la cuestión educativa de las manos de los actores sociales tradicionales y democratizar y sumar voces a la discusión sobre políticas, planes y programas educativos en el país. El CSE se convirtió en un movimiento amplio que convocó a

actores sociales muy diversos y promovió ideas concretas de reforma educativa entre los diferentes ministerios de educación que se sucedieron hasta 2007. El movimiento fue bastante crítico, entre otras cosas, con la tendencia imperante de las autoridades políticas de tratar lo educativo de forma cortoplacista y estrecha, formulando proyectos *ad hoc* y de poca duración. Así, el CSE creó, a manera de guía educativa para el mediano y largo plazo, una Agenda Básica para la educación que, posteriormente, sirvió de base para la construcción del Plan Decenal de Educación (2006-2015)²⁵ que fue aprobado en consulta popular durante el tramo final del gobierno de Alfredo Palacio (concretamente, el 26 de noviembre de 2006) y adoptado por el gobierno de Correa desde enero de 2007.

El Plan Decenal comprende 8 políticas: 1) universalización de la educación inicial de cero a cinco años; 2) universalización de la educación general básica de primero a décimo; 3) aumento del estudiantado del bachillerato hasta alcanzar por lo menos el 75% de los jóvenes en edad correspondiente; 4) erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación de adultos; 5) mejora de la infraestructura y equipos de las instituciones educativas; 6) mejora de la calidad y equidad de la educación e implementación de un sistema nacional de evaluación y rendición de cuentas del sistema educativo; 7) revalorización de la profesión docente, capacitación permanente del magisterio y mejora de su formación inicial, condiciones laborales y calidad de vida; y 8) aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta el año 2012, o hasta alcanzar al menos el 6% del PIB.

²⁵ Además del CSE, también participaron en la redacción del Plan Decenal representantes del Ministerio de Educación, UNICEF, la Unión Nacional de Educadores (UNE), la Federación de Establecimientos de Educación Particular Laica (Fedepal), la Confederación de Colegios de Educación Católica (CONFEDEC), el extinto Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y la también extinta Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades) (véase Guayasamín, 2017, p. 17).

Con el objetivo de dar cumplimiento a las diferentes políticas del Plan Decenal el gobierno realizó varios esfuerzos por implementar (o dar continuidad a) diferentes planes y programas educativos.

Así, desde 2007 el ejecutivo eliminó el mal llamado “aporte voluntario” de 25 dólares que exigían los centros educativos públicos, así como el cobro por útiles escolares y uniformes²⁶. Pero el Ministerio de Educación no sólo prohibió estas cobranzas sino que empezó a entregar textos educativos, uniformes y alimentación gratuitos a cada una de las instituciones de sostenimiento público del país.

La entrega de uniformes se hizo en alianza con sectores artesanales de la confección y hasta el 2016 el programa benefició a alrededor de 8,5 millones de estudiantes (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, p. 109). Por otra parte, el programa de alimentación escolar (que existía desde hace varias décadas pero que se generalizó recién a partir del año 2000) llegó a 2,4 millones de beneficiarios en 2014, y, según los investigadores Juan Ponce y Christian Rosales (2017), tuvo un impacto “positivo y significativo de alrededor del 9% en la tasa promedio de promoción de primero a séptimo de Educación General Básica (EGB)” (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, p. 109). Y en lo que respecta al programa de dotación de textos, desde 2006 se entregaron libros para cubrir las áreas de matemáticas, lengua y literatura, estudios sociales y ciencias naturales. Y en la EGB se dotó de textos no sólo al estudiantado sino también a docentes, impactando positivamente en matrícula escolar y en logros académicos (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, p. 109).

Por otra parte, con la idea de avanzar hacia una mayor calidad educativa, el gobierno de Correa implantó un sistema de evaluación de estudiantes y docentes con el

²⁶ Durante años miles de niños, niñas y adolescentes se vieron privados de estudiar porque sus representantes no contaban con el dinero para cubrir estos gastos (Isch, 2011).

fin de obtener información que permita crear proyectos que favorezcan el aprendizaje estudiantil, y, por otra parte, para identificar los malos elementos dentro del magisterio y tener criterios de castigo, recompensa y refuerzo académico para el profesorado. La medida provocó el descontento de la UNE, que desde 2006 había sido un aliado político del correísmo. La UNE siempre se mostró reacia a este tipo de evaluaciones, argumentando que se trata de una forma de control ilegítima y que el paso previo a cualquier forma de evaluación docente debería ser el aumento de salarios para el magisterio y la implementación de programas masivos de formación continua (Reyes, 2017, p. 64). Sin embargo, el gobierno estaba determinado a controlar el campo educativo²⁷ y a través de decretos ejecutivos ordenó, en noviembre de 2007, la evaluación de los maestros por parte del Ministerio de Educación.

En 2008 se planteó una primera evaluación que fue voluntaria, pero dado que solamente se presentaron 1.569 docentes de los aproximadamente 200.000 que existían en ese entonces (Torres, 2013), el gobierno resolvió que las nuevas evaluaciones sean obligatorias. En las siguientes evaluaciones se ausentaron miles de docentes y el ejecutivo emitió un decreto que castigaba con la destitución a quienes no se presentaron una segunda vez. La inconformidad de la UNE se tradujo en una paralización de 22 días que terminó luego de que se llegara a un acuerdo entre el gobierno y los representantes del gremio, en el que, entre otras cosas, se perdonaba a los docentes que faltaron a la primera convocatoria de evaluaciones obligatorias (Reyes, 2017, p. 65).

²⁷ Esto no ocurrió solamente en el campo educativo. El correísmo buscaba ser el rector de casi todas las esferas de la sociedad. La estrategia de gobierno de Correa se caracterizó, entre otras cosas, por excluir a las organizaciones de la sociedad civil de la participación directa en las instituciones estatales. En efecto, con el fin de recuperar la autonomía del Estado y reducir el poder político de las élites económicas, el gobierno de Correa trazó un modelo centralista y desarrollista y despreció cualquier participación de representantes gremiales en la administración institucional de la vida pública. Correa defendió esta estrategia bajo un discurso anticorporativista que resultaba muy loable considerado en abstracto, pero que en la práctica encubría el carácter autoritario y antipopular del oficialismo (Chiasson-LeBel, 2020).

Este fue el inicio de una serie de disputas entre la UNE y el gobierno, pero este no es el lugar para hablar de ellas (véase Ortiz, 2021). Conviene mencionar que el gobierno no sólo se enfrentó al gremio docente sino que trató de debilitar su carácter contestatario mediante estrategias más o menos conciliadoras como por ejemplo, la implementación de un sistema de bonos docentes para quienes obtuvieran los mejores resultados en las pruebas nacionales. Este sistema se implementó a partir de 2012 y las recompensas totales que se entregaron alcanzaron un valor de 23'198.700 dólares (Reyes, 2017, p. 70).

Hubo un incentivo económico de USD 1200 anuales por cuatro años para los docentes que obtuvieron la calificación “Excelente” en su evaluación, y de USD 900 anuales por cuatro años a los que alcanzaron “Muy Buena”. En total, 673 docentes recibieron incentivos de USD 900 y apenas 29 obtuvieron puntajes por encima de 90 [sobre 100], por lo que recibieron USD 1200 (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, p. 110).

En la misma línea de los bonos docentes arriba mencionados, en 2014 se estableció un programa de becas de maestría para educadores con la idea de mejorar la calidad de la enseñanza. El programa benefició a 4668 docentes hasta finales de 2017 y se encontró que “los estudiantes con profesores que participaron en esta iniciativa obtuvieron mejores calificaciones en comparación al resto” (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, p. 110).

Uno de los programas educativos más emblemáticos del correísmo fue el de las Unidades Educativas del Milenio (UEM). El objetivo del programa, que tuvo su origen en junio de 2008, era dotar de infraestructuras, insumos y tecnologías de primera calidad al sistema educativo público, optimizar el número de establecimientos educativos, brindar transporte escolar, aumentar la capacidad de los nuevos centros y

ofrecer “educación completa” (inicial, básica y bachillerato) en cada UEM (Torres, 2017, párrafo 21). Según el discurso oficialista, el plan consistía en fusionar varios centros educativos y cerrar muchos otros para pasar “de 19.023 instituciones educativas distribuidas de manera desordenada y sin criterios técnicos, a 5.189 instituciones educativas de calidad y con todos los servicios educativos necesarios” (Ministerio de Educación, 2013; citado en Granda, 2018, p. 298).

Existen dos tipos de UEMs; las mayores, con una capacidad de recibir a 1.140 estudiantes a una jornada y 2.280 estudiantes a doble jornada; y las menores, con una capacidad para atender a 570 estudiantes a una jornada y 1.140 estudiantes a doble jornada. En promedio una UEM mayor tiene un costo de alrededor de 6,3 millones de dólares, en tanto que una UEM menor tiene un costo de alrededor de 4 millones de dólares (Ponce y Drouet, 2017, p. 24).

El oficialismo celebraba en 2016 que 70 Unidades Educativas del Milenio se encontraban instaladas y equipadas, pero lo que se omitió en los discursos del gobierno fue el número de estudiantes beneficiados. Según la especialista en educación y ex ministra Rosa María Torres (2017, párrafo 20), el número de atendidos en esas 70 UEM fue bajo: 86.592 alumnos; lo cual equivalía “apenas al 2,4% de los estudiantes matriculados en el sistema público”.

Por otra parte, el programa de las UEM fue bastante problemático en las zonas rurales ya que el cierre y fusión de escuelas supuso el traslado de muchos estudiantes a comunidades ajenas, lo cual angustiaba a padres y madres de familia que no siempre mantenían buenas relaciones con esas otras comunidades. Además, el transporte escolar que prometió el ministerio no se cumplió en todos los casos y el cierre de los antiguos centros educativos supuso el despido de una gran cantidad de docentes (Granda, 2018).

De acuerdo con algunos analistas (Granda, 2018, p. 298; Torres, 2017), el programa de las UEM es uno de los muchos ejemplos que ilustran cómo el gobierno de Correa confundió educación con escuelas, privilegiando el ofrecimiento de infraestructuras y tecnologías educativas por sobre el mejoramiento del modelo educativo y la atención a los agentes del campo de la educación.

Por otro lado, en lo que respecta a la educación de los pueblos indígenas, durante el correísmo se produjo un proceso de cooptación y dismantelamiento de la EIB en favor de un proyecto de reunificación del sistema educativo en clave supuestamente intercultural, pero que en la práctica resultó homogeneizante y asimilacionista respecto de las personas indígenas (Granda, 2018; Martín y Rodríguez, 2016).

Este proceso inició en 2010 con el fin del Convenio de Cooperación Científica que se firmó en 1989 entre la CONAIE y el Ministerio de Educación, lo cual revirtió la autonomía multidimensional que hasta entonces había tenido la DINEIB, pasando ésta a quedar bajo el control absoluto del Ministerio de Educación²⁸. Asimismo, en 2011 se articula y pone en funcionamiento la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) – todavía en vigencia– que, entre otras cosas, unifica al sistema educativo (anteriormente partido en dos) convirtiendo a la DINEIB en una entidad meramente consultiva, y define la transversalidad del enfoque intercultural para la totalidad del sistema.

[Así] la nueva ley de educación establece que en los currículos de estudio debe incluirse de manera obligatoria la enseñanza de un idioma ancestral, de los saberes locales y de las realidades e historias no oficiales y la conservación del

²⁸ Muchas personas, tanto indígenas como no indígenas, sobre todo asociadas a CONAIE o a otras organizaciones más o menos de izquierdas, tienden a valorar negativamente el proceso de reunificación del sistema educativo, pero algunos estudios etnográficos muestran que la mayor parte de padres y madres de familia indígenas, así como varios docentes que trabajaban bajo la DINEIB, consideran que la reunificación del sistema bajo la rectoría única del Ministerio de Educación es positiva, que la gestión de la DINEIB dejó mucho que desear y que la educación “hispana” siempre ha sido mejor (véase Martínez, 2009 y Martín y Rodríguez, 2016).

patrimonio cultural y natural y del medio ambiente, [sin embargo] la realidad educativa difiere mucho del texto jurídico y constitucional (Martín y Rodríguez, 2016, p. 3).

En efecto, la malla nacional no tiene prácticamente nada de “intercultural” y todo el sistema educativo está pensado desde y para la población blanco-mestiza e hispanohablante.

En relación a la educación especial para personas con discapacidad, en 2008 se elaboró un Modelo de Inclusión Educativa y entre 2011 y 2016 se crearon varias normativas y organismos para la ejecución y gestión de la educación especial en centros educativos ordinarios y especializados. Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de estas iniciativas fueron bastante pobres, y en continuidad con décadas anteriores, la población discapacitada en edad escolar fue seriamente desatendida en lo que se refiere a su derecho a la educación. De las aproximadamente 167.413 personas con discapacidad que tenían entre 0 y 19 años hacia el final del periodo correísta, sólo entre el 11% y el 15% pertenecían al sistema nacional de educación (Ministerio de Educación, Fe y Alegría y OEI, 2018).

Pasando a otro asunto, uno de los logros más señalados del periodo fue la universalización de la matrícula de la educación básica en un 96,23%. Ahora bien, sin dejar de reconocer que ello constituye un triunfo muy importante, vale la pena señalar que la matrícula en educación inicial llegó tan solo al 44,24% y en el bachillerato alcanzó a penas el 68% (Torres, 2017). Además, las desigualdades educativas entre el campo y la ciudad, así como entre grupos étnicos, no dejó de ser preocupante hacia el final del periodo correísta: para el 2015 la diferencia de culminación de la educación primaria entre zonas rurales y urbanas ascendía al 16% y solamente el 60% de la población indígena urbana, y el 44% de la población indígena rural, habían completado

este nivel educativo (Banco Mundial, 2015, pp. 33-34); y en relación con la tasa neta de matrícula en bachillerato general unificado (BGU), mientras la población blanco-mestiza alcanzaba un aproximado de 71,35% en 2017, la población indígena llegaba al 58,5% y la afroecuatoriana al 61% (INEVAL, 2018, pp. 47-49).

En relación con la educación superior, lo más notable de los primeros 4 años del correísmo fue la elaboración de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en 2010 y la creación de varias instituciones gestoras de la educación superior (CES, CEAACES y SENESCYT), mientras que lo más notable de los años consecutivos fue la puesta en marcha de un nuevo sistema de selección y admisión de estudiantes para las universidades públicas (implementado en 2012)²⁹ y la creación de cuatro universidades “emblemáticas” a partir de 2014: Yachay TECH (especializada en investigación científica), la Universidad Regional Amazónica IKIAM (especializada en ciencias de la vida y de la Tierra), la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (especializada en la formación de docentes), y la Universidad de las Artes (UNIARTES) (especializada en las artes y su gestión).

La LOES fue una normativa que se articuló para dotar al Estado de un mayor control de la investigación y el desarrollo tecnológico en el país, y junto con el Código Ingenios³⁰ y las entidades de gestión antes mencionadas (CES, CEAACES y SENESCYT), tenía el objetivo formal de cimentar las bases para la superación de la matriz productiva vigente (extractivista, primario-exportadora y dependiente). Sin embargo, la dirección que tomaron estas normativas e instancias gubernamentales fue contraria a estos objetivos, y en realidad estuvieron alineadas con el neoliberalismo (Andrade, 2017).

²⁹ Se trata del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

³⁰ Código Orgánico de Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

Esto último se puede decir también del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Este sistema de discriminación meritocrática generó un complejo mecanismo para filtrar el acceso de estudiantes a la educación superior, sobre todo con la implementación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES) que empezó a aplicarse desde 2012³¹. El problema de este sistema es que obstaculizó el acceso a la universidad para varios segmentos de la población, afectando sobre todo a los sectores más pobres (Moreno y Cabrera, 2017). Según el Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), la tasa neta de matrícula universitaria creció del 25,1% en 2007 al 30,2% en 2011, pero en el 2012 (año en que se implementa el ENES) cayó al 29% empezando una tendencia decreciente para los siguientes años (Luna, 2017, p. 226).

Por último, en lo que tiene que ver con las cuatro universidades emblemáticas antes mencionadas, la idea del gobierno era que estas universidades constituyan un ejemplo de excelencia tanto material (infraestructura y equipamiento de primera) como académica (100 por ciento de docentes con al menos un doctorado), pero demasiados recursos fueron despilfarrados en su construcción, muy pocos estudiantes fueron acogidos por ellas (Torres, 2017), y, si bien es cierto que UNIARTES y UNAE se convirtieron en buenas universidades, IKIAM fue una estructura arquitectónica improvisada, asentada sobre la destrucción de varias zonas selváticas, que hasta agosto de 2017 no tenía laboratorios, y que se perfila como un proyecto de investigación barata que tan solo beneficiará a grandes laboratorios del extranjero (Wilson y Bayón, 2017); y Yachay fue, por decirlo rápidamente, un costoso monumento al fiasco, la corrupción y los despilfarros³².

³¹ Con este tipo de filtros la educación superior pasa de ser un derecho ciudadano a convertirse en una suerte de “premio” para los más aptos, naturalmente talentosos o socialmente aventajados.

³² “Se sabe que en Yachay Tech los decanos ganaban 13 mil dólares al mes y el sueldo de los miembros de la Comisión Gestora era de alrededor de 16 mil dólares ... En el 2014 Yachay Tech pagó por

Ahora bien, en lo que respecta a la inversión estatal en educación, esta nunca fue tan cuantiosa como durante el gobierno de Correa. Entre 2007 y 2014, en los tiempos del *boom* petrolero, el gasto público en educación creció del 2,7 al 5,2% del PIB (una cifra sin precedentes), y si bien es cierto que tras la caída de los precios del petróleo en 2014 la inversión educativa disminuyó ligeramente para 2015 (4,13%), esta alcanzó un 4,9% en 2016 y ascendió hasta el 5,8% en 2017. Si en 2008 la inversión en educación fue de 1.911 millones de dólares, en 2017 fue de 4.812 millones (INEVAL, 2018). Además, el alto gasto estatal en educación se realizó en detrimento de mayores pagos de la deuda pública, lo cual sugiere fuertemente que la intención del gobierno fue priorizar la educación de la ciudadanía por sobre los intereses del capital financiero internacional y de las élites económicas nacionales.

Por último, y sin quitarle relevancia a las críticas y problemas antes señalados, hay que decir que durante el cambio de ciclo político que supuso el gobierno de Correa se presentaron mayores mejoras en el sector de la educación que durante los gobiernos previos (Falconí, Intriago y Ponce, 2021, pp. 155-177).

Ahora bien, tras el final del correato en 2017, Lenin Moreno, quien fungió como vicepresidente entre 2007 y 2013, se convirtió en el nuevo presidente del Ecuador.

Desde un inicio, Moreno intentó alejarse lo más que pudo del correísmo, sobre todo del autoritarismo y de la corrupción pública que lo marcó. El problema, sin embargo, es que Moreno también abandonó los *ideales* del “socialismo del siglo XXI” (inversión social y derechos para el pueblo) que el correísmo (ambiguamente)

publicidad 1.6 millones y en el 2015, únicamente en ferias, concursos, y simposios, la bicoca de 1,5 millones. Por tres días de feria se gastaron 13 mil dólares en papel higiénico y toallas ... Según el propio gobierno de Correa la inversión ha sido, hasta el 2017, de 1 041 millones de dólares y los resultados, como lo ha dicho el nuevo rector [Carlos Castillo Chávez], están a la vista: puro decorado y muy poco contenido” (Pallares, 2017). Además, los logros investigativos de la universidad han sido pocos en relación con la exorbitante inversión que se ha destinado a ella (Breilh, 2017, p. 29) y cinco años después de su fundación, en 2019, más del 80% de las aulas eran inutilizables debido a la presencia de fallas estructurales (Plan V, 2020).

representaba³³, y, sin pena ni gloria, adoptó el recetario económico del neoliberalismo (austeridad, privatización y desregulación), recortando fuertemente el gasto social, liquidando empresas públicas y dejando sin empleo a miles de personas, acercándose políticamente a las élites empresariales (Chiasson-LeBel, 2020, pp. 121-127) y endeudándose con el FMI y bancos multilaterales (Paz y Miño, 2020).

Los agresivos ajustes neoliberales generaron un fuerte descontento social que se expresó en varias protestas sociales, entre las que es necesario destacar al paro nacional de octubre de 2019³⁴.

Ahora bien, en lo que respecta a la educación, tras un año y medio de gobierno se anunció un recorte de más de 145 millones de dólares para la educación superior en 2019. Esto en medio de un contexto donde la EGB y el bachillerato ya habían sido sacudidas por un recorte. Según un informe de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, el Ministerio de Educación

solicitó USD 675 802 317 a Finanzas para el 2019. Y este último ministerio, dirigido por Richard Martínez, le asignó USD 281 034 411 menos. Esa cantidad [supuso] un recorte de al menos 50% en los programas de alimentación escolar, entrega de uniformes y textos escolares (Parrini, 2018, párrafo 2).

La respuesta de las organizaciones estudiantiles no se hizo esperar, y tras varias jornadas de protesta Martínez reculó.

³³ De todos modos es claro que Correa y su gobierno malograron dichos ideales porque, a pesar de que contribuyeron a la democratización de la EGB y de los servicios de salud pública, así como a la modernización de ciertos procesos e instituciones del Estado (esto no se niega), lo cierto es que reprimizaron la economía ecuatoriana, persiguieron y criminalizaron a los críticos y opositores del régimen, manipularon datos, cometieron varios delitos de corrupción, promovieron el tradicionalismo más rancio en el plano sociocultural y pisotearon sin piedad ni vergüenza los derechos de la Naturaleza y de las poblaciones indígenas (Cuvi *et. al.*, 2013).

³⁴ Para un análisis de las manifestaciones de octubre consúltese *Ecuador: el levantamiento indígena y popular de octubre de 2019* de Juan J. Paz y Miño Cepeda (2020) y *El estado de excepción de octubre: el retorno de la doctrina de seguridad nacional del Estado* de Christian Pino Garrido (2020).

En este contexto de repunte neoliberal, aumento de la pobreza y de las desigualdades, y fuerte descontento popular con el gobierno, aparece un nuevo problema: la COVID-19. El primer caso se registró el 29 de febrero de 2020 y en cuestión de semanas se paralizaron múltiples actividades económicas, lo que generó una fuerte caída tanto en el consumo como en la inversión. La economía del país se empezó a desplomar en picada mientras los casos de gente enferma o muerta a causa de la COVID-19 ascendían vertiginosamente. El sistema sanitario colapsó con rapidez y la sociedad en general fue desbordada por la magnitud de la crisis. A finales de marzo los videos e imágenes de gente muriendo a causa de la enfermedad y de cadáveres de personas siendo abandonados en las calles de Guayaquil se viralizaron a nivel internacional (Cajas Guijarro, 2021).

Toda esta situación “tomó por sorpresa a la política educativa que [siguió] una cadena reactiva en la búsqueda de salidas de coyuntura ante la urgencia de dar respuesta a la educación de alrededor de 4 400 000 estudiantes” (Crespo, Villagómez y Peralvo, 2021, p. 72). Por orden del Ministerio de Educación el 13 de marzo se suspendieron las clases presenciales en todo el territorio ecuatoriano y se implementó un régimen de trabajo telemático para docentes y demás trabajadores del sistema nacional de educación. Las clases continuaron a través de internet y desde el Ministerio se ofrecieron programas educativos mediante radio y televisión, y un sinnúmero de recursos para estudiantes, docentes y administradores educativos que fueron alojadas en una plataforma virtual que recibió el nombre de Portal Educativo Aprendemos Juntos en Casa (2.800 recursos y más de 1.9 millones de usuarios) (UNICEF, 2021).

La decisión fue forzada, y sin duda era mejor que la opción alternativa de paralizar la educación a nivel nacional hasta que la presencialidad fuera factible de nuevo, pero se trató de una respuesta profundamente problemática puesto que un gran

porcentaje de familias no contaban con internet o dispositivos suficientes para que los y las estudiantes de cada hogar sigan con sus clases. Además, en algunas zonas rurales remotas no hay ni internet ni señal de radio o televisión³⁵, por lo que las brechas entre el campo y la ciudad se ensancharon significativamente. Según estimaciones del INEC (2021) solamente el 53,2% de hogares tuvo acceso a internet durante 2020 (61,7% en zonas urbanas y 34,7 en zonas rurales). Y por otra parte, 76,5% de los hogares no tenían una computadora de escritorio, 68,7% no tenían *tablets* o computadoras portátiles y 48,5% no tenían teléfonos inteligentes.

Mientras algunos niños, niñas y adolescentes de familias acomodadas estudiaban desde su cuarto utilizando una computadora o dispositivo de uso personal, docenas de menores en zonas remotas del campo tenían que caminar durante varios minutos (si acaso no horas) para captar señal y recibir lecciones radiales, y la mayor parte de estudiantes a nivel nacional tenían que compartir dispositivos con otros miembros de sus familias para tomar algunas clases (si es que la baja calidad de su conexión a internet no se los impedía).

En lo que respecta a la educación superior, se calcula que, para mediados del 2020, alrededor del 20% de los estudiantes de institutos técnicos y tecnológicos y el 9,37% de los estudiantes de universidades y escuelas politécnicas no pudieron acceder a clases por no contar con los recursos tecnológicos necesarios para el estudio telemático (computadoras y conectividad a internet). Esto quiere decir que cerca de 81.200 estudiantes (11% del total que pertenecen al sistema de educación superior) se vieron

³⁵ La ministra de educación de ese entonces, Monserrat Creamer, dijo que se imprimirían guías de autoaprendizaje en todos los idiomas indígenas del Ecuador para garantizar la continuidad educativa de quienes no tienen internet ni medios digitales. Sin embargo, esta promesa, en algunos casos, no se cumplió (Oñate y Cañas, 2021).

forzados a interrumpir sus estudios. Por lo demás, según información de la Senescyt, la tasa de deserción fue mayor en zonas rurales y entre mujeres (UNESCO, 2022, p. 5).

En medio de estas difíciles circunstancias, y para empeorar las cosas, el 4 de mayo el gobierno de Moreno anunció un recorte de 98 millones de dólares para el presupuesto de universidades públicas. Al día siguiente se congregaron en protesta varias organizaciones estudiantiles secundadas por docentes (muchos de los cuales tenían sus sueldos congelados desde 2019 (Agencia EFE, 2020)) y por padres y madres de familia. No obstante, las protestas no rindieron frutos y el recorte se hizo efectivo.

En vez de inyectar dinero a universidades e institutos públicos para que estos hagan pruebas de diagnóstico y generen modelos epidemiológicos que sirvan para actuar de manera más eficaz y eficiente en la lucha por contener la pandemia, el gobierno insistió en que era necesario “ajustar el presupuesto” para salir de la crisis; aunque resulta curioso que el recorte haya afectado a los fondos inicialmente destinados al sector educación (cosa que es inconstitucional), pero no a otras partidas presupuestarias del Estado como, por ejemplo, la correspondiente a las fuerzas armadas (Astudillo, 2020).

Antes de la pandemia se calcula que alrededor de 268.000 niños, niñas y adolescentes estaban fuera del sistema educativo y cerca de 187.277 tenían rezago escolar de dos años o más (UNICEF, 2021). Pues bien, la pandemia empeoró esta situación y para agosto de 2020 el Estado perdió el rastro de 17 754 estudiantes del régimen Sierra y Amazonía y de 5 600 del régimen Costa (El Comercio, 2020). Además, “según encuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación y UNICEF, en los hogares que se mantuvieron en la educación virtual, el 70 por ciento [de los estudiantes] afirmó que estaba aprendiendo menos” (UNICEF, 2022, párrafo 12). Es decir, la pandemia desmejoró notablemente el nivel académico del alumnado en general, lo cual

es especialmente preocupante tomando en cuenta que nuestros estudiantes han presentados serias deficiencias de apropiación del conocimiento desde hace ya varios años³⁶. Esto se debe fundamentalmente a que la “nueva normalidad” impuesta por la pandemia, junto con las grietas preexistentes en el sistema educativo –producto de la desatención e inoperancia gubernamental–, provocó una importante disminución del tiempo dedicado a las actividades educativas. Según un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) y UNICEF,

en el caso de hogares con NNA^[37] de entre 5 y 11 años el promedio de horas de clase es de 2,25 y para las tareas es de 2,32; mientras que en los hogares con NNA de entre 12 y 17 años el promedio de horas dedicadas a las clases es de 3,19 y para las tareas es de 2,89 (2020, p. 5).

Por último, vale la pena señalar que durante el 2020 los centros educativos públicos no pudieron dar continuidad al programa de alimentación escolar, lo cual afectó negativamente a la salud de varios estudiantes que antes se beneficiaban de este servicio (PUCE y UNICEF, 2020).

³⁶ Según evaluaciones del Ministerio de Educación, entre 1996 y 2007 nuestros estudiantes no fueron capaces de superar el 50% de respuestas correctas para Lenguaje o el 40% para Matemáticas. En 2013 la prueba “Ser Estudiante” concluyó que las deficiencias de apropiación del conocimiento “crecen sostenidamente a medida que avanza el tiempo de permanencia en el sistema educativo, en todas la áreas” (Madrid, 2019, p. 11). Y las evaluaciones de las pruebas PISA de 2017 muestran que tan solo el 29% de nuestros estudiantes de quince años alcanzó el nivel mínimo de competencia en Matemáticas, solamente el 43% lo alcanzó en Ciencias y apenas el 49% lo hizo en Lectura (véase Madrid, 2019).

³⁷ Niños, niñas y adolescentes.

Capítulo V. Retos Pendientes de la Inclusión Educativa en el Ecuador.

El estudio historiográfico ofrecido en el capítulo anterior muestra que existe una tendencia histórica hacia una mayor inclusión e igualdad social en el ámbito educativo ecuatoriano. Si en 1959 la tasa neta de matrícula en primaria era del 71,1%, en el 2001 era del 89% y en 2020 del 97%. Si en 1959 la tasa neta de matrícula en secundaria era de 11,1%, en el 2001 era del 47% y en el 2020 del 86,13%. Si en 1959 el analfabetismo de la población mayor de 15 años era del 44%, en el 2001 era del 9% y en 2020 del 6,3%³⁸.

Estos son solamente algunos de los datos que dan cuenta del progreso histórico que ha tenido lugar en la esfera educativa del país. Pero no hay que perder de vista que diversas políticas, programas y discursos excluyentes han determinado que sigan existiendo niveles de desigualdad intolerables en este campo. Según datos oficiales el promedio de escolaridad de la población indígena en 2019 fue de solo 6,24 años, mientras que el de la población afroecuatoriana fue de 9,6 y el de la población blanca y mestiza fue de 11,41. Por otra parte, en 2020 la tasa de rezago escolar fue de alrededor del 7% entre la población blanca y mestiza, del 14,53% entre la población indígena y del 20,31% entre la población afroecuatoriana. Además, solamente el 14,89% de la población urbana de 25 años o más ha completado la educación superior, mientras que en las zonas rurales el porcentaje es incluso más bajo: del 3,96% (CNII, 2021).

El principal factor que explica estas desigualdades es la pobreza a la que históricamente han estado sometidas las poblaciones indígenas, negras y campesinas en el Ecuador, situación que en muchos casos empuja a los estudiantes de estos grupos al abandono escolar y el trabajo infantil, por lo que para avanzar hacia una mayor

³⁸ A excepción de las cifras sobre el 2020, las cuales proceden del Ministerio de Educación (2021a, 2021b), todos estos datos ya fueron presentados anteriormente.

inclusión en la esfera de la educación no bastan buenas políticas y programas educativos sino que hay que proteger los derechos laborales de la ciudadanía, apostar por una mayor progresividad fiscal y redistribuir la riqueza centrándose primero en los sectores más vulnerables.

Otra problemática que es importante combatir para cerrar brechas en el campo de la educación es la violencia y la discriminación. Es bien sabido que los estudiantes que son sistemáticamente violentados o discriminados presentan, por un lado, mayores dificultades para apropiarse del conocimiento³⁹, y por otro lado, mayores probabilidades de experimentar *presentismo*⁴⁰, de ausentarse de clases, o, en casos más extremos, de abandonar los estudios.

Seguramente el grupo social más vulnerable y propenso a sufrir violencia en el sistema educativo nacional sea el de las mujeres. La mayor parte de las niñas y adolescentes escolarizadas sufren de hostigamientos, acoso sexual, comentarios sexistas y agresiones machistas durante toda su vida estudiantil. “La violencia sexual y de género es un problema endémico, y de larga data, en el sistema educativo ecuatoriano” (HRW, 2020, p. 1). Solamente entre 2014 y mayo de 2020 se registraron 3.607 denuncias de violencia sexual en centros educativos del país y 4.221 estudiantes afectados (la inmensa mayoría niñas y adolescentes). Los victimarios fueron diferentes miembros de la esfera educativa: profesores, personal administrativo, choferes, conserjes y pares estudiantiles. Ahora bien, dado que estas formas de violencia se denuncian poco (sobre todo debido a que la población, en general, desconfía bastante

³⁹ Estudios comprueban que la inmensa mayoría de estudiantes que reportan sentirse seguros en su institución educativa obtienen mayores puntajes que aquellos que reportan sentirse inseguros (INEVAL, 2016, p. 138).

⁴⁰ En el ámbito educativo el *presentismo* consiste en estar físicamente presente en el aula de clases, pero bajo niveles de estrés, ansiedad o depresión tan fuertes que atender y concentrarse resulta imposible.

del sistema judicial⁴¹) es seguro afirmar que estas cifras no representan más que una minúscula porción del total de casos de violencia sexual en el sistema educativo. Todo esto a pesar de que el Estado tiene el deber constitucional de garantizar la seguridad de la ciudadanía en general, y de los menores de edad en particular (HRW, 2020).

Por otra parte, en el mundo universitario la violencia de género también es un problema de gran importancia y que tiene lugar de manera corriente. El 31,2% de las estudiantes universitarias mujeres han sido violentadas de alguna manera por algún miembro de la comunidad universitaria (docente, administrativo, estudiante, etc.) y el promedio de agresiones que reciben anualmente en este ámbito es de 10,3 veces. La prevalencia de la violencia de género en universidades aumenta en relación con las mujeres que presentan alguna discapacidad (38,6%) y con estudiantes LGBTIQ (44,25%) (Vara-Horno, 2021, pp. 73-79).

Dentro de la población LGBTIQ, que de por sí es fuertemente marginada y violentada en nuestras sociedades, las personas trans son las más excluidas. La violencia y marginación hacia este grupo social comúnmente empieza en la familia, luego de que la persona trans revela su autoimagen. En el ámbito educativo ecuatoriano la transfobia se traduce principalmente en violencia psicológica, marginación y altas tasas de deserción escolar. Según una investigación del Consejo Nacional de Igualdad de Género (CNIG), las personas trans son quienes menores niveles educativos tienen de entre toda la población LGBTIQ. Y debido a que la sociedad dificulta enormemente el acceso de las personas trans a la mayor parte de plazas laborales, muchos jóvenes de este sector de la sociedad asumen que el máximo nivel educativo al que tiene sentido aspirar es el

⁴¹ Desconfianza que, dicho sea de paso, está completamente justificada, ya que en Ecuador muchas veces hay que atravesar una odisea para obtener justicia: “datos de la Fiscalía analizados por Human Rights Watch muestran que entre 2015 y 2019 solo el 3 por ciento de los casos denunciados de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes ha ido a juicio” (HRW, 2020, p. 5). Además, la mayor parte de funcionarios no están capacitados en cuestiones de violencia sexual y de género, por lo que terminan revictimizando a las (y los) sobrevivientes.

bachillerato, ya que de todas formas la sociedad reserva para ellas empleos que no requieren de mayor formación. De acuerdo con datos oficiales sólo el 15% de la población trans tiene educación superior, pero gran parte de la misma no puede ejercer su profesión por causa de la transfobia generalizada en la cultura (CNIG, 2017, pp. 63-70).

En este punto conviene traer a colación algunos testimonios de personas trans que ilustran de forma bastante clara la transfobia (pero también la homofobia) de docentes y personal administrativo de diferentes escuelas y colegios:

“Cuando fui a la escuela fui humillado, me cogió una profesora y me llevó, me hizo bajar los pantalones y me pegó con una regla hasta cansarse, porque me dijo que eso estaba mal, que eso no se hace, que no sé qué, no sé cuánto. No conforme con eso, fue a la casa de mis padres a contarles lo que había pasado con mi amigo. Imagínate yo lo que hice: me fui donde un compañerito mío, llegaba cogido de la mano inocentemente, porque no hice nada más [...] No me dejaba ni ir al baño, porque pensaba que me iba a hacer mis cochinadas, no te vas a al baño decía, dos veces tuve que hacerme pipí en los pantalones por culpa de ella” (Informante trans de El Oro, Machala; CNIG, 2017, p. 68)

“Me decían que ya que vaya con el uniforme del diario, [...] yo no quería ir con el uniforme de niña, no iba, no iba, no iba. Entraba, pasaba dos semanas, tres semanas, antes del año ya me sacaban de nuevo, ¡siempre! [...] Tenía problemas con la profesora de matemáticas, que me decía niña, o señorita o sino Andreina, y no, entonces yo le decía que me diga por mi propio apellido que se escucha mucho mejor” (Informante trans de Guayaquil; CNIG, 2017, p. 68).

Estos testimonios son prueba viva del inquietante atraso de ciertos docentes que, ajenos a los conocimientos científicos contemporáneos (Poiani, 2010; Sapolsky, 2010),

todavía piensan, siguiendo herencias ideológicas absolutamente arcaicas y gratuitas, que la no correspondencia entre un sexo y las expresiones de género y orientación sexual asociadas culturalmente a él, es errónea y debe ser castigada o corregida. También constituyen una razón de peso para prohibir la obligatoriedad del uso de uniformes generizados en centros educativos. O bien los estudiantes deberían poder utilizar los uniformes del género que prefieran, o bien deberían tener uniformes estudiantiles sin género, idénticos y neutrales, para todos y todas.

Otro problema que hace falta subsanar en el ámbito educativo nacional es la xenofobia del funcionariado educativo público. A pesar de que nuestra Constitución política (2008) contempla el principio de ciudadanía universal, según el cual todas las personas en Ecuador, habiendo o no nacido aquí, tienen derecho a educación, salud, etc., (art. 9) y ningún ser humano puede considerarse ilegal por su condición migratoria (art. 40), muchos inmigrados del exterior tienen problemas para acceder al sistema educativo público o para homologar títulos universitarios. Según un informe del Banco Mundial, hacia finales del 2020 el 56% de los niños, niñas y adolescentes venezolanos en el país no pertenecían al sistema educativo, siendo las principales barreras para el acceso la “falta de cupos” y la falta de documentos (pasaporte, cédula, recibo de luz, acta de nacimiento, entre otros), a pesar de que, por norma, no se requieren documentos para la inscripción escolar de personas en situación migratoria. Por otro lado, el principal obstáculo para la permanencia de los NNA venezolanos en el sistema educativo ecuatoriano son los cobros que realizan los centros de enseñanza y el *bullying* xenofóbico que sufren los menores inmigrados, a pesar de que la educación pública ecuatoriana es gratuita y, según la LOEI (2011), “intercultural” (Banco Mundial, 2020, pp. 26-27).

Otra brecha que es necesario cerrar si queremos avanzar hacia una mayor inclusión socioeducativa es la que existe entre las condiciones educativas en el campo y la ciudad. La inmensa mayoría de centros educativos con insuficiencia de docentes y con infraestructuras precarias se encuentran en el campo (Contreras, 2019). Y por otro lado, existe una tendencia a que los docentes menos calificados se concentren en escuelas rurales y urbano-marginales, “reproduciendo la desigualdad preexistente” (Esteves, 2008, p. 16).

Por otra parte, cada año miles de niñas y niños se han visto negativamente afectados porque la educación sexual ofertada en sus escuelas y colegios ha sido, o bien nula, o bien incompleta y deficiente. Organizaciones feministas en Ecuador han impulsado una educación sexual integral, laica, libre de prejuicios, basada en datos e investigación científica, para que niños, niñas y adolescentes comprendan correctamente la complejidad de la sexualidad y tengan criterios suficientes para saber cómo iniciarse en ella de forma segura, desde la asertividad, responsabilidad y autocuidado. Sin embargo, la iglesia y otros grupos conservadores del país se han opuesto férreamente a su iniciativa bajo la idea de que cualquier propuesta de educación sexual que no posea un enfoque heteronormativo, restrictivo y conservador –acorde con la doctrina social de la Iglesia–, lleva necesariamente al libertinaje y la irresponsabilidad. Esto a pesar de que, como subraya UNESCO (2018, p. 31), decenas de investigaciones sobre este asunto muestran que una educación sexual laica, científica y con perspectiva de género no aumenta el comportamiento sexual de riesgo, sino que exhibe una eficacia significativamente superior a la de los programas conservadores a la hora reducir los índices de violencia sexual, de embarazos no deseados o de infecciones de transmisión sexual (ITS), lo cual, como es evidente, redundará en una disminución de casos de ausentismo o abandono escolar.

Como se puede apreciar, si bien el Ecuador registra una tendencia histórica positiva en términos de cobertura educativa, persisten procesos de exclusión y amplias brechas entre sectores sociales. En este contexto, el mayor desafío de la educación es la igualdad. Para acelerar la cobertura educativa y el ritmo de crecimiento de las tasas de asistencia y culminación en todos los niveles, es necesario prevenir la violencia y establecer protocolos para su tratamiento en las diferentes instituciones de enseñanza del país, combatir la discriminación del funcionariado contra las poblaciones inmigradas, invertir en infraestructura educativa en las zonas rurales y urbano-marginales, incentivar a los docentes mejor formados para que trabajen en el campo, formar a todos los docentes en derechos humanos, género, interculturalidad y atención a la discapacidad, y reformar la malla curricular a nivel nacional para luchar contra los prejuicios ideológicos que están a la base de la violencia y marginación que históricamente han afectado a minorías étnicas, mujeres, LGBTIQ, inmigrados y discapacitados.

Capítulo VI. Conclusiones

En el presente trabajo se estudió la historia de la inclusión y exclusión educativas en el contexto ecuatoriano, remontando el análisis hasta la época Colonial y terminando en el año 2020. La investigación se llevó a cabo mediante la exploración y el estudio de una gran cantidad de documentos: libros, artículos, boletines estadísticos, informes ministeriales, notas periodísticas, etc.

En la primera parte del trabajo se analizó la idea de inclusión educativa como una forma o variante de inclusión social, y se definió a la inclusión social como la ausencia de exclusión en un ámbito determinado de la sociedad. También se identificó y criticó un prejuicio conceptual que tienen la mayoría de autores que han abordado la cuestión de la inclusión educativa, según el cual sólo las personas con discapacidad o que pertenecen a minorías étnicas sufren o pueden sufrir de exclusión social en la esfera de la educación, y todo el resto de individuos están ya plenamente incluidos en este sistema por el mero hecho de ser parte de la población blanco-mestiza o por no padecer de algún tipo de discapacidad. Por último, se propuso una noción más amplia de inclusión/exclusión educativa que considere la realidad de los diferentes ejes de estratificación social que existen en las sociedades contemporáneas (clase, raza, género, etc.).

El resto del trabajo estuvo consagrado a la construcción de una historia de la educación ecuatoriana enfocada en las dinámicas de exclusión social y en las luchas y demandas por la igualdad que han tenido lugar en este ámbito. El carácter diacrónico de la investigación permite observar una clara tendencia histórica hacia una mayor inclusión e igualdad social en la esfera de la educación formal en el Ecuador. Por otro lado, permite entender que esta tendencia progresiva ha tenido sus retrocesos y estancamientos, y que las instituciones, normativas y buenas prácticas detrás del

progreso pueden ser eliminadas o sustituidas en cualquier momento. Recordemos, por ejemplo, que en 1969 la lucha de las organizaciones estudiantiles consiguió que el gobierno de turno ordene el libre acceso a las universidades; pero años más tarde, durante el gobierno de Correa, se volvió a instalar un sistema de discriminación meritocrática para determinar quiénes pueden acceder o no a la educación superior.

Por otra parte, el estudio muestra que los derechos son papel mojado si no vienen acompañados de acciones concretas para su realización, y que, de una u otra forma, detrás de cada conquista socioeducativa están las iniciativas, demandas y movilizaciones de la ciudadanía. Por ejemplo, si es que actualmente existen estudiantes indígenas en todos los niveles educativos del sistema nacional de educación es gracias a la lucha histórica de las organizaciones indígenas.

Por otra parte, la investigación histórica puso de relieve que, si bien las brechas socioeducativas del pasado se han disminuido superlativamente, estas siguen existiendo. Los sectores sociales educativamente más relegados o excluidos en el presente son los mismos que hace un siglo: indígenas, afrodescendientes, discapacitados, campesinos, LGBTIQ, pobres... La única brecha que ha sido cerrada casi por completo es la brecha entre sexos. Pero como fue señalado en el último capítulo, las mujeres son un grupo fuertemente violentado en el sistema educativo (y en la sociedad en general), y la violencia redundante, entre otras cosas, en una disminución de los aprendizajes y en mayores casos de deserción escolar. Sea como sea, queda mucho trabajo por hacer para democratizar plenamente la educación en el país y para asegurar la seguridad del estudiantado en las instituciones educativas.

Por último, vale la pena subrayar que el progreso educativo ha exhibido diferentes ritmos a lo largo de la historia y que, de acuerdo con los datos presentados en el cuarto capítulo, los periodos de mayores logros se asocian significativamente con

gobiernos desarrollistas y de vocación antioligárquica, mientras que las temporadas de estancamiento y retrocesos se vinculan más estrechamente con gobiernos neoliberales y de tendencias plutocráticas. En gran medida lo que explica este fenómeno es que los gobiernos desarrollistas han destinado ingentes cantidades de dinero al sector educativo, mientras que los gobiernos neoliberales u oligárquicos siempre han procurado reducir el presupuesto en educación (y el gasto social en general) para dar prioridad a otros asuntos.

Para avanzar hacia un mayor grado de inclusión educativa es necesario aumentar la inversión estatal en educación; focalizar las políticas públicas para mejorar las condiciones sociales y educativas de las zonas rurales; combatir el neoliberalismo; y, por último, formar a docentes y estudiantes en el entendimiento y respeto por la diversidad, de manera que el sistema educativo deje de ser una instancia de reproducción de ideologías discriminatorias, y se transforme en un mecanismo para la construcción de una mejor sociedad.

Referencias

- Acosta, Alberto. (2006). Breve historia económica del Ecuador. Corporación Editora Nacional.
- Agencia EFE. (16 de junio de 2020). Docentes de Ecuador mantienen las protestas por los recortes en la educación superior.
<https://www.efe.com/efe/america/sociedad/docentes-de-ecuador-mantienen-las-protestas-por-los-recortes-en-la-educacion-superior/20000013-4272177>
- Aguirre, Manuel. (2019). Movimientos estudiantiles en América Latina y Ecuador. Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones La Tierra.
- Andrade, Esthela. (2017). Universidad, Estado y autonomía. En: Cabrera, Santiago., Cielo, Cristina., Moreno, Kintia y Ospina, Pablo (eds). Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades. pp. 53-72. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Andrés, Lydia. (2008). Imaginarios en formación. Aprendiendo a pensar al Otro en un colegio de élite en Quito. FLACSO.
- Araujo, María Daniela y Bramwell, Daniela. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. UNESCO.
- Arcos, Carlos. (2008). Política pública y reforma educativa en Ecuador. En: Arcos, Carlos y Espinoza, Betty (eds.). Desafíos de la educación en el Ecuador: calidad y equidad. pp. 29-63. FLACSO.
- Arellano, Estuardo. (s.f.). Universidad: realidad y perspectivas. FESO.

- Astudillo, Pablo. (10 de mayo de 2020). El virus es la más reciente excusa para seguir debilitando a las universidades públicas. GK. <https://gk.city/2020/05/10/recorte-universidades-pandemia-excusa-ecuador/>
- Ayala, Enrique. (2002). Historia de la Revolución Liberal ecuatoriana. Corporación Editora Nacional.
- Badillo, Daniel. (2001). La relevancia de los sistemas de redistribución: evidencia internacional y opciones de política para Ecuador. UNICEF.
- BAEP. (1897). Diario de Debates de la Convención Nacional de 1896-1897. Imprenta Nacional.
- Banco Mundial. (2015). Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2020). Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador. Resumen ejecutivo. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / BM. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/340561592543577847/pdf/Resumen-Ejecutivo.pdf>
- Barriga, Franklin. (1981). La educación especial en el Ecuador. IAEN.
- Bassi, Javier. (2015). Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre- y posgrado. FACSO / El Buen Aire.
- Bermúdez, Isabel. (2015). La educación de las mujeres en los países andinos. El siglo XIX. Corporación Editora Nacional.
- Bobbio, Norberto. (2014/1981). Paz. En: Fernández, J. (comp.) Norberto Bobbio. El filósofo y la política. pp. 359-429. Fondo de Cultura Económica.

- Breilh, Jaime. (2017). La universidad que pensamos y sus desafíos: Crítica al modelo tecno-burocrático. En: En: Cabrera, Santiago., Cielo, Cristina., Moreno, Kintia y Ospina, Pablo (eds). Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades. pp. 23-32. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bretón, Víctor y Del Olmo, Carmen. (2001). Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas. En: Dávalos, Pablo (comp). *Yuyarinakuy* “Digamos lo que somos antes que nos den diciendo lo que no somos”: una minga de ideas. pp. 101-105. Ediciones Abya-Yala.
- Bueno, Gustavo. (2000). Televisión: apariencia y verdad. Gedisa.
- Butler, Judith. (2002). Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós.
- Butler, Judith. (2006). Vida precaria. Sobre el poder del duelo y la violencia. Paidós.
- Cajas Guijarro, John. (2021). COVID-19: la tragedia de los pobres. Entre crisis, sindemia y otros males. Plataforma por el Derecho a la Salud / Fundación Donum / FOS.
- Carr, Marilyn y Chen, Martha. (2004). Globalization, social exclusion and work. *International Labour Review. Volumen 143, Número 2*. pp. 129-160.
- Chakravarty, Satya y D’Ambrosio, Conchita. (2006). The measurement of social exclusión. *The review of income and wealth. Volumen 52, Número 3*. pp. 377-398.
- Chalmers, Alan. (1984). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Siglo veintiuno editores.

- Chamorro, Carlos. (1980). Desarrollo y educación en el Ecuador 1960-1978. En: Rama, Germán. (comp.). Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. pp. 113-128. UNICEF.
- Chamorro-Pinchao, Christian., Loo-Cedeño, Genesis y Agreda-Gómez, Julia. (2021). El buen vivir y la inclusión: una reflexión desde la legislación educativa ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare. Volúmen 25, Número 2.* pp. 1-17.
- Chiasson-LeBel, Thomas. (2020). Tres periodos de relaciones entre las élites y el Estado: una comparación entre los casos de Venezuela y Ecuador. En: North, Lisa., Rubio, Blanca y Acosta, Alberto (eds.). Concentración económica y poder político en América Latina. CLACSO.
- CNII. (2021). Sistema de Gestión de Información Intergeneracional de Igualdad y No Discriminación. <http://indicadores.igualdad.gob.ec/FormReporte-41-7>
- CNIG. (2017). Una aproximación a la situación de los derechos humanos de las personas trans en Ecuador. <https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/10/ESTUDIO-TRANS-EN-ECUADOR-CNIG.pdf>
- Contreras, Mónica. (2019). Diagnóstico de las escuelas unidocentes y pluridocentes en el Ecuador en la etapa de Educación Básica. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1147>
- Crespo, Carlos., Villagómez, María Sol y Peralvo, Rocío. (2021). La urgencia de ver más allá de la coyuntura: Línea de Tiempo de la política educativa en el Ecuador frente a la pandemia COVID-19. En: Robalino, Magaly., Crespo, Carlos., Ortiz, María Elena y Villagómez, María Sol (coords). Educación en tiempos de

- desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. pp. 71-74. Abya-Yala / Universidad Politécnica Salesiana.
- Cruz, Efrén. (2003). El loco y la institución mental. Desde la Real Audiencia de Quito hasta la primera mitad del siglo XX. Ediciones Abya-Yala.
- Cuvi, Juan., Machado, Decio., Oviedo, Atawallpa y Sierra, Natalia (eds). (2013). El correísmo al desnudo. Sin editorial.
<https://correismo.wixsite.com/elcorreismoal desnudo/indice>
- DiPlacido, J. (1998). Minority stress among lesbians, gay men, and bisexuals: A consequence of heterosexism, homophobia, and stigmatization. En: G. M. Herek (Ed.), Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals (pp. 138–159). Sage Publications.
- El Comercio. (10 de agosto de 2020). El rastro de 17 754 alumnos de Sierra y Amazonía se perdió en la emergencia.
<https://www.elcomercio.com/actualidad/rastro-alumnos-sierra-amazonia-ecuador.html>
- Erlandson, David., Harris, Edward., Skipper, Barbara y Allen, Steve. (1993). Doing Naturalistic Inquiry. A guide to methods. SAGE.
- Escobar, Alexandra y Velasco, Margarita. (2010). Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. Una aproximación a partir de la primera encuesta nacional de la niñez y la adolescencia de la sociedad civil, 2010. ODNA.
- Esteves, Ana. (2008). Introducción. En: Arcos, C y Espinoza, B. (coords). Desafíos para la educación en el Ecuador: calidad y equidad. pp. 9-28. FLACSO.
- Falconí, Fander., Intriago, Ruthy y Ponce, Juan. (2021). Buena educación en Sudamérica (2000-2020). FLACSO.

Fiallo, Fernando. (1992). El problema indígena y su influencia en la estabilidad política del país. IAEN.

García Moreno, Gabriel. (1875). Mensaje del Presidente de la República al Congreso Constitucional de 1875. Imprenta Nacional.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/7911>

Garzón Castrillón, Ana y Bañol Pérez, Carolina. (2017). Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión en Ecuador. En: Gairín Sallán, Joaquín y Suárez, Cecilia. Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior. pp. 75-96. Editorial Santillana.

González, María Isabel. (2011). Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. CLACSO / Universidad Nacional Autónoma de México.

González, María Isabel. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación. Número 69*. pp. 75-95.

Granda, Sebastián. (2018). Transformaciones de la educación comunitaria en los Andes ecuatorianos. *Sophia, Volumen 24, Número 1*. pp. 291-311

Granda, Sebastián. (2020). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. Ediciones Abya-Yala / UPS.

Guayasamín, Mateo. (2017). Aciertos, críticas y desafíos pendientes de la política educativa durante la presidencia de Rafael Correa. Ecuador 2007-2017. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Año 7, Número 14. pp. 9-30.

Hill Collins, Patricia y Bilge, Sirma. (2019). Interseccionalidad. Ediciones Morata.

Huebner, D. M., McGarrity, L. A., Perry, N. S., Spivey, L. A., & Smith, T. W. (2021).

Cardiovascular and cortisol responses to experimentally-induced minority stress.

Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology,

American Psychological Association, 40(5), pp. 316–325.

Human Rights Watch. (2020). “Es una lucha constante” La violencia sexual en

instituciones educativas y los esfuerzos de jóvenes sobrevivientes por obtener

justicia en Ecuador.

https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2020/12/ecuador1220sp_1.pdf

INEC. (2021). Tecnologías de la Información y Comunicación, 2020.

[https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf)

[inec/Estadisticas Sociales/TIC/2020/202012 Principales resultados Multiproposito TIC.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2020/202012_Principales_resultados_Multiproposito_TIC.pdf)

INEVAL. (2016). Resultados educativos, retos hacia la excelencia.

[https://www.evaluacion.gob.ec/wp-](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/CIE_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf)

[content/uploads/downloads/2016/12/CIE ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/CIE_ResultadosEducativos-RetosExcelencia201611301.pdf)

INEVAL. (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos.

Resultados educativos 2017-2018. [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf)

[content/uploads/downloads/2019/02/CIE ResultadosEducativos18_20190109.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf)

Isch, Edgar. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso

ecuatoriano. *Educação & Sociedade*, Volumen 32, Número 115. pp. 373-391.

Johnson, Ethan y Antón, John. (2020). Educación, negritud y nación: políticas de

inclusión educativa para afrodescendientes en Ecuador. IAEN.

- Kessler, G. (2018). Exclusión social y desigualdad ¿nociones útiles para pensar la estructura social argentina?. *Lavbatorio*, (28). pp. 4-18.
- Laparra, Miguel., Obradors, Anna., Pérez, Begoña., Pérez, Manuel., Renes, Victor., Sarasa, Sebastián., Subirats, Joan y Trujillo, Manuel. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Revista Española del Tercer Sector*, Número 5. pp. 15-57.
- Larrea, Ana. (2021). Las marcas de la exclusión: educación media y desigualdades socioeconómicas en el Ecuador. [Tesis doctoral, FLACSO]. Repositorio institucional:
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17609/2/TFLACSO-2021AMLMLM.pdf>
- Lima-Ribas, Irene y Tobar-Naranjo, María José. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *Ditigal Publisher CEIT. Volumen 6, Número 2-1*. pp. 175-186.
- Luna, Milton y Astorga, Alfredo. (2011). Educación 1950-2010. Reformas inconclusas, nudos recurrentes, nuevos desafíos. En: VVAA. Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010. pp. 291-306.
- Luna, Milton. (2011). Educación, proyecto nacional, identidades y desafíos. En: Ayala, Enrique (ed.). El crimen de El Ejido. (pp. 51-52). Corporación Editora Nacional / Grupo El Comercio / Universidad Andina Simón Bolívar.
- Luna, Milton. (2014). Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad. [Tesis doctoral, UNED]. Repositorio institucional: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf>

- Luna, Milton. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. En: Cabrera, Santiago., Cielo, Cristina., Moreno, Kintia y Ospina, Pablo (eds). Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades. pp. 221-250. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Madrid, Tito. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación. Volumen 2, Número 1*. pp. 8-17.
- Martín, Emma y Rodríguez, Marta. (2016). La EIB y el tratamiento de la interculturalidad en las políticas educativas del Ecuador: discursos y prácticas. <https://idus.us.es/handle/11441/74337>
- Martínez, Carmen. (2009). La crisis del proyecto cultural del movimiento indígena. En: Martínez, Carmen (ed.) Repensando los movimientos indígenas. pp. 173-198. FLACSO.
- Ministerio de Educación. (2013). Ministro Espinosa presentó plan de reordenamiento de la oferta educativa y herramienta del Geoportal. <https://educacion.gob.ec/ministro-espinosa-presento-plan-de-reordenamiento-de-la-oferta-educativa-y-herramienta-del-geoportal/>
- Ministerio de Educación. (2021a). Tasa neta de matrícula en educación general básica. Ecuador 2006-2020. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/IND_Tasa_Neta_Matricula_EGB_Tasas.xlsx
- Ministerio de Educación. (2021b). Tasa neta de matrícula en secundaria. Ecuador 2006-2020. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/IND_Tasa_Neta_Matricula_Secundaria_Tasas.xlsx

- Ministerio de Educación y Cultura. (2000). Resultados nacionales de la aplicación de las pruebas Aprendo 2000.
- Ministerio de Educación., Fe y Alegría y OEI. (2018). Modelo nacional de gestión y atención para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad de las instituciones de educación especializadas. MINEDUC.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf>
- Montufar, César. (2001). La reconstrucción neoliberal: Febres Cordero o la estatización del neoliberalismo en Ecuador, 1984-1988. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.
- Moreno, Kintia y Cabrera, Santiago. (2017). ENES: Las promesas pendientes de la meritocracia. En: Cabrera, Santiago., Cielo, Cristina., Moreno, Kintia y Ospina, Pablo (eds). Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades. pp. 251-266. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Moscoso, Lucía. (2012). Contravenciones y sexualidades transgresoras en el siglo XVIII. En: Borrero Vega, Ana (ed). Historia de Ecuador y América Latina: estudios de caso. Memorias del II Encuentro Nacional de Historia de la Provincia del Azuay. pp. 73-80. Cátedra Abierta de Historia de Cuenca y su Región / Universidad de Cuenca.
- ODNA (2012). Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en Ecuador 1990-2011. ODNA / Plan Internacional / Save The Children / UNICEF.
- Oñate, María Gabriela y Cañas, David. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la pandemia del COVID-19. *Revista Andina de Educación. Volumen 4, Número 1.* pp. 65-72.

- Orquera, Katerinne. (2013). La agenda de los gobiernos liberales- radicales respecto a la instrucción pública, especialmente de mujeres (1895-1912) [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional:
<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/3788/1/T1350-MH-Orquera-La%20agenda.pdf>
- Ortiz Crespo, Gonzalo. (1988). La incorporación del Ecuador al mercado mundial. La coyuntura socioeconómica de 1875-1895. Corporación Editora Nacional.
- Ortiz, Santiago. (2021). La Revolución Ciudadana y las organizaciones sociales. Ecuador (2007-2017). El caso de la Red de Maestros. FLACSO.
- Ossenbach, Gabriela. (1999). Políticas educativas en el Ecuador, 1944-1983. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe (EIAL)*. Volumen 10, Número 1. pp. 37-60.
- Ossenbach, Gabriela. (2018). Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. El caso ecuatoriano, 1895-1912. Corporación Editora Nacional.
- Oviedo, Alexis. (2018). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (1989-2007). Voces. Ediciones Abya-Yala / Universidad Andina Simón Bolívar.
- Pallares, Martín. (27 de junio de 2017). Yachay: del despilfarro a la impunidad. *4pelagatos*. <https://4pelagatos.com/2017/06/27/yachay-del-despilfarro-a-la-impunidad/>
- Parrini, Leonardo. (2018). Presupuesto de Educación y Salud, ¿otro revés del gobierno? *LAPALABRABIERTA*.
<https://www.lapalabrabierta.com/2018/11/22/presupuesto-educacion-salud-reves-del-gobierno/>
- Paugam, Serge. (2007). Las formas elementales de la pobreza. Alianza editorial.

- Payno, Manuel. (1982). El hombre de la situación. SEP.
- Paz y Mino, Juan. (2013). La revolución juliana en Ecuador (1925-1931). Ministerio Coordinador de Política Económica.
- Paz y Miño, Juan. (2020). Ecuador: el levantamiento indígena y popular de octubre de 2019. En: VV.AA. Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos. pp. 127-140. Ariadna Ediciones.
- Paz y Miño, Juan. (2021). García Moreno y la educación universitaria.
<https://rebellion.org/garcia-moreno-y-la-educacion-universitaria/>
- Pérez, María. (1991). Visión crítica de los programas de alfabetización en el país. IAEN.
- Pino, Christian. (2020). El estado de excepción de octubre: el retorno de la doctrina de seguridad nacional del Estado. En: Ramírez, Franklin (ed). Octubre y el derecho a la resistencia. Revuelta popular y neoliberalismo autoritario en Ecuador. pp. 221-245. CLACSO.
- Plan V. (12 de enero de 2020). El laberinto de Yachay: ¿una apuesta perdida?
<https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-laberinto-yachay-una-apuesta-perdida>
- Poiani, Aldo. (2010). Animal Homosexuality: a biosocial perspective. Cambridge University Press.
- Ponce, Juan. (2010). Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador. FLACSO
- Ponce, Juan y Drouet, Marcelo. (2017). Evaluación del Impacto del Programa de Escuelas del Milenio. Dirección Nacional de Investigación del Ministerio de Educación del Ecuador.

- Ponce, Juan y Rosales, Cristhian. (2017). Evaluación de impacto del programa de alimentación escolar. Dirección Nacional de Investigación del Ministerio de Educación del Ecuador.
- PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo Faro. (2006). Calidad con Equidad. El desafío de la educación ecuatoriana. Informe de progreso educativo.
- PUCE y UNICEF. (2020). Principales resultados de la encuesta sobre el bienestar de los hogares ante la pandemia de Covid-19 en el Ecuador (Encovid-EC). <http://iie-puce.com/wp-content/uploads/2021/01/Encovid-EC-FINAL.pdf>
- Reed, Carolina., Larrea, Carlos y Prieto, Mercedes. (1999). Indicadores sociales para el análisis de las desigualdades de género: educación y empleo en el Ecuador. Consejo Nacional de Mujeres / Secretaría Técnica del Frente Social / UNICEF.
- Reyes, Cayetano. (1984). Un día de clases en la época colonial. *Relaciones, Volumen 5, Número 20*. pp. 7-35.
- Reyes, Carlos. (2017). Fortalecimiento del Estado, educación y conflicto durante la Revolución Ciudadana (2007-2014) [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. Repositorio institucional: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/12455>
- Robalino, Magaly. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC. Número 1*. pp. 6-23.
- Sapolsky, Robert. (5 de mayo de 2010). Human Sexual Behavior I [Archivo de video]. Youtube. https://youtu.be/LOY3QH_jOtE?t=5088

- Subirats, Joan (Dir). (2004). Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal.
- Subirats, Joan (Dir). (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Fundación La Caixa.
- Tárraga-Mínguez, Raúl., Vélez-Calvo, Ximena., Pastor-Cerezuela, Gemma y Fernández, María Inmaculada. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa, Volumen 46*. pp. 1-17.
- Terán Najas, Rosemarie. (2010). La Emancipada: Las primeras letras y las mujeres en el Ecuador decimonónico. *Historia de la Educación, Volumen 29*. pp. 35-55.
- Terán Najas, Rosemarie. (2015). La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en Ecuador, 1821-1921. [Tesis doctoral, UNED]. Repositorio institucional: <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rteran>
- Torres, Rosa. (2013). Ecuador: Reseña del conflicto gobierno docentes (2009-2012). <https://evaluaciondocenteecuador.blogspot.com/2009/07/la-situacion-actual-resumen-15-julio.html>
- Torres, Rosa. (24 de mayo de 2017). Educación: una ‘revolución’ sobrevalorada. *GK*. <https://gk.city/2017/05/24/la-educacion-durante-el-correismo/>
- UNESCO. (2015). Marco de Acción Educación 2030. Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO.

UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad.

Un enfoque basado en evidencia. https://www.who.int/docs/default-source/reproductive-health/isbn-978-92-3-300092-6.pdf?sfvrsn=eba2c2c9_8

UNESCO. (2022). Evaluación de los efectos e impactos del COVID-19 en la educación

superior. <https://siau.senescyt.gob.ec/download/efectos-e-impactos-del-covid-19-en-educacion-superior/>

UNICEF. (14 de enero de 2021). Priorizar la educación para niños y niñas es el camino

a la recuperación. <https://n9.cl/7q053>

UNICEF. (19 de abril de 2022). Recuperar el aprendizaje tras dos años de pandemia.

<https://www.unicef.org/ecuador/historias/recuperar-el-aprendizaje-tras-dos-aos-de-pandemia>

Uzcátegui, Emilio. (1975). Historia de la Educación en Hispanoamérica. Editorial

Universitaria (Universidad Central del Ecuador).

Varna-Horno, Arístides (2021). De la evidencia a la prevención. Cómo prevenir la

violencia contra las mujeres en las universidades ecuatorianas. PreViMujer / GIZ

Wilson, Japhy y Bayón, Manuel. (2017). La selva de los elefantes blancos.

Megaproyectos y extractivismo en la Amazonía ecuatoriana. Ediciones Abya-Yala.

Ycaza, Patricio. (1994). Movimiento estudiantil universitario: de la rebelión a la

incertidumbre. En: VVAA. Universidad, Estado y Sociedad. pp. 101-118.

Corporación Editora Nacional / Fundación Hernán Malo / ILDIS.