

La política educativa del gobierno de la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017) y la gobernanza corporativa de la educación de corte filantrópico.

Autora: Isabel Gil Gesto.

Tesis doctoral UDC/2017

Director: Torres Santomé, Jurjo.

Programa oficial de Doutoramento Interuniversitario en Equidad e Innovación en Educación.
Regulado por el RD 99/2011.

Facultade de Ciencias da Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

*A mi madre y a mi padre, que no ya no está... A Iria,
siempre a Iria.*

AGRADECIMIENTOS

A Jurjo Torres Santomé, mi director de tesis, cuyas siempre fascinantes conversaciones me desvelaron elementos clave para la elaboración de la misma (gracias, además, por tu apoyo y ánimo de colaboración en momentos complicados).

A todas aquellas personas que participaron en las entrevistas llevadas a cabo, haciéndome partícipe, muy generosamente, de su tiempo y de sus conocimientos. Gracias especialmente a la implicación y acompañamiento de Mabelle Andrade.

A las compañeras de la carrera de Género de la Universidad de Cuenca (Ecuador): Cecilia Castro, Ximena Endara, Ana Lucía Iñiguez, Lorena Escobar y Adriana García por sostener y resistir en un proyecto único en el país, y por permitirse imaginar que el patriarcado si tiene fin.

A mi querida María José López (Mané) y a Estefanía Tarrío. Gracias por vuestra sororidad.

A la Secretaría Nacional de Ciencias, Tecnología e Innovación (SENESCYT) de Ecuador, cuyo apoyo material permitió que se ejecutara este trabajo. Al Instituto Nacional de Fomento del Talento Humano de Ecuador, por comprender y favorecer la conclusión de esta investigación ante situaciones particulares difíciles. A la Unidad de Apoyo a Departamentos e Investigación (UADI) de la Facultad de Ciencias de la Educación y la sección de Tercer Ciclo de la Universidad de A Coruña, por el apoyo recibido.

A mis amigas y amigos de uno y otro lado del Océano (Bea, Tere, Tali, Auro, Bego, Ana, Marta, Vero, Manuela, Sabela, Chefí, Cris, Katya, Fabián....) por haber escuchado, animado, y por haber estado. A todas y todos, les agradezco su apoyo.

Y, especialmente, a José Antonio López Rey (Pepe), que me guió y sostuvo en el caos inicial que supuso la realización de esta investigación doctoral.

Tu tremenda generosidad, tu inteligencia, tu sentido del humor e ingenio me permitieron enfrentar el gran esfuerzo emocional y vital que esta tesis ha supuesto.

Allá donde estés, gracias y mil veces gracias. Quienes hemos tenido la enorme fortuna de conocerte, hemos sido acariciadas y acariciados por tu bondad.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción, Marco Teórico y Metodología.....	22
a) El malestar existencial, el neoliberalismo, la restauración del poder de clase y un nuevo experimento regulatorio: la gobernanza. Las resistencias: las teorías poscoloniales y las propuestas políticas post-neoliberales.....	24
a.1). El análisis de los sistemas-mundo y la gubernamentalidad neoliberal. Entre la estructura y el sujeto, y propuestas alternativas.....	25
a.1.1) Valiéndonos del análisis de los sistemas-mundo en el siglo XXI.	30
a.1.2) Un paradigma “otro”: las teorías decoloniales.....	36
a.2) La Revolución Ciudadana y la puesta en práctica del Sumak Kawsay, ¿una propuesta alternativa?.....	45
a.3) Las resistencias postneoliberales en América del Sur y la gobernanza global.....	47
a.4) Breve reseña de los capítulos.	53
b) Preguntas de Investigación y Metodología.....	56
b.1) Las preguntas de investigación.	56
b.2) La Metodología.....	58
b.2.1) Proceso de Análisis.....	65
b.2.1.1) Metodología para el análisis de la normativa.	66
b.2.1.2) Metodología para el análisis de entrevistas.....	66
CAPÍTULO I. La Revolución Ciudadana (2007 – 2017), la “Década ganada”: Petróleo y educación.	88
I.- Introducción:	88
I.1.- La “nueva izquierda”, o las nuevas izquierdas blancoides, en América Latina.	88
I.2.- Cambio de signo en América del Sur: las izquierdas y el progresismo alcanzan el poder.	91
CAPÍTULO II. La Revolución Ciudadana y sus dificultades de imaginación política.	94
II.1.- ¿Cómo se gestó la Revolución Ciudadana?.....	94
II.2.- La Revolución Ciudadana y sus dificultades de imaginación política: el fin del capitalismo sin fin, el fin del colonialismo sin fin y el fin del patriarcado sin fin.	97

II.2.1.- Un primer momento (2006-2013): la “vertiente alternativa” de la Revolución Ciudadana.	103
II.2.2.- Un segundo momento (2013-2017): la “vertiente convivencial” de la Revolución Ciudadana.	106
CAPÍTULO III.- Después de las “décadas perdidas”, la “década ganada”.....	110
III.1.- Crecimiento económico, reducción de la pobreza y reducción de la desigualdad.	118
III.1.1.- La pobreza.	121
III.1.2.- La equidad: gasto en educación y en salud.....	127
III.1.3.- Empleo, desempleo y subempleo.	129
III.2.- Crecimiento económico, reducción de la pobreza, extensión de la clase media y educación en América Latina.	132
III.2.1.- La emergencia de la “clase media de origen popular” al amparo de la Revolución Ciudadana: movilidad ascendente desde la pobreza y sorting educativo entre generaciones...	136
CAPÍTULO IV.- Ecuador, en la Trampa de la Renta Media. Cambio de la Matriz Productiva: salir del petróleo y entrar en la sociedad del conocimiento.....	144
IV.1.- Pero, Ecuador sigue en la Trampa de la Renta Media.	144
IV.2.- Del Buen Vivir y del cambio de la Matriz Productiva.....	146
IV.2.1.- Salir del petróleo y entrar en el conocimiento: la Economía Social y del Conocimiento.	149
IV.2.2.- Ecuador, ¿una economía del conocimiento versus el capitalismo cognitivo?.....	150
CAPÍTULO V: El sistema educativo ecuatoriano 2007-2017. Principales rupturas del statu-quo educativo.....	156
V.1. La Constitución del 2008 y la educación.....	156
V.2. El marco legal educativo de la Revolución Ciudadana como basa para la ruptura del statu-quo educativo. Principales rupturas del statu-quo educativo.....	157
V.2.1.- Cambio profundo en la administración y gestión del sistema educativo: el Ministerio y la nueva gestión educativa.	170
V.2.2.- Nueva configuración estructural del sistema educativo ecuatoriano. Reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad.	176

V.2.2.1.- Instituciones Educativas.....	178
V.2.2.1.1.- Instituciones Educativas según tipo de sostenimiento.....	179
V.2.2.1.2.- Instituciones Educativas Interculturales Bilingües. El sistema intercultural bilingüe: de la E.B. a la E.I.B.....	183
a) La Educación Bilingüe (EB): la asimilación.....	186
b) La Educación Bilingüe Bicultural (E.B.B): la integración.....	186
c) La Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B).....	187
V.2.2.1.3.- Alumnado por instituciones educativas según tipo de sostenimiento.....	190
V.2.2.1.4.- Nuevo modelo educativo: las Unidades Educativas del Milenio (UEM), algo más que nuevas instituciones educativas.....	193
a) Atrás se quedaron las escuelas comunitarias, las escuelas unidocentes y las escuelas multigrado.....	197
V.2.2.1.5.- Instituciones Educativas “intervenidas”.....	199
V.2.2.1.6.- Instituciones Educativas Universitarias.....	200
V.2.2.2.- La estructura vertical: la articulación por niveles.....	203
V.2.2.2.1.- Educación Inicial. La obligatoriedad.....	206
a) Educación Inicial Subnivel 1: ¿Preparando infantes para el mercado de trabajo?.....	211
V.2.2.2.2.- La Educación General Básica.....	217
a) El “éxito” de la EGB.....	225
b) El “fracaso” de la EGB.....	227
V.2.2.2.3.- El Bachillerato General Unificado (BGU): ¿prolongación de la primaria o preparación universitaria?.....	231
V.2.2.3.- La Educación Superior.....	234
V.2.2.4.- La estructura horizontal: Educación Especial, Educación Inconclusa y Educación Artesanal. La educación “extra” ordinaria.....	238
V.2.2.4.1.- Educación Especial, ¿integración o inclusión?.....	238
V.2.2.4.2.- La Educación Inconclusa.....	242
V.2.2.4.3.- La Educación Artesanal: ¿subalterna y periférica?.....	244
V.2.3.- Re-valorización y enaltecimiento de la profesión docente.....	246
V.2.4.- Reconceptualización de la educación como derecho: gratuidad, universalidad y laicidad.....	252

V.2.4.1.- El subsistema educativo particular religioso católico.....	255
V.2.4.2.- El subsistema educativo particular religioso protestante.....	259
V.3.- La trampa de la alfabetización en el siglo XXI: el neo-analfabetismo.....	264
V.3.1.- El analfabetismo en Ecuador 2007-2017.....	264
V.3.1.1.- El neanalfabetismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC,s) y las bibliotecas.....	271
 PARTE III. la disputa por la Educación en Ecuador. educación y percolación de valores de Mercado. desde los organismos multilaterales hasta los grupos económicos familiares y sus Fundaciones Corporativas: la gobernanza filantrópica de la educación en Ecuador (2007-2017).	278
 CAPÍTULO VI.- Educación y percolación de valores del mercado. La visión e influencia de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales en el sistema educativo ecuatoriano.	 280
VI.1.- La educación, ¿la mejor estrategia para salir de la pobreza?. El mito de la bondad de educación.	280
VI.2.- Educación y percolación.....	284
VI.3.- El Grupo Banco Mundial: la “evidencia” basada en una posición política.....	287
VI.3.1.- Educación, una “inversión” muy rentable. La “necesidad” de la privatización.	287
VI.3.2.- Algunas recetas de largo y corto recorrido de la banca del desarrollo.	292
VI.3.2.1.- Recetas de largo recorrido.....	293
a) Garantizar que los niños que asisten a la escuela estén realmente adquiriendo “habilidades esenciales”.....	293
b) Solucionar la gran desconexión entre desarrollo de habilidades en educación superior y el mercado laboral.	296
c) Invertir en educación primaria.	299
d) Ampliar el “innovador” mecanismo de financiación basado en Resultados para responder a la demanda de los países.	300
e) Evaluación por Resultados al alumnado y al profesorado.....	301
f) Descentralización de la administración pública.....	301
g) Enfoque colaborativo gobiernos-sociedad civil.	302
VI.3.2.2.- Recetas de corto recorrido.....	302

a) Invertir en desarrollo de habilidades de la primera infancia.	302
b) Reducir los obstáculos para acceder a la educación de calidad que enfrentan las niñas y los niños de comunidades desfavorecidas.	303
c) Invertir en formación docente.	306
VI.4.- El Grupo Banco Mundial y la educación en Ecuador.....	309
VI.4.1.- Resultados de la Evaluación del PAE en Ecuador: “lecciones aprendidas” y continuación con las mismas recetas.	321
VI.4.2.- Recomendaciones: habilidades, estructura ocupacional y bono demográfico.....	323
VI.4.3.- Advertencia: el peligro de los/as “ninis”.....	327
 CAPÍTULO VII.- Valoraciones y reflexiones sobre política educativa de la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017). Mejoramiento de la calidad de la educación pública versus (el mito de) la superioridad de la educación privada.....	332
 VII.1.- La “revolución educativa”: todo comenzó con el Plan Decenal de Educación 2006-2015.	332
VII.2. PDE 2006-2015, “hoja de ruta” de la política educativa de la Revolución Ciudadana.	340
VII.3.- Rectoría del Estado y participación.....	345
VII.4. Algunas reflexiones sobre:	348
VII.4.1.- Acceso. ¿Qué es más importante, el acceso o la calidad?.....	348
VII.4.1.1. Un nuevo modelo educativo: las Unidades Educativas del Milenio. Atrás se quedaron las escuelas comunitarias.	349
VII.4.2.- Calidad, ¿otra “mano invisible”?	353
VII.4.2.1. Los/as docentes: profesionalización y post-profesionalización, la capacitación permanente.	359
VII.4.2.2.- Los recursos: equipamiento e infraestructuras.....	365
VII.4.2.3.- Currículo: reformas de mallas curriculares.....	366
VII.4.2.4.-Calidad educativa con idea de interculturalidad.	370
VII.4.2.5.- La formación financiera en el Currículo: la cultura del emprendimiento desde dentro del currículo.	373
VII.4.2.6. Las Pruebas PISA: el empeño del presidente.....	378
VII.4.3.-¿Mejoramiento de la educación pública?. Resultados, logros y algunos limitantes. Trasvase de la población escolar privada-pública: ¿Quién se muda?	379

VII.4.4.- El Mito de la Superioridad de la educación privada. El sorting en Ecuador: las clases medias-altas y la transferencia de prerrogativas a sus hijos e hijas.	383
VII.4.4.1.- Idiomas.	386
VII.4.4.2. Las actividades extracurriculares.	389
VII.4.4.3.- El deporte en la escuela.	398
VII.4.4.4- Cuando no importa estar entre los mejores: las instituciones educativas de élite..	400
IV 4.4.4.1.- Racismo, sexismo y clasismo en las instituciones educativas de élite.....	401
VII.4.5. Los límites del laicismo: la post-secularización de la sociedad y la educación ecuatoriana.	403
CAPÍTULO VIII.- La intervención del sector privado en educación. Nuevos actores: la gobernanza corporativa de la educación de corte filantrópico en Ecuador.	414
VIII.1.- Introducción: la gobernanza corporativa y la privatización latente de la educación pública.....	414
VIII.2.- Endoprivatización y exoprivatización de la educación en Ecuador.	419
VIII.2.1.- El comercio internacional de la educación. El movimiento de la “educación en casa” en Ecuador: organizaciones religiosas transnacionales.	429
VIII.2.1.1. El movimiento de la “educación en casa” en Ecuador.	430
VIII.3. La gobernanza corporativa de la educación en Ecuador: nuevos actores emergentes.	438
VIII.3.1.- Los <i>think tanks</i> en Ecuador.....	439
VIII.3.2. El filantropocapitalismo: los grupos económicos de Ecuador y la filantropía educativa. ...	457
VIII.3.2.1.- La filantropía y la educación en América Latina: la filantropía de los <i>UNHWI</i> y la filantropía de las corporaciones.	460
VIII.3.2.2. Algunas precisiones terminológicas.	464
VIII.3.2.3. La adaptación de las empresas familiares al sistema capitalista en Ecuador: la conformación de los principales grupos empresariales	468
VIII.3.2.4.- La gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos, familias empresariales y fundaciones corporativas y sus estrategias de intervención en educación.	488
VIII.3.2.4.1.- Enseña Ecuador: el lujo de ser docente.	539

VIII.3.2.4.2.- La Corporación Líderes para Gobernar: el ejemplo de la alianza público-privada.....	547
VIII.3.2.4.3.- La cultura del emprendimiento desde fuera del currículo: el empeño de las corporaciones.....	559
IX. CONCLUSIONES.....	566
IX.1.- Ecuador: la pugna por la educación.....	567
IX.1.1.- Las grandes líneas seguidas en el proceso de investigación.....	567
IX.1.2.- Comparación de los resultados esperados y los resultados observados.	572
IX.2.- Los resultados de la investigación: algunas respuestas a múltiples cuestiones.....	573
IX.2.1.- El sistema educativo durante la Revolución Ciudadana. Breves pinceladas estadísticas y algunas inferencias de nuestro interés: neoanalfabetismo en el siglo XXI, post-secularización, elitismo y polarización socio-educativa en la economía social del conocimiento.....	573
IX.2.2.- La gobernanza corporativa de corte filantrópico de la educación y su contención limitada por parte de la Revolución Ciudadana. La organización filantrópica-educativa del capitalismo: la revuelta de las élites frente al neoliberalismo y la toma de la educación pública.	581
IX.3.- Propuestas de acción que la investigación ha planteado.	595
X. Referencias Bibliográficas.....	604

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. Matriz provisional de actores participantes en la gobernanza de la educación en Ecuador en el Siglo XXI.....	60
Tabla II. Recorrido metodológico durante la investigación.....	64
Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados	68
Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico	77
Tabla V. Línea de Pobreza (dólares mensuales) y Pobreza Extrema (dólares mensuales) 2007-2016.....	122
Tabla VI. Pobreza por ingreso (%) según hábitat (2016)	123
Tabla VII. Coeficiente de Gini según Hábitat (2007-2016)	123
Tabla VIII. Índice de Pobreza NBI según hábitat (Diciembre 2008 y Diciembre 2016) ...	125
Tabla IX. Tasa de pobreza Multidimensional (TPM) según hábitat (2008-2016).....	126
Tabla X. Tasa de Pobreza Extrema Mutidimensional (TPEM) según hábitat (2008-2016)	127
Tabla XIa. Gasto en Educación total (% PIB) (1995-2015)	128
Tabla XIIb. Gasto en Educación total (% PIB) (1995-2015).....	128
Tabla XIII. Evolución del empleo bruto y el desempleo en Ecuador (2007-2017).....	129
Tabla XIV. Evolución porcentual de desempleo urbano (2008-2017)	130
Tabla XV. Evolución del empleo en el sector informal (2007-2017).....	132
Tabla XVI. Matriz de Transición de la Pobreza	140
Tabla XVII. Matriz de transición de la población condicional al Estado (2006-2014).....	140
Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal.....	160
Tabla XIX. Número de instituciones educativas según sostenimiento (1994-2015).....	180
Tabla XX. Número total de instituciones educativas particulares según tipo (1994-2015) .	182
Tabla XXI. Instituciones educativas particulares (1994-2015) (%)	183
Tabla XXII. Número de instituciones educativas interculturales bilingües (1994-2015) ...	190
Tabla XXIII. Alumnado total por Institución Educativa según tipo de sostenimiento.....	191
Tabla XXIV. Número de Unidades Educativas del Milenio según zonas (2016)	196
Tabla XXV. Número de establecimientos unidocentes según sostenimiento (2009-2015)..	198
Tabla XXVI. Número de universidades en Ecuador según tipo de sostenimiento y categoría (2016).....	203
Tabla XXVII. Alumnado matriculado según nivel educativo Ecuador (1994-2015).....	205
Tabla XXVIII. Tasa Neta de matrícula según niveles educativos y modalidades de educación (Curso 2011-2012)	206
Tabla XXIX. Situación educación pre-preminaria en el sistema Educativo Ecuatoriano (1940-1991)	209

Tabla XXX. Incongruencia de datos a nivel pre-primaria en Ecuador según la OEI y la UNESCO (1980-1981 y 1983-1984)	210
Tabla XXXI. Alumnado matriculado en Educación Inicial según tipo de sostenimiento ...	210
Tabla XXXII. Instituciones de Educación Infantil según sostenimiento (%) (2010-2015).	211
Tabla XXXIII. Programa Orientación de Rescate Infantil (ORI) (2005-2006, 2011).....	212
Tabla XXXIV. Beneficiarios/as, Personal y Centros CIBV y CNH según el Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (Año 2011).....	215
Tabla XXXV. Modalidades Servicios públicos Cuidado Infantil (2012-2013)	216
Tabla XXXVI. Evolución de planteles educativos, docentes y alumnado en primaria (Cursos escolares 1940-1991)	217
Tabla XXXVII. Estructura del Sistema Educativo pre-universitario, anterior y posterior a la Reforma de 1996.....	219
Tabla XXXVIII. Deserción escolar total de niños y niñas (%) (Curso 1976-1977).....	220
Tabla XXXIX. Comparación de la estructura del Sistema Educativo ecuatoriano antes de 1996, después de la Reforma de 1996 y con de la Revolución Ciudadana (2010).....	223
Tabla XL. Alumnado matriculado en Educación General Básica (EGB) (2010-2015)	225
Tabla XLI. Alumnado matriculado en Educación General Básica según tipo de sostenimiento (%).....	225
Tabla XLII. Tasa de supervivencia al 5º grado de EGB (2003-2006).....	226
Tabla XLIII. Tasa de abandono en 8º Grado de EGB por tipo de institución educativa según sostenimiento (2000-2011)	228
Tabla XLIV. Tasa de Repetición del alumnado de primer grado según hábitat (%) (1998-2014)	230
Tabla XLV. Alumnado matriculado en Bachillerato según tipo de sostenimiento	233
Tabla XLVI. Alumnado matriculado en Bachillerato según tipo de sostenimiento (%).....	234
Tabla XLVII. Tasa de Repetición del alumnado de secundaria según hábitat (1998-2014)	234
Tabla XLVIII. Personas de 24 años y más que cursan o cursaron uno o más años de estudios superiores como porcentaje de la población total según ámbito geográfico (2000-2015) ..	235
Tabla XLIX. Tasa de Analfabetismo (Total Ecuador) (1990-2010).....	244
Tabla L. Número de docentes por centro (1994-2014).....	247
Tabla LI. Número de docentes según tipo de título académico (Año 2000)	249
Tabla LII. Datos sobre los establecimientos particulares católicos(2017)	256
Tabla LIII. Datos generales de las instituciones educativas particulares católicas por provincia (Año 2017).....	258
Tabla LIV. Filiación religiosa en Ecuador (%). Año 2012.....	260
Tabla LV. Movimiento Pentecostal en Ecuador	261
Tabla LVI. Establecimientos educativos adventistas.....	263

Tabla LVII. Diferentes campañas de alfabetización ejecutadas en Ecuador	266
Tabla LVIII. Tasa de Analfabetismo de Ecuador según hábitat (2001-2015).....	267
Tabla LIX. Tasa de analfabetismo en Ecuador (1990-2010).....	268
Tabla LX. Tasa de Analfabetismo por sexo (%) (2001-2014).....	269
Tabla LXI. Tasa de analfabetismo por grupos de edad (%) (2001-2014).....	269
Tabla LXII. Tasa de analfabetismo por grupo étnico (%) (2001-2014)	270
Tabla LXIII. Porcentaje de estudiantes que utilizan Internet en establecimientos de Educación Básica y media (entre 5 y 19 años) (2008-2016)	272
Tabla LXIV. Lugar de utilización de internet por frecuencia (2012-2015).....	275
Tabla LXXV. Tipo de bibliotecas en Ecuador	277
Tabla LXXVI. Compromisos del GBM con Ecuador por año y monto concedido en calidad de préstamos (incluyen compromisos del BIRF y la AIF) (2013-2017)	309
Tabla LXXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.....	311
Tabla LXXVIII. Monto entregado en calidad de préstamos por el GBM desde finales de los 60 hasta el 2016 por número de proyectos educativos.	320
Tabla LXXIX. Tareas realizadas en el ámbito doméstico entre población “nini” y “no nini” por género en Ecuador (2013).....	329
Tabla LXX. Abandono escolar en Bachillerato, causas e intervenciones propuestas en Ecuador (2016) según el GBM.	331
Tabla LXXI. Principios del Sistema Educativo Ecuatoriano según el PDE 2006-2015 y a qué hacen referencia.	337
Tabla LXXII. Políticas y metas del PDE (2006-2015), Ecuador.....	338
Tabla LXXIII. La educación financiera y el emprendimiento en las diferentes etapas educativas.....	376
Tabla LXXIV. Satisfacción con la manera como funciona la educación pública	380
Tabla LXXV. Evolución de la Satisfacción con la manera como funciona la educación pública (2009-2015).....	381
Tabla LXXVI. Grado de satisfacción con la educación a la que tiene acceso (2003- 2016).	381
Tabla LXXVII. Población entre 5 y 17 años que habla una lengua extranjera (%) (2007-2016)	387
Tabla LXXVIII. Población entre 5 y 19 años que habla lengua indígena (%)	387
Tabla LXXIX. Tipos de distinciones	391
Tabla LXXX. Actividades para-escolares en colegios fiscales: Programa “Nuevas Formas de Aprender”	392

Tabla LXXXI. Actividades extraescolares por niveles IE SEK, International School, Los Valles (Quito) (Curso 2016-2017).....	395
Tabla LXXXII. Actividades extraescolares de tipo para-escolar de la institución educativa para varones Intisina (Quito) (Curso 2016-2017).....	397
Tabla LXXXIII. Auto-identificación étnica-social en un centro de élite de Quito entre alumnos/as de 8 a 15 años.....	403
Tabla LXXXIV. Valoración de los/as Asambleístas frente a cuestiones morales (escala 1-10 en la cual 1 es “desaprueba firmemente” y 10 “aprueba firmemente”).	408
Tabla LXXXV. Situaciones reconocidas y no reconocidas para practica Educación en casa en Ecuador (2007-2017)	432
Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador según fuentes de financiación y apoyo político transnacional	446
Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.	475
Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.	490
Tabla LXXXIX. Propuesta de Enseña Ecuador en cuanto a tiempo, actividades, actores y objetivos.....	538
Tabla XC. Gobernanza filantrópica de la educación y “Enseña Ecuador”.....	540
Tabla XCI. Impacto de la filantropía en el sector educativo ecuatoriano según “Enseña Ecuador”	542
Tabla XCII. Comité Ejecutivo y Directorio de Enseña Ecuador y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político.	543
Tabla XCIII. Valores impartidos en el aula por los/as PECs.....	546
Tabla XCIV. Directorio de Corporación Líderes para Gobernar y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político a finales del 2016.....	548
Tabla XCV. Benefactores de la Corporación “Líderes para Gobernar”.....	550
Tabla XCVI. Actividades de la Corporación “Líderes para gobernar” según objetivos y resultados	553
Tabla XCVII. Decálogo del Buen Ecuatoriano según la Corporación “Líderes para Gobernar”	557
Tabla XCVIII. Tabla resumen de la información obtenida en la investigación	593

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Esperanza de vida al nacer en Ecuador (1995-2014).....	120
Gráfico 2. Evolución del PIB per cápita (US\$ a precios actuales) 1995-2015.....	120
Gráfico 3. Evolución de la pobreza por ingreso (%) 2000-2016.....	123
Gráfico 4. Evolución de la Pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (%) 1999-2016	125
Gráfico 5. Gasto en salud en dólares per cápita (2000-2014).....	128
Gráfico 6. Número de establecimientos educativos (1994-2015).....	179
Gráfico 7. Establecimientos educativos en Ecuador según tipo de sostenimiento (%) (1994- 2015).....	181
Gráfico 8. Evolución del alumnado por IE según tipo de sostenimiento.....	192
Gráfico 9. Evolución del número de UEM totales y construídas (2008-2017).....	195
Gráfico 10. Establecimientos fiscales unidocentes (2000-2015) (%).....	199
Gráfico 11. Número de instituciones educativas Universitarias en Ecuador (1999-2016) .	200
Gráfico 12. Universidades según sostenimiento (2016).....	203
Gráfico 13. Tasa de Abandono en 8° Curso de EGB (%).....	228
Gráfico 14. Tasa de abandono en 8° Curso (%) según tipo de institución educativa.....	229
Gráfico 15. Personas con título universitario (%) según hábitat (1995-2015).....	236
Gráfico 16. Tasa de paro juvenil (15-24 años) (1996-2015).....	237
Gráfico 17. Docentes (números absolutos) según nivel educativo (1991-2014).....	247
Gráfico 18. Número de docentes por centro (1994-2014).....	248
Gráfico 19. Salario medio de docentes (dólares mensuales) (2013-2016).....	251
Gráfico 20. Gasto en educación (% sobre el PIB) (1995-2015).....	253
Gráfico 21. Inversión en Educación Superior respecto al PIB (%) Ecuador y América Latina (2013).....	254
Gráfico 22. Tasa de Analfabetismo en Ecuador(%) (2001-2015).....	268
Gráfico 23. Porcentaje de población total que utiliza Internet a nivel nacional (2000-2015)	273
Gráfico 24. Estudiantes que utilizan Internet por centros de Educación Básica y media (5-19 años) (2008-2016).....	273
Gráfico 25. Lugar principal de acceso a Internet (%) (2012-2015).....	274
Gráfico 26. Porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 17 años que asiste a establecimientos educativos, a quienes su escuela o colegio les ofrece una biblioteca.....	276
Gráfico 27. Proyectos con préstamos del Banco Mundial en Ecuador según Estado de Ejecución.....	310
Gráfico 28. Número de proyectos educativos ejecutados en Ecuador con préstamos del GBM durante diferentes períodos históricos.....	319

Gráfico 29. Principales grupos económicos del país, fundaciones corporativas familiares y educación	528
Gráfico 30. Principales grupos económicos que crean su propia fundación corporativa educativa según el porcentaje de fundaciones creadas	531
Gráfico 31. Principales grupos económicos por sectores de actividad y actividad filantrópica educativa	533
Gráfico 32. Prioridades de intervención en el campo social por las corporaciones y fundaciones corporativas en Ecuador (2015).....	535
Gráfico 33. Diferentes tipos de capacitaciones llevadas a cabo por las corporaciones y fundaciones corporativas que consta que realizan actividades filantrópicas en el sector educativo	536
Gráfico 34. Desglose de los componentes financiados para lograr una educación de calidad según las empresas y las fundaciones empresariales	537

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Las "fases de la transición" para "la gran transformación" al Sumak Kawsay	99
Figura 2. Las vertientes políticas de la Revolución Ciudadana (2007-2017)	103
Figura 3. Nivel socioeconómico agregado en Ecuador	137
Figura 4. Organigrama Planta Central Ministerio de Educación de Ecuador	172
Figura 5. Organigrama de la Subsecretaría de Educación de Ecuador	174
Figura 6. Organigrama de la Dirección Distrital del Ecuador	174
Figura 7. Organización territorial del nuevo modelo de gestión educativa	175
Figura 8. Modalidades y niveles en el Sistema Educativo formal de Ecuador	178
Figura 9. Opciones del Bachillerato General Unificado	232
Figura 10. Gobernanza corporativa del sistema educativo público ecuatoriano	284
Figura 11. Percolarización cultural del sistema de educación pública	285
Figura 12. Pirámide del tipo de habilidades requeridas por la estructura socio-ocupacional de los países del contexto OCDE	297
Figura 13. Pirámide del tipo de habilidades requeridas por la estructura socio-ocupacional de los países de América Latina y el Caribe	299
Figura 14. Línea del tiempo de los proyectos del GBM en Ecuador en el área de Educación (por sectores) desde 1968 y por monto de préstamo otorgado	318
Figura 15. Actores tradicionales y nuevos actores interactuando sobre la educación pública en el marco de la gobernanza corporativa (2007-2017)	426
Figura 16. Línea Temporal de Grupos Empresariales familiares	487
Figura 17. Formas de organización del sector privado en la política educativa de un país	529
Figura 18. Círculos de impacto del modelo Enseña Ecuador	541
Figura 19. Fases del modelo Enseña Ecuador	542
Figura 20. Objetivos de Enseña Ecuador	538
Figura 21. Impacto de los/as agentes de cambio Enseña Ecuador	539
Figura 22. Tendencia de la evolución profesional de los/as alumnos de "Enseña Ecuador"	547

Introducción, Marco Teórico y Metodología

INTRODUCCIÓN: MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

a) El malestar existencial, el neoliberalismo, la restauración del poder de clase y un nuevo experimento regulatorio: la gobernanza. Las resistencias: las teorías poscoloniales y las propuestas políticas post-neoliberales.

El miedo al vacío con el cual se ha acostumbrado a vivir el ser humano en tiempos de incertidumbre y riesgo, no implica, no obstante, *ni tragedia ni apocalipsis* (Lipovetsky, 2010, p.10). Frente al vacío, se instala el consumo, o más bien, la apoteosis de la sociedad de consumo. Frente al vacío, emerge un nuevo individualismo, entendido como esa expresión popular que clama por la mismidad del ser, por una supuesta autenticidad frente a la apariencia, esto es, la exhortación del “se tú mismo” o “se tú misma” que fluye en cualquier conversación cotidiana. Ello, es quizás, lo que le queda al átomo aislado, refugiarse en sí mismo, y expandir su potencialidad, ante la aparente imposibilidad de controlar los factores externos. Esa mismidad del ser, y esa soledad del individuo, en medio del bullicio frenético del consumo, se encuentra profundamente embebida de una lógica, la racionalidad neoliberal, que, especialmente desde finales del siglo XX, arremete contra la propia naturaleza del ser humano.

La revolución neoliberal y neoconservadora, como un proceso de experimentación regulatoria llevada a cabo, primero en Chile, por el dictador Augusto Pinochet, y ya como un proceso “mejorado”, por los gobiernos de Ronald Reagan en Estados Unidos y Margaret Thatcher en Reino Unido, termina con el Estado de Bienestar en Europa, y abre paso a una nueva etapa en el sistema-mundo capitalista basada en la revolución informática-electrónica así como en el sector científico-educativo, esto es, en nuevas economías fundamentadas en el conocimiento, bajo clara hegemonía estadounidense. Mientras tanto, se genera una nueva conformación espacial del mundo, la globalización (Dabat, Hernández y Vega, 2015).

La globalización, como la nueva configuración espacial del capitalismo, favoreció esa difusión internacional de la revolución informática, y *alteró las relaciones entre regiones en el mundo* (Dabat et al, 2015, p.68). Por otra parte, también transformó la estructuras de las grandes empresas transnacionales puesto que generó el fenómeno de la *empresa flexible tipo red* (Dabat et al, 2015, p.68), así como la integración internacional de los mercados financieros y la desconexión relativa entre el interés empresarial transnacional y el país de origen de las empresas matriz.

En este momento, en el marco de la denominada economía del conocimiento, como última vuelta de tuerca del capitalismo, se observan dos dinámicas en el sistema-mundo capitalista; por una parte, los países-centro que entran de lleno en la economía del conocimiento y la sociedad de la información y la comunicación, apoyando a las empresas transnacionales innovadoras así como a los sistemas educativos de alto nivel; y, por otra parte, los países de la periferia que optan por dos salidas, o bien siguen en *posición subordinada* respecto al nuevo

modelo capitalista, o bien, como sucedió en algunos países con gobiernos progresistas en el sudeste asiático, apuestan por la *educación masiva y la movilización productiva de la población para el aprendizaje social* (Dabat et al, 2015, p.70).

En ambas situaciones, el neoliberalismo se convirtió en la ideología, en la institucionalidad (Dabat et al., 2015) así como en la racionalidad dominante en el mundo contemporáneo (Dardot y Laval, 2013). Esta corriente del pensamiento social y económico, que reforma y absolutiza los principios del liberalismo del siglo XIX, se diferencia de éste puesto que se configura como un nuevo tipo de *conservadurismo político* y de *individualismo extremo* (Dabat et al., 2015, p.72). El neoliberalismo deja sólo al individuo frente a las fuerzas del mercado. De ahí, su soledad, su angustia vital y el miedo al vacío.

Por otra parte, el neoliberalismo fue impulsado desde las universidades, desde los centros de investigación, a través de unos *think tanks* cada vez más globalizados, así como a través de los medios de comunicación de masas, que comienzan un sistemático proceso de expansión por goteo de los valores neoliberales en el mundo, donde, sobre todo, presionan por desnudar de funciones al propio Estados liberal burgués.

a.1). El análisis de los sistemas-mundo y la gubernamentalidad neoliberal. Entre la estructura y el sujeto, y propuestas alternativas.

Saura (2016) señala que existen dos posiciones predominantes en el análisis del neoliberalismo, las cuales oscilan entre la “estructura” y el “sujeto”.

Nos hemos cuestionado qué elemento predominará en nuestra investigación: ¿será la estructura o será el sujeto (entendido éste o bien como sujeto colectivo clase social o bien como sujeto inividual)?.

En la investigación partiremos de una postura conciliadora entre estructura y sujeto. Los sujetos, sean colectivos o individuales, pueden transformar estructuras, al menos en una dimensión-tiempo concreta: Los sujetos oponen resistencia al poder dominante, como mismo ejercicio de su poder y como expresión de su capacidad de pensar y decidir autónomamente. No se puede analizar la realidad social sin sujetos.

Sin embargo, el sujeto individual o colectivo no puede cambiar las estructuras en cualquier momento, sino que la sociedad domina, constriñe y reglamenta al individuo. La clase social, entrelazada con el género y la etnia, prescribe y determina las condiciones de vida de una persona.

Las estructuras y los sujetos mantienen en la historia una relación desequilibrada. Hay tiempos sociales donde prevalece uno, y tiempos sociales donde prevalece el otro. La historia es una relación de equilibrio entre estos elementos en donde, al mismo tiempo, ambos matienen preponderancia (Osorio, 1998, p.25).

La posición estructural, de tintes neomarxistas, tiende a interpretar el nacimiento del neoliberalismo *bajo acciones de transformación de las condiciones estructurales, la política*

económica y la hegemonía ideológica de clase capitalista (Saura, 2016, p.251). Desde la posición más centrada en la subjetividad, desde el posestructuralismo, de herencia foucaultiana, analizan las *estrategias de gubernamentalidad neoliberal a través de prácticas que fomentan la libertad de los sujetos* (Saura, 2016, p.251).

Esta investigación adopta las dos líneas predominantes de análisis del neoliberalismo, las cuales entendemos como líneas complementarias. En este sentido, desde las posiciones (neo) estructuralistas, nos basaremos en los análisis de Immanuel Wallerstein (2005)¹ y de David Harvey (2007), mientras que desde las posiciones centradas en la subjetividad, recurriremos a dos seguidores de la obra de Michel Foucault, como son Dardot y Laval (2013).

No obstante, como señala Saura (2016) este análisis del neoliberalismo como *una visión estructural de proyección hegemónica capitalista o desde enfoques posestructuralistas de gubernamentalidad en microespacios* deviene ya *insuficiente* (Saura, 2016, p.251). El neoliberalismo no es homogéneo ni inmutable; permuta, se expande, se adapta rápidamente a diferentes contextos cambiantes. Y, encuentra resistencias. Resistencias de todo tipo. Especialmente reseñables son aquellas nuevas formas de resistencia colectiva que aglutinan intereses de lucha diversos, ya no solo el interés de clase (aunque siempre subyacente), y que proclaman una nueva ciudadanía global, o bien “otra” globalización, o bien otro/s sistemas alternativo/s. Estas nuevas formas de lucha se fundamentan en otra racionalidad y en otro tipo de valores que combaten la hegemonía neoliberal. Pero también el neoliberalismo “resistirá”, planteando una rebelión estratégica frente los efectos negativos que éste causa, y que son percibidos como riesgo para el sostenimiento del sistema capitalista dentro de las propias filas neoliberales.

El neoliberalismo no es una palabra salida de la “nada”, pero tampoco se deja desnudar fácilmente. El término “neoliberalismo” es *confuso y de origen relativamente reciente* (Gherzi, 2004, p.1)², y de difícil definición: *actualmente resulta muy difícil encontrar un liberal que se reclame a sí mismo como perteneciente a aquella subespecie, calificándose como “neoliberal”* (Gherzi, 2004, p.2)³. Frecuentemente, se recurre al uso del término

¹Crespo (2015) recoge la afirmación realizada por Wallerstein en una entrevista concedida a Carlos A. Aguirre, uno de los mayores estudiosos de la obra del pensador norteamericano, donde considera a la “perspectiva del análisis de los sistemas-mundo” como una *perspectiva*, aunque más bien, la definiría como un “*movimiento intelectual, justamente un movimiento que impulsa una transformación del modo de hacer las cosas que hasta ahora ha sido imperante*”. Y en la misma entrevista aseguraba que ésta es una *perspectiva influida por el pensamiento de Marx, pero influida también por otras perspectivas*; es más, Wallerstein llega a afirmar: *si tu o cualquier otra persona, llaman a mi perspectiva personal, análisis marxista, no tengo absolutamente nada que objetar a esta afirmación* (Crespo, 2014, párr.25).

²Enrique Gherzi es abogado, profesor de la Universidad de Lima, miembro de la Mont Pelerin Society, coautor de *El Otro Sendero* y académico asociado al *tjink tank* Cato Institute.

³Después de los desmanes del neoliberalismo en el mundo, especialmente en América Latina, el término comienza a generar rechazo, desde quienes sufren las consecuencias de la aplicación de políticas neoliberales hasta quienes defienden los propios valores neoliberales. De hecho, diferentes autores/as latinoamericanos/as que comparten dichos valores, tales como pueden ser Enrique Gherzi y Mario Vargas Llosa, comenzaron a tildar de “engendro” al neoliberalismo.

neoliberalismo como filosofía, como práctica y como teoría; sin embargo, no es una teoría. Preferiblemente, es más conveniente utilizar el término “discurso neoliberal”, porque sobre oratorias gira la lucha en el mundo político, social, económico en general, y sobre la cultura y la educación, en particular. Sin embargo, en la investigación, utilizaremos tanto “neoliberalismo” como “discurso neoliberal” por el uso frecuente del primero.

Diferentes autores, tales como Brenner, Peck y Theodore (2010), Calonge (2015) y Saura (2016), comienzan a plantear que las nuevas formas de gobierno contemporáneas, en esta segunda década del siglo XXI, ya no pueden ser analizadas desde enfoques teóricos utilizados en el siglo XX. Estos autores apuestan por un nuevo análisis de las formas de gobierno contemporáneo bajo la fórmula de *gobernanza global*, que califican como uno de los *procesos de neoliberalización* (Saura, 2016, p.251) existentes en el mundo contemporáneo. Realmente, se trata del modelo capitalismo entrando en nuevas fases, donde adquiere formas diversas atendiendo a espacios y contextos diferentes. En este sentido, Saura (2016), parafraseando, entre otros a Brenner, Peck y Theodore (2010), se refiere a:

(...) La extensión del capitalismo bajo la concepción de la “neoliberalización” que especifica hechos heterogéneos que se están haciendo en territorios múltiples, complejos, diversos y contextualizados a través de los cambios en los marcos estructurales y en las nuevas prácticas de libertad (Saura, 2016, p.252)

Estas formas de gobierno pueden ser analizadas a través de *discursos que promueven la neoliberalización de múltiples espacios*; esto es:

(...) Son elaboraciones discursivas que se materializan en prácticas de gobierno resituadas y contextualizadas que constituyen conjuntos de discursos que proceden de todas partes y de ninguna en particular. Esta multiplicidad de discursos identifica los lugares difusos en los que se entremezclan las relaciones de poder... hibridaciones discursivas que generan efectos diversos a nivel geopolítico y en las diferentes instituciones públicas para comprender nuevas formas de neoliberalizar (Saura, 2016, p.252).

Brenner, Peck y Theodore (2010) dan cuenta de:

(...) La extensión tendencial de procesos de competitividad y mercantilización basados en el mercado hacia ámbitos de la vida política-económica relativamente aislados del mismo hasta el momento (Brenner, Peck y Theodore, 2010, p.22).

Realmente, a inicios del siglo XXI, se puede hacer una relectura del neoliberalismo como una forma más de la neoliberalización, que incluye a quienes reniegan del término pero comparten sus valores. Brenner et al. (2010), parafraseando a Jessop (2002), afirman: *el neoliberalismo es uno de los múltiples procesos de reestructuración regulatoria articulados en el capitalismo posterior a la década de los setenta* (Brenner et al., 2010, p.25).

Nos interesa la postura de autores como Brenner, Peck y Theodore porque permite entender las posiciones de rechazo que provoca el concepto “neoliberalismo” entre los y las que definiríamos como neoliberales del siglo XXI, así como las diferentes manifestaciones que del neoliberalismo se producen en diferentes contextos geopolíticos del mundo. Nos

preocupa, sin embargo, que la pérdida de identificación clara del término pueda restar capacidad de crítica al mismo.

De hecho, estos autores sostienen que el neoliberalismo no se manifiesta como *una forma pura*, como una exclusiva *unidad regulatoria global y exhaustiva* sino más bien como una tendencia de neoliberalización *que solo se articulará de una forma incompleta e híbrida para cristalizarse en formas regulatorias desde los setenta* (Brenner et al., 2010, p.25). Así, se podría explicar las diferencias surgidas entre países que reformularon sus marcos keynesianos y nacional-desarrollistas, las cuales se pueden explicar en torno a los choques acontecidos entre los *marcos institucionales heredados y los nuevos proyectos de regulación recién movilizados* (Brenner et al., 2010, p.26). Estos choques han sido la causa de los desarrollos desiguales de los procesos de neoliberalismo en los países. No se trata de situaciones aleatorias ni falta de planificación sino que, más bien, se trata de hechos pautados, acumulativos, estratégicos que permiten hacer sobrevivir al capitalismo. Esto es, se trata de:

Una articulación en forma de onda, donde cada fase sucesiva de proyectos neoliberalizadores transforman las configuraciones ideológicas e institucionales como fases reestructuradoras de regulación subsiguiente (Brenner et al., 2010, p.26).

En definitiva, nos referimos a procesos de reformulación del capitalismo adaptado a nuevos contextos geopolíticos y que orbitan en torno al mercado:

Se trata de un tendencia que prioriza las respuestas a los problemas de regulación, desde una perspectiva basada, orientada e impuesta por el mercado, que intensifica la mercantilización de los ámbitos de la vida social, y a menudo moviliza instrumentos financieros especulativos a fin de encontrar nuevos nichos de acumulación capitalista (Brenner et al., 2010, p.23).

Para estos autores, la neoliberalización es:

Una forma de reestructuración abigarrada que produce diferenciación geo-institucional en diferentes lugares, diferentes territorios y diferentes escalas, pero lo hace de manera sistemática como una característica omnipresente y endémica de su lógica operacional básica (Brenner et al., 2010, p.23).

Detrás de todas estas formas de reestructuración, late el mismo discurso basado en el aforismo: *los mercados abiertos, competitivos y sin regulación suponen el mecanismo más eficiente para el desarrollo socioeconómico* (Calonge, 2015, p.136). Ahora bien, este aforismo se materializó en una aplicación de políticas diferentes atendiendo a la diversidad de contextos sociopolíticos. Por ello, frente a políticas que desnudaron al Estado de determinadas funciones sustantivas, también se produjeron situaciones donde se observó un *relineamiento* del Estado con el objetivo de *construir, reforzar, y generalizar las condiciones del capital para el libre mercado* (Calonge, 2015, p.136).

De esta manera, podemos entender cómo en América Latina se produjeron diferentes experimentos neoliberalizadores desde un Estado ausente hasta sistemas regulatorios donde el Estado mantenía una fuerte *intervención solo que en el sentido de imponer relaciones sociales mercantiles a través de la construcción de un nuevo marco constitucional* (Calonge,

2015, p.136). Como fuere, los diferentes experimentos llevados a cabo tuvieron un impacto claramente negativo en la región. Aún así, la banca del desarrollo y los múltiples organismos intergubernamentales continuaron y continúan fomentando las mismas recomendaciones y fórmulas experimentales del pasado en pleno siglo XXI aunque adaptando los discursos de tal forma que permitan fundamentar, sostener y perpetuar la hegemonía del sistema capitalista. De esta forma, el neoliberalismo o el discurso neoliberal, a través de sus diferentes formas regulatorias de implementación, se convirtió en “el sentido común” de amplios sectores de la población, y, en el terreno educativo, se aceptó, sin discusión, el axioma de que la educación, por si sola, sería la mejor estrategia para salir de la pobreza y disminuir las brechas sociales de los países de la periferia. Vegas y Petrow (2008), en un informe publicado para el Grupo Banco Mundial, resumen la opinión compartida de diferentes organismos intergubernamentales (como Naciones Unidas) y la banca del desarrollo en torno a la energía de la educación:

Las Naciones Unidas consideran la educación como un prerrequisito para ejercer otros derechos civiles, políticos, económicos y sociales, considerándola como “el vehículo primario mediante el cual los adultos y niños marginados económica y socialmente pueden liberarse de la pobreza y obtener los medios de participar completamente en sus comunidades”(Vega y Petrow, 2008, p.8).

La “mano invisible” de la educación deviene en el nuevo mito del capitalismo neoliberal desde la década de los 80, y que se continúa aplicando en el segundo decenio del siglo XXI, conformándose ya como un axioma del “sentido común educativo” contemporáneo, el cual relegitima el orden vigente:

(...) Los modelos neoliberales, de la mano de ideologías conservadoras, están llegando a condicionar los modos de pensar, conformando personas con un sentido común que legitima y naturaliza estructuras materiales y maquinarias de poder que tienen una génesis histórica y que, por tanto, es posible transformarlas y sustituirlas, en la medida en que no satisfagan los ideales de equidad, democracia y justicia (Torres, 2001, pp.11-12).

Por otra parte, si sumamos los efectos de un sistema financiero especulativo que tuvo grandes y graves consecuencias para los países-centro, pero que alcanzó también a los países de la periferia, como el riesgo global del terrorismo, que afectó, en un primer momento, y de una manera cruenta a Estados Unidos, además de la puesta en práctica de la teoría de la “guerra preventiva” por parte de éste, todo ello hizo emerger la idea de la decadencia de la hegemonía de Estados Unidos. Debido a la competencia china que implicó la caída de la rentabilidad empresarial en USA, y la conformación de un eje geopolítico mundial multipolar, se incrementó el sector financiero especulativo. La gestión de George W. Bush incrementó la intensidad de las medidas neoliberales y neconservadoras en su país, y las consecuencias de la misma provocaron una nueva crisis, *la gran crisis de 2008*, que se propagó rápidamente a la Unión Europea y, especialmente, a los países del Sur (Dabat et al., 2015, p.67).

En este contexto, en las periferias del sistema-mundo capitalista comienzan a surgir diferentes resistencias al neoliberalismo, al nuevo sistema financiero y a la hegemonía estadounidense,

que no a la revolución informática-electrónica ni a la globalización, que se toman como elementos válidos del nuevo capitalismo del siglo XXI, al cual se adhieren. Ello explicará muchas cuestiones en la naturaleza del proyecto político de la Revolución Ciudadana en Ecuador.

a.1.1) Valiéndonos del análisis de los sistemas-mundo en el siglo XXI.

Como hemos mencionado, la globalización se ha tomado como un elemento válido en gran parte del globo. Comprender aspectos clave de la realidad social contemporánea, en cuanto a la superación del Estado-nación y la conformación de una sociedad global, nos conduce a pensar en dos enfoques teóricos discordantes; por una parte, las teorías de la globalización y, por otra parte, el análisis de los “sistemas-mundo”.

El concepto “globalización”, y sus múltiples significados, parece abarcar la total comprensión de la realidad coetánea, si bien invisibiliza diversos factores que el análisis de los sistemas-mundo eleva a discusión. Sin embargo, como señala Martins (2015), no siempre se diferencia entre ambas teorías porque, entre otras cosas, aluden a un discurso más allá del Estado-nación, y ello es así puesto que no existe forma de considerar la vida contemporánea sin aludir a los cambios en la matriz temporal y espacial.

Partimos de que la idea de globalización no tiene lectura consensual en el campo académico, siendo orgánicamente ambigua. De esta manera, el estudio de globalización incluye diferentes posiciones académicas; posiciones que abordan su interpretación desde diferentes *marcos históricos, culturales y políticos*, y posiciones que la interpretan desde factores exclusivos como el crecimiento económico. Asimismo, Martins (2011, 2015) señala que, frecuentemente, se obvia la variable “colonial” de la lectura de la globalización, siendo fundamental desvelarla en la realidad contemporánea, y sobre todo, porque colonizadores y colonizados/as asumen posturas bien diferentes en el proceso.

El discurso hegemónico vigente ha sido el discurso neoliberal, afinando el discurso “colonial neoliberal” y patriarcal, el cual prioriza el crecimiento económico a costa de la desregulación de algunos mecanismos políticos, jurídicos y sociales que puedan poner trabas al libre mercado y/o a través de diversas alianzas interinstitucionales para permitir fluir más libremente las fuerzas del mercado.

Frente a esta postura, emerge otra que persigue escudriñar la realidad social desde el movimiento, desde el cambio social. La realidad social no es estática sino que se construye a través del tiempo, y de acuerdo a un contexto determinado. Por ello, el análisis de la realidad social contemporánea ha de entenderse a través de la inquietante subsunción tiempo-espacio, en el marco de una serie de interacciones complejas.

Desde esta complejidad, se entiende que el economicismo no da cuenta de otro tipo de procesos de orden social, cultural, político, moral y personal que inciden en el devenir

histórico. Es por ello que la perspectiva del análisis de los sistemas-mundo, con el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein como figura más representativa, se nos antoja un análisis adecuado para iniciar el estudio de una realidad social compleja, la cual iremos hilvanando con otras posiciones teóricas.

Consideramos que el análisis del sistema-mundo capitalista permite ser ese hilo conductor, que va asumiendo posiciones de diferentes autores/as, desde un razonamiento crítico, vertebrando la superación del Estado-nación, sin desecharlo, y orbitando en torno a la emergencia de una lógica global, desde un enfoque histórico, que incluye a diferentes actores y movimientos en interacción. Este enfoque admite el compromiso político de la investigación, cercano a la arena política, al mismo tiempo que permite cierta separación frente al mismo.

El análisis de los sistemas-mundo nos interesa como marco de partida para comprender la estructuración del mundo actual, que asume el cambio y el análisis histórico, y que, pese a ser una “teoría” que surge en la década de 1960 del siglo XX, aún se encuentra plenamente vigente para comprender la realidad de la sociedad global contemporánea y sus dimensiones político-sociales, económicas y culturales. De manera general, esta teoría nos interesa como marco de comprensión del objeto de estudio por muchos motivos, que enumeramos a continuación.

Primero, porque, como señala el propio Wallerstein, más que *una teoría* se puede considerar *una protesta*; una protesta contra las desigualdades y una protesta contra la manera convencional de conocer el mundo. Nos interesa esta manera subversiva de cuestionar aspectos de la realidad vigente como la creciente desigualdad y polarización social. Ello, además, no se estanca en una retahíla de críticas sino que, por el contrario, hace un llamamiento al levantamiento contra la injusticia social, proponiendo pautas de acción que lo encaminen.

Segundo, nos interesa el análisis de los sistemas-mundo porque reflexiona sobre las causas por las cuales el ser humano no comprende el mundo que le rodea. Para ofrecer potenciales explicaciones, este análisis alude a la complejidad de los fenómenos sociales y ofrece definiciones de los mismos desde la “interdisciplinariedad”, esto es, frente al conocimiento estanco, compartimentalizado de las disciplinas actuales.

Tercero, la unidad de análisis propuesta desde el análisis de los sistemas-mundo es precisamente el sistema-mundo, el sistema-mundo capitalista, no el Estado-nación ni el individuo. Igualmente, nos adherimos a la teoría de los sistemas-mundo porque se refiere a las relaciones asimétricas del mundo globalizado, fundamento del neoliberalismo colonial y patriarcal.

El análisis de los sistemas-mundo da cabida al “otro”, al subalterno, a otras realidades puesto que, al realizar la narrativa de la historia humana, al cuestionarse la idea de la inevitabilidad

del progreso, permite incorporar las realidades de otros sistemas frente a la realidad eurocentrada, como dos caras de la misma moneda.

El capitalismo nació con vocación mundial, como ya preveían Marx y Engels; por ello, el sistema-mundo capitalista va más allá del Estado-nación. Asimismo, permite dar entrada a la comprensión del papel jugado por potentísimos actores transnacionales que ansían direccionar los destinos de la Humanidad.

O mundo foi estruturado para reproduzir o sistema-mundo, através mesmo das instituições mais caras que temos, como o Banco Mundial, FMI, BID, ONU, entre outras (Martins, 2015, p.101).

Desentrañar esta compleja reproducción sistémica no es fácil desde el abordaje de otras perspectivas teóricas; sin embargo, el análisis de los sistemas-mundo nos permite acercarnos al vigente e importante papel de estos actores transnacionales en la contemporaneidad desde una perspectiva compleja y crítica. Ello cobra especial relevancia en nuestra investigación puesto que refleja este aspecto del colonialismo y neocolonialismo vigente en América Latina en general, y en Ecuador, en particular. Veremos el papel de estos organismos transnacionales en la política del país y, asimismo, incorporamos a otros organismos nacionales (desde el ámbito de la sociedad civil y del empresarial), con fuertes conexiones globales que juegan un papel crucial en el escenario político en general, y en el ámbito educativo en particular.

Esa estructuración del mundo por macro-organismos financieros y organismos que dicen perseguir el “bien común”, se manifiesta en la división internacional del trabajo (Martins, 2015, p.101), en la explotación de recursos naturales, de mano de obra en la periferia y semi-periferia (y cada vez más en los países centro, añadiríamos), al igual que en las múltiples reformas educativas impuestas, por ejemplo.

Wallerstein introduce la lucha de clases en su perspectiva teórica, que entendemos es fundamental en el análisis de la realidad social contemporánea, en ineludible intersección con variables como género, etnia, etc., (intersección que, veremos, podemos apreciar, con mayor detalle, a través de las teorías decoloniales). En esta lucha de clases, siempre presente, siempre renovada, nos interesa el papel de las élites, de las “élites transnacionales”. El sistema-mundo contemporáneo observa cómo se intensifican las divisiones sociales, que contemplan diferentes intersecciones de variables y como se desata una auténtica *rebelión de las élites* (Lash, 1996). El declive del Estado-Nación provocó, entre otras cosas, un cambio en la detección del poder en el sistema-mundo capitalista y la emergencia de intereses económicos transnacionales, epicentro del poder que interfiere, posibilita o preserva los privilegios de las élites nacionales.

Ante este contexto, la enunciada como “clase media” contempla dos opciones, o caer dentro de un proceso de proletarización o, sobre todo la clase media alta, adherirse a un elitismo profesional o directivo, cuya inversión en educación e información les diferenciará de la

burguesía acaudalada (Lash, 1996, p.38). La *meritocracia* emergerá en este contexto. El análisis “realista” y actual de clases de Wallerstein subsume estos análisis señalando una clara diferenciación entre *clases dominantes* y *clases peligrosas*⁴. Un clasismo que se entrecruza con el racismo y la variable género según diferentes coordenadas espacio-temporales. Esta polarización social viene dada por la concreción y empoderamiento de una élite transnacional corporativa así como una élite tecnocrática en contraposición a la emergente *clase media de origen popular* (Serrano, 2016) y clases populares, en el caso ecuatoriano.

Para David Harvey (2007), precisamente el neoliberalismo es una historia de restauración del poder de clase, una manera de mantener la hegemonía, el resultado de una acción consensuada por una élite para conservar el poder. Se observa que esta élite transnacional, en tanto *grupo dispar de individuos*⁵ *insertos en un mundo de las corporaciones y en el mundo financiero, comercial e inmobiliario, no necesariamente conspira en tanto que clase*; es más, frecuentemente, existirán *tensiones entre los mismos*, pero no deja de ser cierto que este grupo dispar posee *una cierta acomodación de intereses que, por regla general, reconoce las ventajas que pueden derivarse de la neoliberalización* (Harvey, 2007, p.43), y que ponen en marcha a través de diferentes prácticas y mecanismos como la desregulación, la privatización, la nueva gestión de servicios públicos, etc.

En definitiva, si hay algo que nos interesa especialmente de la teoría de los sistemas-mundo es que se trata de un espacio teórico de protesta y una plataforma para las propuestas y para la acción, desde lo epistemológico y desde los movimientos sociales. Se toma en consideración la importancia real de los movimientos anti-sistémicos, alter-sistémicos, al movimiento feminista, los movimientos nacionalistas, los movimientos indígenas, etc. Esto es, se encauza la posibilidad de construcción de otro mundo porque “otro mundo es posible”, o mejor dicho, porque otros mundos en otro mundo también resultan posibles. Es decir, reivindicamos el análisis de los sistemas-mundo en tanto en cuanto al señalamiento que realiza Wallerstein respecto a los *ciclos vitales* de los sistemas históricos y su vida finita. Ello favorece la probabilidad del *agotamiento* del mundo, tal y como hoy lo conocemos, esto es, como economía-mundo capitalista, y abre las puertas a las posibilidades de acción, de la acción colectiva en construcción de *otro(s)* mundo(s).

Por ello, consideramos que el análisis de los sistemas-mundo nutre de elementos a una novedosa propuesta epistemológica en construcción desde América Latina, desde Abya-Yala-

⁴Wallerstein recoge el rol protagónico de los movimientos sociales anti-sistémicos en toda su obra. El profesor norteamericano criticará el racismo, el eurocentrismo y el androcentrismo, aunque, como veremos, estas críticas, según las teorías decoloniales, no son tomadas en la consideración relacional-constitutiva que realmente tienen.

⁵Estos/as individuos de las “clases poderosas” wallerstenianas se reúnen en foros mundiales como el Foro Económico de Davos, o foros regionales como el Encuentro Empresarial entre Padres e Hijos de América Latina, para *el intercambio de ideas y para tratar y asesorar a los líderes políticos. Ellos ejercen una inmensa influencia en los asuntos globales y poseen una libertad de acción que ningún ciudadano ordinario posee*” (Harvey, 2007, p.43).

Afro-Latinoamérica, como es la teoría crítica latinoamericana, y desde ella, el denominado pensamiento *decolonial*, fundamentado en la Filosofía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido y la teoría de la dependencia, que compone todo un corpus epistemológico, metodológico y práctico que, desde América “Latina” y para América Latina, así como para el mundo, acrecentará el corpus del pensamiento social a través del diálogo de saberes y conocimientos. En las ramificaciones de este nuevo corpus epistemológico, metodológico y práctico que pretendemos incorporar en la presente investigación, no obviamos las críticas que, desde las mismas teorías decoloniales, se realizan al análisis de los sistemas-mundo wallersteiniano. Aún así, entendemos que, pese a las detracciones manifestadas, el nivel de implicancia del replanteo metodológico que realiza Wallerstein es muy superior.

Como análisis complementario a esta interpretación estructuralista del proyecto capitalista en su fase neoliberal, nos valemos del análisis de la táctica de la gubernamentalidad neoliberal. El neoliberalismo, como un experimento práctico de neoliberalización y como fundamento teórico-discursivo, como *lógica normativa global* (Dardot y Laval, 2013, p.12), pese a las profundas y recurrentes crisis que vive, lejos de desaparecer, parece haberse fortalecido a través de eternos planes de austeridad que asolan gran parte del planeta. Aunque una parte de la población alza su voz, en forma de grito individualista colectivizado, otra gran parte de la población, que sufre las consecuencias más negativas del neoliberalismo, y de sus recetas para las crisis en forma de paquete de medidas de ajuste, parece aceptar la situación como “natural” e “inevitable”. Por otra parte, Dardot y Laval (2013) afirman que, por ejemplo, ante las crisis europeas y estadounidenses de finales del 2008, se produjo un “error de diagnóstico”⁶, esto es, se decretó la muerte del neoliberalismo, lo cual provocó un gran riesgo de *desmovilización política*. El error de diagnóstico en torno a la finitud de una doctrina política, económica e ideológica como el neoliberalismo se debió a que se confundió *la representación ideológica que acompaña a la instauración de las políticas neoliberales con la normatividad práctica que caracteriza propiamente al neoliberalismo*. El neoliberalismo se entendió como una fórmula única de regulación global. Generalmente, no se apreciaron las diferentes formas prácticas tendentes a la neoliberalización que se implantaron en el mundo, adaptándose a contextos y escenarios diferentes. Es por este motivo que, pese a que frecuentemente se niegue la validez del neoliberalismo, ello no impide que sus componentes prevalezcan como:

(...) *Un sistema normativo dotado de cierta eficiencia, o sea, capaz de orientar desde el interior la práctica efectiva de los gobiernos, de las empresas y, más allá de esto, de millones de personas que no son necesariamente conscientes de ello* (Dardot y Laval, 2013, p.13).

Tomamos la tesis de Dardot y Laval (2013), según la cual la crisis del liberalismo no es más que una *crisis de gubernamentalidad liberal* (término acuñado por Michel Foucault), que

⁶ Este error de diagnóstico, según Dardot y Laval, pasó de boca en boca de “especialistas” como Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía y antiguo funcionario del Banco Mundial, para quien el neoliberalismo había llegado a su fin. Esta posición también la adoptaron presidentes de gobiernos de la época, como el francés Nicolás Sarkozy, para quien el Estado “retornaba” con la misión de intervenir en la economía.

entienden como una crisis que *plantea esencialmente el problema de intervención política en materia económica y social, así como su justificación doctrinal* (Dardot y Laval, 2013, p.30). Por ello, a lo que habitualmente denominamos como neoliberalismo, *antes que una ideología o una política económica*, es ante todo y sobre todo, una “*racionalidad*”, y por tanto, “*tiende a estructurar y a organizar, no sólo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados*” (Dardot y Laval, 2015, p.15) en el marco de la hegemonía neoliberal. El neoliberalismo deviene en la *razón del capitalismo contemporáneo*, y puede ser definido como *el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia*. En este sentido, la racionalidad liberal presenta una característica fundamental, esto es, *la generalización de la competencia como norma de conducta y de la empresa como modelo de subjetivización* (Dardot y Laval, 2015, p.15).

Es importante reseñar este hecho porque nos permite contradecir uno de los mitos más comunes que recurren a la asociación del neoliberalismo con el darwinismo social. El neoliberalismo más que beber del liberalismo y del darwinismo bebe del spencerismo y de su noción de “competencia” (Dardot y Laval, 2013). A partir del liberalismo clásico, Herbert Spencer desliza la importancia del modelo desde la tradicional “división del trabajo” a la “competencia” como necesidad de la vida. La competencia marca un transcurrir vital de la lucha entre personas, entre empresas, entre Estados, con el fin de acumular y “progresar”, donde sólo los más fuertes conseguirán sobrevivir. El competencialismo se convertirá en el resumen de una época que no solo ha concluido sino que ha alzado la competencia y la competitividad como razón de ser del sistema. De esta manera, el competencialismo, desde la crisis de 1930, como crisis de la gubernamentalidad liberal según Foucault, y el período de entreguerras, permitirá que estas ideas vayan cobrando fuerza, se vayan modelando y ajustando de tal forma que se adhieren a lo más íntimo de los seres humanos, y el neoliberalismo se convertirá en formación hegemónica a través del apoyo disciplinario del aparato estatal, donde el sistema educativo será fundamental para el efecto propagador y deificador de los denominados ideales neoliberales.

Es importante para nuestros fines observar cómo el neoliberalismo no desarma al Estado sino que cuenta con él como bastión para propagar la “verdad”, el pensamiento único. El Estado, previamente benefactor, aunque protector del liberalismo, se convierte en un Estado opresor.

En definitiva, consideramos que Dardot y Laval (2014) exponen clara y concisamente la idea de cómo el neoliberalismo al que, por otra parte, entendemos no como una forma única y pura, conforma la subjetividad contemporánea en torno a la acción combinada de disciplina e ideología. Estos autores franceses toman de Michel Foucault ideas-fuerza como la “crisis de la gubernamentalidad” así como la noción de “disciplina” para dar cuerpo a su teoría.. Incorporan, igualmente, la idea de “*estrategia sin sujeto*”, para definir una especie de fuerza

de la historia que no necesita de agentes externos para generar acción y movimiento. Sin embargo, en el último capítulo rebatiremos esta idea-fuerzo puesto que, entendemos, que los nuevos mecanismos de gobernanza global de las corporaciones, de organizaciones de la sociedad civil y del Estado, a través de estructuras y discursos, responden a los intereses de un sujeto colectivo, una élite transnacional, dispar y frecuentemente en conflicto, como señala Harvey (2007), pero con intereses comunes y capaces de reconcer las ventajas de los procesos de neoliberalización que adquieren como clase.

a.1.2) Un paradigma “otro”: las teorías decoloniales.

En torno a un grupo de investigadores/as latinoamericanos/as en el continente y en Estados Unidos, se conforma el “Programa de investigación de modernidad/colonialidad”, también conocidos/as como Grupo Modernidad/Colonialidad⁷⁸, quienes se encuentran en proceso de elaboración de una interpretación novedosa de la modernidad, la globalidad y la diversidad.

⁷También se auto-denominan “Proyecto Latino/Americano Modernidad/Colonialidad” (Escobar, 2004; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Desde estas líneas, consideramos la denominación más frecuente y resumida de “Grupo Modernidad/Colonialidad”.

⁸ A ese primer encuentro que hemos mencionado y que entreabrió la puerta al Grupo Modernidad/Colonialidad (Nueva York, 1996), con Immanuel Wallerstein como participante, continuó otro en Venezuela, en 1998. Así, en Venezuela se crea un nodo del grupo a través del sociólogo Edgardo Lander, desde la Universidad Central de Venezuela y el apoyo de la CLACSO. Allí se organizaron una serie de talleres en la lógica decolonial a la par que Grosfoguel realizaba otros encuentros paralelos, también en ese mismo año, en Nueva York. En el evento realizado en Venezuela acuden Walter Mignolo, Arturo Escobar, Aníbal Quijano, Enrique Dussel y Coronil. El resultado fue la publicación de un libro conjunto: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (2000). En el Congreso Internacional *Transmodernity, historical capitalism and coloniality: a post-disciplinary dialogue* en Estados Unidos (en Binghamton), organizado por Grosfoguel, acudieron el argentino Mignolo, Dussel y Wallerstein. En ese Congreso de Binghamton, Dussel, Quijano y Mignolo discutieron, por primera vez, su enfoque sobre las herencias coloniales en diálogo con el análisis del sistema-mundo de Wallerstein. Este grupo, conocido entonces como “el grupo de Binghamton”, organizó el evento *Historical Sites of Colonial Disciplinary Practices: The Nation-State, the Bourgeois Family and the Esterprise*, donde se abrió el diálogo con las teorías poscoloniales de Asica, África y América Latina. Posteriormente, en Boston, en el año 2000, Grosfoguel realiza la reunión N° 24 del Political Economy of the World-System, invitando a los filósofos colombianos Santiago Castro-Gómez y Oscar Guardiola Rivera, Fruto de este encuentro se publicaría el libro *The Modern/Colonial/Capitalist World-System in the Twentieth Century* (2002). Con todo ello, se forma otro nodo de la red en Colombia, a través del Instituto de Estudios Sociales y Culturales *Pensar*, de la Pontificia Universidad Javeriana, En 1999, en Colombia se celebró el Simposio Internacional “La reestructuración de las ciencias sociales en los países andinos”. A partir de este momento, se firmó un convenio de cooperación académica entre la Universidad Javeriana de Bogotá, Duke University, University of North Carolina y la Universidad Andina Simón Bolívar de Quito para organizar actividades y publicaciones en torno al tema de las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. Las publicaciones en este sentido continuaron al igual que la sucesión de eventos, como en el 2001 (DukeUniversity), 2002 (Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito), 2003 (Universidad de Berkeley, California), 2004 (Universidad de Berkeley, California, con presencia de Boaventura dos Santos), 2004 (Universidad de Carolina de Norte y la universidad Duke), 2005 (Universidad de Berkeley), 2006 (Quito). Actualmente, se puede hablar de una ‘segunda generación’ del Grupo Modernidad/Colonialidad”, que se espera que siga creciendo a raíz del fortalecimiento de programas académicos y doctorales en toda América como, por ejemplo, el Doctorado en Estudios Culturales de la quiteña Universidad Andina Simón Bolívar (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Como veremos, el Grupo Modernidad/Colonialidad incluye a intelectuales y pensadores/as de América Latina y en América Latina, pero también de pensadores e intelectuales latinoamericanos residentes en Estados Unidos, donde se gestan los primeros palpitaros del Grupo. Por este motivo, también se le denomina “pensamiento fronterizo”. Datos tomados del prólogo de la obra *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* Castro-Gómez y Grosfoguel (Castro-Gómez, y Grosfoguel, 2007, pp.9-23).

Escobar (2003) se refiere a esta interpretación como una perspectiva emergente, pero que goza de coherencia, la cual ha generado un gran número de investigaciones, encuentros, publicaciones, etc., en torno a una serie de ideas y conceptos compartidos, aunque admitiendo la presencia de debates internos y posturas diversas. Como afirma el autor, el grupo busca intervenir en la discursividad de las ciencias modernas y, así, configurar otro espacio para la producción de conocimiento: una forma distinta de pensamiento, *un paradigma otro*, y la posibilidad de hablar sobre *mundos y conocimientos de otro modo*; esto es, un “*pensamiento otro*”, un “*conocimiento otro*” (Escobar, 2003, p.53) y, en definitiva, otro mundo, basado en el espíritu del Foro Social de Porto Alegre.

Dos miembros fundadores del Grupo Modernidad/Colonialidad, en el nodo de Colombia y el de Estados Unidos respectivamente, Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (2007) introducen la categoría “decolonialidad”⁹ como *giro decolonial* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 9), desarrollada inicialmente por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2006), la cual complementará la categoría ‘descolonización’, utilizada por las ciencias sociales de finales del siglo XX.

Afirmarán estos autores y autoras del Grupo que, durante varios siglos de expansión europea, se ha ido conformando la división internacional del trabajo centro-periferias y la jerarquización étnico-racial de las poblaciones¹⁰ y, pese al fin del colonialismo y la conformación de los Estado-nación en las periferias, la situación no cambió elocuentemente. Por ello, sostendrán que asistimos a una transición desde el *colonialismo moderno*, a partir del fin de la Guerra Fría, a la *colonialidad global* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.13), lo cual ha transformado las formas de dominación de la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. Ello es ayudado, después de la II Guerra Mundial, por el accionar de nuevas instituciones del capital global, el Fondo Monetario Internacional y el Grupo Banco Mundial, así como otras bancas del desarrollo, además de organizaciones militares, como la OTAN, las agencias de inteligencia y cooperación internacional, que imponen y mantienen a la periferia en una posición subordinada.

En relación al análisis del sistema-mundo capitalista de Immanuel Wallerstein, el Grupo Modernidad/Colonialidad prefiere ampliar y expandir al significante de los sistemas-mundo a través de amplios significados que definan mejor la realidad contemporánea del siglo XXI, tal y como es, por ejemplo, el *sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial* (Grosfoguel, 2006, p.21)¹¹ y, así, cuestionar el mito

⁹Se utilizan como parejos los términos “decolonial” y “descolonial”, aunque el primero suele ser más frecuente. El término “descolonial” se usa predominantemente en el ámbito académico e intelectual argentino.

¹⁰Cabría añadir la primigenia y siempre presente jerarquización de género, como veremos a posteriori. El Grupo Modernidad/Colonialidad manifiesta incluir el feminismo como razón de ser; sin embargo, desde el Feminismo Decolonial, feminismos periféricos, etc., se considera que no se le otorga el énfasis suficiente ni se centra en el aspecto relacional que engloba a las diferentes categorías de exclusión.

¹¹Si bien compartimos plenamente este significado que define con mayor claridad y precisión la realidad contemporánea, utilizaremos el wallersteniano término de sistema-mundo capitalista colonial, puesto que al ser

de la supuesta descolonización por la que apuesta la postmodernidad. Realmente, este término define con mayor claridad y precisión las divisorias excluyentes que conforman la realidad global contemporánea. Creemos, sin embargo, que en el pensamiento de Wallerstein se esbozan y se recogen estas significaciones aunque, efectivamente, no de una manera tan clara y con un énfasis tan profundo como lo hacen los diferentes autores y autoras del Grupo Modernidad/Colonialidad.

La gran crítica que comparten teóricos de la decolonialidad, como Grosfoguel y Castro Gómez (2007), además de Walter Mignolo por ejemplo, frente al análisis de los sistemas-mundo es su determinismo económico así como la crítica al concepto de geocultura (ideologías globales), puesto que ambas se mueven en la distinción estructura-superestructura, la cual encuentran puramente marxista. Para el profesor norteamericano, la geocultura que distingue entre poblaciones blancas y no-blancas, es determinada por la estructura económica. Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007) esta distinción, junto con las estructuras económicas, conforman una *heterarquía*; esto es, parafraseando a Kontopoulos (1993), una *articulación enredada (en red) de múltiples regímenes de poder que no pueden ser entendidas desde el paradigma marxista* (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p.17). Para ellos, el *ámbito discursivo/simbólico que establece una división entre poblaciones blancas y no-blancas* no es una ‘geocultura’ en el sentido de Wallerstein, sino que *es un ámbito constitutivo de la acumulación de capital a escala mundial desde el siglo XVI*¹². De esta manera, enfrentan el posicionamiento en torno a oposiciones binarias, que entienden inherentes al análisis de los sistemas-mundo, así como a los Estudios Postcoloniales y culturalistas, esto es, la oposición discurso/economía y sujeto/estructura, que juzgan como herencia misma de las “dos culturas”¹³.

La teoría decolonial evita el reduccionismo económico y el reduccionismo culturalista, y solventan sus falencias en un corpus explicativo integrado. Así, por un lado, afirman que *la cultura está siempre entrelazada (y no derivada de) los procesos de la economía-política* (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p.16), reconociendo la prieta superposición entre capitalismo y cultura, puesto que el lenguaje sobre-determina la economía y la realidad social

un término al que vamos a recurrir frecuentemente, puede dificultar la lectura. Por ello, pese a que lo definiremos como sistema-mundo capitalista colonial recalcamos que ampliamos su significado englobando su configuración patriarcal, eurocéntrica y moderna.

¹²Los Estudios Postcoloniales enfatizan el “discurso colonial” y la agencia cultural de los sujetos frente al énfasis en las estructuras económicas de los sistemas-mundo. Ahora bien, cabría señalar que tanto los Estudios Postcoloniales como el análisis de los sistemas-mundo no son planteamientos “congelados” e hieráticos sino que permiten e introducen la duda y la posibilidad en sus posiciones. De esta manera, investigadores/as de la teoría postcolonial anglosajona, reconocen la importancia de la división internacional del trabajo como constitutiva del sistema capitalista. Por su parte, Wallerstein siempre ha reconocido la importancia, y además, le ha otorgado el lugar que otras teorías no otorgaban, a los discursos racistas y sexistas como inseparables del capitalismo. En el caso de Wallerstein, la crítica podría venir por una cuestión de “énfasis”, y no tanto por no realizar un “desvelamiento” claro y amplio de las múltiples relaciones de exclusión que se producen y enredan en el sistema capitalista de producción y acumulación.

¹³ Esta herencia de las “dos culturas”, manifestada por Wallerstein, aunque ya explicitada anteriormente, proviene de la tradicional divisoria entre ciencias naturales y humanas.

en su conjunto (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p.16). Ahora bien, entienden que los *discursos raciales* (Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007, p.19)¹⁴ organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene implicaciones económicas directas: las “razas superiores” ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las “inferiores” ejercen los trabajos coercitivos y peor remunerados.

Igualmente, Aníbal Quijano observa cómo la dominación y explotación económica del Norte sobre el Sur se funda precisamente en la estructura etno-racial de larga duración, constituida desde el siglo XVI por la jerarquía “europeo” versus “no europeo” (Castro-Gómez, 2005; Castro-Gómez, Grosfoguel, 2007), aspecto que no ha sido vislumbrado ni por el marxismo, ni por el posmarxismo ni por el postcolonialismo. Aníbal Quijano, sociólogo peruano, asociado inicialmente a la teoría de la dependencia, instaura una noción clave para la teoría decolonial y la teoría crítica latinoamericana: la noción de la “colonialidad del poder”.

El mundo no ha sido completamente descolonizado. No se puede afirmar que los procesos de emancipación política-social-cultural de las antiguas colonias hispano-portuguesas en el siglo XIX, y las colonias inglesas y francesas en el cercano siglo XX, produjesen realmente un proceso de descolonización. Más bien, vivieron un proceso de emancipación pero referido a una independencia jurídico-política de las periferias. De esta manera, como afirman Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), la segunda descolonización (que el Grupo define a través de la categoría *decolonialidad*), tendrá que orientarse hacia *una heterarquía* de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización no asumió (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17). Por ello, el siglo XXI necesita una real decolonialidad que integre y supere la descolonización acontecida en los siglos XIX y XX. Frente a la descolonización, la decolonialidad es *un proceso de re-significación a largo plazo, que no se puede reducir a un acontecimiento jurídico-político* (Castro-Gómez y Grosfoguel 2007, p.17).

El Grupo Modernidad/Colonialidad entiende que su principal desafío teórico actual es crear un lenguaje alternativo que se refiera a los complejos procesos interseccionales del sistema mundo capitalista/patriarcal moderno/colonial, frente al viejo lenguaje heredado de las ciencias sociales del siglo XIX¹⁵. Una visión integral del capitalismo como *red global de poder, integrada por procesos económicos, políticos y culturales, cuya suma mantiene todo el sistema* (Castro-Gómez, Grosfoguel 2007, p.17) necesita de un nuevo lenguaje, alejado ya

¹⁴ El Feminismo Decolonial afirmará que falta introducir realmente el enfoque de género y la crítica feminista: los varones de las “razas superiores” ocupan las posiciones mejor remuneradas, seguidos de las mujeres de las “razas superiores” frente a los varones de las “razas inferiores” que ocupan los peores puestos, no peores que las mujeres, homosexuales, con algún tipo de capacidad diferente de las “razas inferiores”.

¹⁵ El Grupo “acusa” a Wallerstein de que su perspectiva del análisis del sistema-mundo caracterice al capitalismo como una ‘economía-mundo’, esto es, entiende que las estructuras de dominio poseen exclusivamente una lógica económica. El Grupo afirma, como también lo reconoce el propio Wallerstein, que el lenguaje del análisis de los sistemas-mundo *todavía se encuentra atrapado en el lenguaje de la ciencia social del siglo XIX*.

de los paradigmas tradicionales para, así,

(...) *definir la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo, esto es, el pensamiento heterárquico, como ese intento por conceptualizar las estructuras sociales con un nuevo lenguaje que desborda el paradigma de la ciencia social eurocéntrica. No existe una lógica que impere sobre las demás sino que se trata de procesos complejos, heterogéneos y múltiples, con diferentes temporalidades, dentro de un solo sistema-mundo de larga duración*¹⁶ (Castro-Gómez, Grosfoguel 2007, p.17).

Se opone Quijano¹⁷ al análisis de los sistemas-mundo wallersteniano proponiendo que su concepto de “colonialidad” no se refiere a una sola lógica de acumulación capitalista, la cual instrumentaliza las divisiones étnico-raciales, previas a la formación de una cultura eurocéntrica global. Frente a ello, el peruano entiende que la relación entre pueblos occidentales y no occidentales se entremezcla con el poder colonial, con la división internacional de trabajo y con los procesos de acumulación capitalista. Colonialidad no es colonialismo porque existen continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los tiempos poscoloniales.

Walter Mignolo es uno de los fundadores más destacados del Grupo Modernidad/Colonialidad. Mignolo (2007) revela el poder *denominativo*, el *poder de enunciación* de Europa, que empapa la idea de que *América no es un lugar sino que lo es a partir de un poder y privilegio de enunciación; privilegio que convierte la idea inventada en una realidad*¹⁸ (Mignolo, 2007, pp. 171-172). A partir de la colonialidad del poder, se ocupara

¹⁶En este aspecto, el Grupo Colonialidad/Modernidad se separa de la teoría de la dependencia, a la cual algunos/as autores/as consideran parte de ese grupo de teorías decoloniales. Para un sector de la teoría de la dependencia, al igual que el análisis de los sistemas-mundo, se privilegian las estructuras económicas y políticas en los procesos sociales frente a los procesos culturales e ideológicos. En ello quieren ver la impronta del reduccionismo económico ortodoxo marxista. Para el Grupo Colonialidad/Modernidad, Aníbal Quijano, ascendiente y descendiente de la teoría de la dependencia, se salva de este reduccionismo a través de su teoría de la “colonialidad del poder”. Sin embargo, consideramos que Wallerstein si se ha interesado por el papel de la cultura en su obra, así como ha visualizado y enfatizado el papel de los movimientos antisistémicos, entre ellos, el movimiento de mujeres y el movimiento feminista, además de los movimientos por la liberación de los pueblos, etc...

¹⁷María Lugones (2008), criticará la exposición de Quijano sobre la colonialidad del poder puesto que, si bien se refiere a la intersección de variables, como la de género y sexo, no avanza en el análisis. Es decir, no analiza el por qué se construye la indiferencia de las mujeres. Para esta autora, la colonialidad del poder y la colonialidad del género tienen como resultado las *mujeres no blancas*, como *mujeres subalternas víctimas de violencias múltiples* (Lugones, 2008, p.75). Para ella, las opresiones múltiples son marcas potentes de dominación. Las *marcas* (Lugones, 2008, p.75) raza, género, clase, sexualidad, oprimen, moldean y reducen a la persona. Los varones son víctimas de la discriminación racial, de la colonialidad del poder y del capitalismo global; sin embargo, muestran indiferencia frente a las múltiples violencias que enfrentan las mujeres, procedentes del Estado, del patriarcado blanco y de los varones de color. Y se podría añadir de las mujeres blancas eurocentradas, esto es, del feminismo hegemónico. La indiferencia frente a las violencias múltiples contra las mujeres provoca la indiferencia frente a las transformaciones sociales profundas de las estructuras coloniales de imposición colonial. Para luchar contra la indiferencia primero, hay que reconocerla (en la vida cotidiana y en la teoría), y después enfrentarla, en pos de la liberación. Se hace necesario pensar en la *geodesia del poder global* desde lo que Lugones denomina “Sistema Moderno/Colonial de Género” (Lugones, 2008, p.73).

¹⁸Analiza y reflexiona el autor sobre la invención de “América” y de América “Latina”. Por una parte, critica la apropiación que realiza Estados Unidos “de América”, como voz hegemónica, del nombre “América”. Éste es un reflejo de la lógica de dominación de un país, incorporando a todo un continente. La idea de América “Latina” y de América como Estados Unidos, refleja el proceso de construcción del imaginario de la Modernidad/Colonialidad, esto es, la matriz colonial del poder a través de diferentes epistemologías coloniales.

de la noción “*colonialidad del ser*”. Esta colonialidad moldeó las subjetividades de los pueblos incluidos en conceptos más generales: “ser humano”, a través de la evidencia empírica del varón blanco, cristiano y europeo. Añadiríamos y capitalista (neoliberal, en nuestra contemporaneidad). Así, comprometemos la noción de la construcción de la colonialidad del ser (Mignolo, 2007, Quijano 2000) a través de la “subjetividad neoliberal” (Dardot y Laval, 2014).

Los privilegios epistémicos eurocéntricos han permitido elaborar ideas universales del ser humano, del planeta (naturalizado según las ideas cristianas como las de la división continental), de un continente absorbido por un país como, por ejemplo, Estados Unidos “de América” (Mignolo, 2007, p.172). Es decir, la geopolítica de la economía se establece en tres lugares principales: Europa, Estados Unidos y Japón (aunque éste último tiende a decrecer en importancia, siendo sustituido por China), lugares donde además existe el control del conocimiento. Esto conduce a una geopolítica económica y del conocimiento occidental.

Nos resulta muy estimulante para nuestra investigación el planteamiento que realiza Mignolo en torno al papel “ficticio” jugado por los organismos internacionales y por ideologías-religiones “universales” en cuanto a su papel “liberador” y “reformador” de los pueblos, en ámbitos como la economía, la cultura, la educación, etc. Así, sostiene Mignolo (2007), con quien coincidimos plenamente, que la descolonización del conocimiento, del ser, de la política y de la economía no se va a realizar a través del Grupo Banco Mundial o del Foro Mundial Internacional, ni desde el marxismo actualizado¹⁹, ni desde el cristianismo “modernizado” (a través del catolicismo ortodoxo o de las múltiples ramas del protestantismo de impactante crecimiento en la región). Desde la perspectiva imperial, las instituciones del Norte no han conseguido solucionar los graves problemas del mundo sino que, por el contrario, éstos se acrecientan. Sostendremos en la presente investigación que esta institucionalidad global que menciona Mignolo persigue el sostenimiento del orden económico global a través de mensajes supuestamente “revolucionarios”, “liberadores”, “emancipadores”, y haciendo uso de un lenguaje que, alguna vez, fue de subversivo y “de izquierdas”. Del eurocentrismo, solo emergerán “soluciones” como la meritocracia, el éxito individual, la acumulación económica y de significados, es decir, diferentes formas de reproducir la alienación. Se hace necesario buscar otras opciones y posibilidades, otras formas de creatividad, y, sobre todo, mostrar y presentar un interés probado por los seres humanos. Para el autor argentino, con quien coincidimos, estas posibilidades las tienen los “*damnés*” (añadiríamos a “*las damnées*”) de la Tierra (Mignolo, 2004; Dussel, 2004), “los condenados de la Tierra” (Fanon, 1965), “los oprimidos” (Freire, 1987), y la “clase peligrosa” (Wallerstein, 1995).

¹⁹Ello no quiere decir que Mignolo deseche las ideas y propuestas de Karl Marx. Estas propuestas son necesarias pero no suficientes para la realidad contemporánea. Por ello, aboga por retrotraernos y beber de las posiciones del mestizo y “subversivo” cronista de las Indias, Guamán Poma de Ayala, así como de Frantz Fanon o del feminismo chicano propuesto por Gloria Anzaldúa en Estados Unidos. Ésta es realmente la propuesta de la decolonialidad.

En el caso de las Américas, se cuestiona Mignolo: ¿cómo imaginar un mundo después de América Latina²⁰ y de los Estados Unidos “de América”?

Mignolo (2007) afirmará que es posible a través de la implementación de un *diálogo intracultural*, que no intercultural, como frecuentemente se utiliza en los discursos de los gobiernos progresistas, entre la latinidad (como idea hegemónica que privilegia a las élites, descendientes de europeos/as), la población indígena, la población afro... en alianza, formulando proyectos y experiencias diferentes, pero simultáneas, fruto de una historia de dolor colonial. Desde esta lógica intracultural de las “Américas”, se hace necesario resistir y establecer una lucha intercultural contra los Estados e instituciones que controlan las esferas de lo económico, de lo político, la sexualidad, el género, la subjetividad y el saber.... No es necesario localizar esta subjetividad de resistencia en un territorio, en un Estado Nación, sino que ésta se va a encontrar en la *frontera*²¹. Siguiendo la lógica wallersteniana, el pensamiento decolonial rompe con la idea de Estado-nación como unidad de análisis, para desplazarla a la “frontera”²². La “frontera” entendida como *comunidad intracultural* que se extiende más allá de las fronteras físicas de un Estado-nación. Mignolo también plantea soluciones desde el papel del Estado. Entiende que las posibilidades de salida a la lógica eurocéntrica-capitalista-racista-patriarcal pueden venir desde las propuestas de gobiernos de izquierdas en la región, o desde las luchas contra el patriarcado y el racismo, encabezadas, por ejemplo, por los feminismos, no ya continentales, sino globales y transnacionales²³.

Mignolo (2007) apuesta como opción viable de conocimiento y praxis la “decolonialidad”. En el caso de América del Sur, la propuesta pasa por una decolonización del Estado, una decolonización de la economía y una decolonización de la educación, en el sentido que involucra la subjetividad-ser. La decolonización²⁴ económica, la autonomía y la decolonización del ser-subjetividad provocará el desprendimiento, el desvelamiento de que un modelo único de vida, de autoridad y de economía no es más que una ilusión. Es irreal. La propuesta alternativa de otros mundos alternativos que plantea Mignolo se refiere la estrategia civilizatoria del *vivir bien* (no vivir mejor, ni vivir mejor que otros). Es una opción radical: *vivir-bien* (Mignolo, 2007, p.209). Es una opción decolonial que se plantea como guía de una política de Estado que afecta a la economía y a la educación.

Este *vivir bien*, como guía de esta nueva política de Estado, implicará, como mínimo, un

²⁰Mignolo pone como ejemplo de superación de la idea de América Latina, aunque desde otra lógica, el proyecto que presentó, en su momento, el ex presidente de Brasil, Ignazio Lula da Silva, para crear el “G 3” o grupo económico de tres países: Brasil, Sudáfrica e India. Ésta es una lógica que rompería con la idea de América “Latina”.

²² Esta opción también se le conoce como “pensamiento de frontera” o “fronterizo”.

²³En este caso, se puede citar el caso del movimiento indígena ecuatoriano, el cual desarrolla su accionar en la región andina, pero también en Canadá, Australia, España... en los espacios donde se establezca la comunidad.

²⁴ Walter Mignolo, argentino, de ascendencia europea y afincado en Estados Unidos, suele utilizar el vocablo “descolonización”.

cambio, como aspiración absoluta, una ruptura radical frente a la teoría política, económica y educativa del Estado moderno colonial, que así ha funcionado desde la independencia de lo que conocemos como América (frente a España y Portugal), y que ha sido perpetuada desde el dependentismo a nuevos imperios, esos imperios sin territorio (primero, Inglaterra y Francia, posteriormente, Estados Unidos y, recientemente, podemos añadir a China). El autor argentino interpreta la llegada a la presidencia del gobierno de Bolivia por parte de un indígena²⁵, Evo Morales (período 2006 al presente), como la manera en que la opción decolonial ingresó como política de Estado en el continente, provocando importantes y radicales cambios en el ámbito económico y social²⁶. Sin embargo, incluso en Bolivia, la “decolonización” educativa está implicando un coste mayor que en otros ámbitos. La riqueza de esta opción *intracultural* boliviana es amplia y rica en matices. Mignolo (2007) entiende que, en el caso de Bolivia, la opción indioamericana (opción aymara-quechua) es una opción claramente transformadora, precisamente por su origen decolonial, y más completa que la opción progresista eurocentrada; la intelectualidad indígena (como opción aymara-quechua) se adhiere a un “indianismo”, el cual subsume el nacionalismo y el marxismo en su interior (Mignolo, 2007, pp.210-211). La intelectualidad progresista eurocentrada, aunque simpatizante de Evo Morales, borra los tres límites ideológicos en sus propuestas a favor del “progresismo”²⁷ (Mignolo, 2007, p.211). En conclusión, para Mignolo la propuesta decolonizadora basada en el Vivir Bien, o Buen Vivir (Sumak Kawsay) que presentan algunos gobiernos de la región suramericana demuestran una alternativa de las alternativas. Entiende que estas propuestas, más que “*un giro a la izquierda*”²⁸ política, son fruto de un *giro decolonial*, que puede aglutinar a la izquierda “blanca” y la izquierda “indígena”, entendiendo que ambas provienen de memorias, cosmologías, sentires, y afectos bien diferentes, aunque

²⁵ No se trata solo que un/a indígena llegue al poder, por primera vez en la historia de Bolivia, sino que se trata de un indígena, campesino, pobre, sindicalista y activista, que se concibe como tal y que propone practicar el *vivir bien* como política de Estado, lo cual ha implicado fuertes enfrentamientos entre Evo Morales, a partir del movimiento que le aupó al poder (MAS, Movimiento al Socialismo), y la lógica modernizadora de las élites criollas y europeas del país. La ruptura que implica la presidencia de Evo Morales se puede entender en el rechazo que ha generado su liderazgo político en muchos líderes extranjeros, organismos internacionales e intelectuales.

²⁶ En el ámbito cultural, es importante señalar cómo está interactuando la intelectualidad progresista (de tradición académica europea), con una intelectualidad aymara y con una intelectualidad mestiza (inmersa en la cosmología indígena pero procedente de una epistemología europea). Ahora bien, desde planteamientos críticos también surgen críticas al proceso forzado de creación de una burguesía aymara, esto es, la creación de una burguesía capitalista indígena, sin dar opción a la recuperación de formas pre-capitalistas.

²⁷ Un progresismo que, en el fondo, bebe de la idea de la “modernización”, como pueden ser las propuestas planteadas en su momento por Ignazio Lula da Silva en Brasil o Fidel Castro en Cuba.

²⁸ Mignolo, en este sentido, pone distancia con una proposición mayoritaria, que recogeremos más adelante, la cual aboga por *el giro a la izquierda* o la existencia de *dos izquierdas* en la región. Frente a diferentes autores y autoras que entiende los triunfos de gobiernos “progresistas” y/o de izquierdas en la región como un “giro a la izquierda”, Mignolo, sin embargo, matiza este giro como blancoide y eurocentrado (Mignolo, 2007). Y, ello lo justifica a través de la introducción de una izquierda eurocéntrica en América Latina. Precisamente, el marxismo y las propuestas de izquierda en el continente entraron a través de refugiados/as políticos/as europeos/as a inicios del siglo XX. Con ello, no es que Mignolo rechace la presencia de esta izquierda “blancoide y eurocentrada” (a la que él mismo, sin lugar a dudas, pertenece), sino que reconoce sus posibilidades de redención a través de la *provincialización* y el reconocimiento del liderazgo de la revolución (Mignolo, 2007).

aunados en la lógica de la intraculturalidad (Mignolo, 2007, p.213).

En definitiva, el proyecto de la decolonialidad no es cosa de blancos ni de blancas, no es cosa de indios ni de indias, no es cosa de varones ni es cosa de mujeres... Se trata de un proyecto que no es universal sino *pluriversal* (Mignolo, 2007), que atañe al desprendimiento de la matriz colonial del poder y la proposición de articular otras formas de vida social, política, económica y cultural, que siempre han estado ahí, pero ahogadas por la avalancha ensordecedora de la modernización occidental. Por ello, el pensamiento decolonial, insistiendo en la diversidad de propuestas críticas a su interior, persigue superar la imposición del proyecto modernizador eurocéntrico que engulló muchas culturas no occidentales en el continente.

La puesta en práctica de esta propuesta implicará, entre otras cosas, la convivencia, intercultural, pluricultural así como el diálogo de saberes, que conducirá a un mundo sin excluidos/as sociales y a la justicia por el Bien Común y el Buen Vivir, como propone el documento político de la Constitución Ecuatoriana 2008. El pensamiento decolonial articula las genealogías perdidas del planeta para dar lugar al Proyecto “otro”. Por ello, lo decolonial no nos dirige ni a la post-modernidad (como última etapa de la modernidad) ni a una tercera Modernidad, sino más bien a un proyecto de “*transmodernidad*” (Dussel, 2004, p.201), más allá de la modernidad/colonialidad. La modernidad, en tanto en cuanto a razón y verdad universales, es un proyecto acabado²⁹, agotado; el capitalismo ha aniquilado hasta la naturaleza. Y la post-modernidad no deja de ser el último suspiro de la modernidad. Por ello, se hace urgente y necesario un proyecto por fuera de la modernidad y la post-modernidad europea y norteamericana.

En pleno siglo XXI, la *transmodernidad*³⁰ (Dussel, 2004) implica asumir lo mejor de la revolución tecnológica moderna, no lo antiecológico ni lo exclusivamente occidental, al servicio de mundos valorativos diferenciados, antiguos, actualizados, esto es, tradiciones propias de creatividad ignoradas, que conduzcan a abrir la gran riqueza cultural y humana, suprimida por las *mercancías universales* (Dussel, 2004, p.223). La transmodernidad es *multicultural, polifacética, híbrida, poscolonial, pluralista, tolerante, democrática* (más allá del Estado moderno liberal europeo), e incluye a las tradiciones milenarias, respetuosa, por tanto, de las exterioridades y potenciadora de las identidades heterogéneas (Dussel, 2004, p.223). Para Dussel (2004), el propio proceso de globalización, por excluyente, conducirá a

²⁹Por lo contrario, Jürgen Habermas, y parte de la teoría crítica europea, afirmará, que la modernidad, como proyecto filosófico-social, es un proyecto inacabado o inconcluso.

³⁰Existe otra versión de la transmodernidad que proviene de la tradición eurocéntrica. La española Rosa María Rodríguez Magda acuñó el término *transmodernidad* para dibujar la realidad contemporánea, donde observa, igualmente, la pérdida de valor del modelo eurocéntrico, pero desde una misma visión lineal evolutiva: a la modernidad eurocéntrica, le sucederá una post-modernidad, que será superada por un nuevo gran relato, la globalización.

la transmodernidad. Las culturas *exteriores* a la occidental (como pre-modernas³¹) no se dirigirán a la post-modernidad, sino que aspirarán a la trans-modernidad (Dussel, 2004, p. 221). La transmodernidad se convierte así en un proyecto mundial, historicista y cultural, que mira desde afuera (desde el “Otro”), capaz de tener voz, y capaz de enfrentarse al discurso hegemónico. Implica el diálogo de culturas y deviene en una cultura más humana, más ética, más respetuosa, y no capitalista. Llama a descolonizar territorios pero también a una descolonización de la estructura del poder del Estado, del mercado de trabajo, del control de la sexualidad, de la uniformización ideológica y de las formas de conocimiento que no dejan de reproducir la dialéctica burguesa amo-esclavo.

En la línea del pensamiento wallersteniano y decolonial, la modernidad occidental ha encontrado límites y cambios en el paradigma de la razón técnico-instrumental, en el dominio histórico del capitalismo y en el colonialismo sin fin, esto es, ha llegado a su fin como “civilización”.

a.2) La Revolución Ciudadana y la puesta en práctica del Sumak Kawsay, ¿una propuesta alternativa?.

Walter D Mignolo (2007), desde la teoría decolonial, entiende que una propuesta alternativa al sistema-mundo euro/euronorteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial, como paradigma único, podría partir de las propuestas alternativas que han surgido en América del Sur a inicios del siglo XXI, en concreto en Venezuela, en Bolivia y en Ecuador.

En Ecuador, la Revolución Ciudadana se apoyó, inicialmente, en el Proyecto Nacional del Buen Vivir (Sumak Kawsay)³² como proyecto de gobierno y opción decolonial que ejerce como meta de una política de Estado que afecta a la decolonización del propio Estado, de la economía, de la cultura, y específicamente, de la educación. Esta propuesta alternativa nació destinada a convertirse en una estrategia civilizatoria. De esta manera, durante esta primera década (2007-2017) de implementación de la propuesta alternativa del Sumak Kawsay, ésta debería haber corrido en esa dirección.

La Revolución Ciudadana, originariamente, se instala en la lógica de gobiernos progresistas de América del Sur frente al sistema-mundo capitalista colonial, donde Ecuador se encontraba inserta en la economía-mundo capitalista en posición periférica como exportador de productos primarios. Los gobiernos progresistas de la región en el siglo XXI se entienden como:

Aquellos gobiernos que articular discursos críticos y buscan introducción de innovaciones – de perfil variado- en el horizonte de las “políticas neoliberales” prevalecientes en la

³¹ Las culturas *exteriores* a la modernidad europea son *pre-modernas* porque son más antiguas que la modernidad (esto es, existían previamente a la conquista), conviven con la modernidad y pueden dialogar con la modernidad, para tomar lo mejor de la misma. Ante la pregunta evidente: ¿quién decide qué es lo mejor?, Dussel lo tiene claro: el subalterno. O subalterna.

³²Utilizamos la expresión “sumak kawsay” o “Sumak Kawsay” sin cursiva por entender que se trata de una expresión de una lengua oficial en Ecuador.

región desde 1990 (Hillebrand y Lanzaro, 2007, p.14).

Estos gobiernos progresistas, como el de la Revolución Ciudadana, implican una lógica de gubernamentalidad antineoliberal de corte populista³³ de *nuevo cuño* (Hillebrand y Lanzaro, 2007, p.14)³⁴. Esta forma de gubernamentalidad, se gesta a través de la confluencia de diferentes actores y movimientos sociales antisistémicos, que provocarán, entre otras cuestiones, el surgimiento de un nuevo marco jurídico-político para el país, el cual amplia y expande derechos para la ciudadanía, tanto derechos colectivos como derechos político-sociales, e, incluso, como gran novedad en el mundo contemporáneo, expande derechos a la propia naturaleza. Esta gubernamentalidad ha mejorado las condiciones de vida de la población en general, en el marco de una coyuntura económica, en un primer período favorable (desde el tradicional modelo primario-exportador) y, además, hará emerger una nueva clase social, la *clase media de origen popular*³⁵, así definida por García Linera según Serrano (2016), al amparo de sus reformas político-sociales-culturales y económicas llevadas a cabo en el país.

En la investigación, plantearemos una descripción y un análisis de la Revolución Ciudadana, y de su propuesta educativa, como un proyecto político alternativo que, aunque conscientes de la visión eurocéntrica indeseadamente subyacente, perseguiremos realizar “otra” lectura de este proyecto político, el cual bebe de lo pre-moderno (a través de sus movimientos sociales así como de los saberes y conocimientos de los pueblos ancestrales) y que aspira a la transmodernidad, como propuesta decolonizadora, como propuesta real del Buen Vivir. Veremos en qué medida ello ha sido así..

En definitiva, trataremos de comprobar si la Revolución Ciudadana dispone de *imaginación política*, como propone, desde la decolonialidad, Boaventura de Sousa Santos³⁶:

³³ No utilizamos el término “populista” de forma peyorativa. Como afirma Enrique Dussel en sus “Cinco tesis sobre el populismo” (2013) el epíteto “populismo” se usa de forma peyorativa para designar a quienes desafían al Consenso de Washington, esto es, al neoliberalismo (véase Dussel, 2013, 14 de enero). Sin embargo, a partir de los siguientes capítulos nos abstendremos de esta denominación de la Revolución Ciudadana como populismo de nuevo cuño para evitar confusiones puesto que ha sido utilizado, frecuentemente, por la oposición política como manera peyorativa de calificación del gobierno.

³⁴Lanzaro (2007) encuentra diferencias de naturaleza política entre los gobiernos progresistas de América Latina; a saber: los *gobiernos de carácter populista de nuevo cuño* (los gobiernos de Hugo Chávez-Nicolás Maduro en Venezuela, el gobierno de Evo Morales en Bolivia, y el gobierno de Rafael Correa en Ecuador), los *gobiernos que provienen de partidos de raigambre nacional-popular ya existente*, como el peronismo de Néstor Kirchner y Cristina Fernández; así como los novedosos *gobiernos de tipo social-demócrata* en el continente como lo fueron el Ignacio Lula en Brasil y Tabaré Vázquez en Uruguay (Hillebrand y Lanzaro, 2017, p.14).

³⁵ Consúltese: SERRANO, A. (2016, 22 de abril). El misterio de la clase media en América Latina, *CELAG*. Recuperado de: <http://www.celag.org/el-misterio-de-la-clase-media-en-america-latina-por-alfredo-serrano-mancilla/>

³⁶De esta manera, Sousa propone, desde la Epistemología(s) del Sur, una comprensión del mundo más amplia que la comprensión que tenemos en el mundo occidental. Sousa nos invita a pensar en la diversidad del mundo como infinita, con diferentes modos de ser, de pensar, de sentir (*sentipensar*, Escobar, 2014), de concebir teoría... de ver “otras realidades”, la alteridad(es), que no son no recogidas por el mundo académico del Norte, y que, por tanto, son ignoradas, mal-interpretadas, o comprendidas según el velo occidental. Para Escobar, *sentipensar* se refiere al *sentipensar con el territorio*, lo cual implica pensar desde el corazón y desde la mente,

La primera dificultad de la imaginación política puede formularse así: es tan difícil imaginar el fin del capitalismo como es difícil imaginar que el capitalismo no tenga fin, (al igual que es) tan difícil de imaginar el fin del colonialismo como que el colonialismo no tenga fin (Sousa, 2010, p.11).

A lo que, añadiríamos: y es tan difícil de imaginar el fin del patriarcado como que el patriarcado no tenga fin.

En definitiva, para alcanzar un mundo más justo, se requiere de un nuevo saber (de nuevos saberes), de un nuevo sujeto colectivo construido en torno a una perspectiva emancipadora, liberadora y humanista, que reconozca e incorpore políticas, culturas y economías indígenas y afrolatinoamericanas, asiáticas, africanas, esto es, esas comunidades humanas “invisibilizadas” e ignoradas por Europa y Estados Unidos. Se necesita, pues, como diría Boaventura de Sousa, una Epistemología(s) del Sur (Sousa, 2010) frente a la Modernidad desplegada por el mundo occidental. Aprender del Sur, implica una comprensión más amplia de la realidad, y no totalmente contabilizada en soluciones políticas y teóricas dadas. Se trata de establecer nuevos procesos de valoración y producción de conocimiento (científico y no científico) así como mostrar nuevas relaciones procedentes de diferentes tipos de conocimiento, según la prácticas de diferentes comunidades humanas, que han sufrido constantes injusticias y han sido avasalladas por el capitalismo, por el colonialismo y por el patriarcado.

En este sentido, la Revolución Ciudadana se ha auto-presentado al mundo como una alternativa “postcapitalista”; a veces, caminando de la mano de alternativas pre-capitalistas (movimientos indígenas, movimientos feministas...); otras veces, con fuertes rupturas frente a dichos movimientos sociales. La oposición política desde la izquierda, sin embargo, entiende que el proyecto político de la Revolución Ciudadana es un proyecto “neodesarrollista” enfocado en la nacionalización económica y que sigue la misma ortodoxia neoliberal anteriormente vigente. Desde los sectores conservadores y reaccionarios de la sociedad ecuatoriana, el proyecto político de la Revolución Ciudadana se trata de un proyecto “socialista”, sino comunista.

Trataremos de dilucidar si la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017) ha tenido, o no, suficiente imaginación política.

a.3) Las resistencias postneoliberales en América del Sur y la gobernanza global.

En Ecuador, al igual que otros países de América Latina, después de haber sufrido los efectos de las Políticas de Ajuste Estructural, refrendado por el modelo de democracia liberal, se producen serios problemas de gobernabilidad en la región ante las crecientes demandas sociales y los desmanes de quienes ostentaban el poder político. Diferentes gobiernos, como

o co-razonar... es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir (Escobar, 2014, p.16).

el de Abadalá Bucaram, León Febres Cordero, o el de Lucio Gutiérrez,, adecuaron el modelo de democracia liberal a prácticas de gobierno clientelares que siempre habían beneficiado a la tradicional oligarquía del país. El neoliberalismo, desde la década de los 80 del siglo pasado, se tradujo en ingobernabilidad y el sector público fue el más afectado.

El Estado ha sido el chivo expiatorio magistral para los procesos de neoliberalización, áquel a quien acusar de los males que provoca el modelo del mercado, o áquel a quien recurrir para intervenir y corregir al mercado, cuando así se necesita. Por ello, en las últimas décadas, en América Latina en general, y en Ecuador, en particular, se han inducido múltiples reformas, enmiendas e innovaciones en el sector público, en sus diferentes ámbitos.

Peters (2009) señala la “Nueva Gestión Pública” (NGP) y la “gobernanza” como dos de los estilos de la reforma del sistema público que han dado forma a los gobiernos de las sociedades contemporáneas. La Nueva Gestión Pública (NGP) demanda al gobierno que éste sea eficiente y efectivo, siendo la mejor manera para conseguirlo que *el sector público se comporte como el sector privado* (Peters, 2009, p. 20). Por su parte, la noción de gobernanza resulta más difícil de definir puesto que, *como concepto, puede ser extremadamente vago, y ha sido sujeto de importante discusión académica* (Peters, 2009, p.21).

Para Peters, el común denominador de la NGP y la gobernanza es que ambas *han tendido a mover el proceso de gobernar fuera del centro del gobierno*, a través de mecanismos como la desconcentración, la descentralización y la delegación (Peters, 2009, p.22). Estas reformas involucran el *descentrado del proceso de gobierno*, puesto que los órganos del gobierno central parten de una premisa básica:

(...) *La asunción (implícita o explícita), de que el gobierno trabaja mejor si el centro político es desvalorizado, que los administradores públicos y el sector privado son más responsables a la hora de prestar servicios* (Peters, 2008, p.23).

Tomamos a Peters porque, sin dejar de mostrar las contribuciones de la NGP y la gobernanza al cometido del sector público, apuntala problemas de incoherencia en su implementación y escasa coordinación así como dificultades de *accountability*. Sin embargo, el mayor problema de las reformas de la NGP y la gobernanza al sector público tiene que ver con la democracia misma; es decir, si las elecciones son el mecanismo para elegir políticas así como líderes y lideresas políticas, una vez electos/as, éstos/as parecen darse cuenta de que tienen menos influencia sobre las políticas de lo que ellos/as y sus votantes creían. En definitiva, como sentencia Peters, *la pérdida de control en elecciones entre diferentes políticas y el significado de la política conduce a un problema democrático fundamental* (Peters, 2008, p.26).

De lo que queremos dar cuenta es de los cambios recientes que se producen en la ejercicio del gobierno en el contexto de las sociedades globalizadas. Ello ha generado, como hemos mencionado, experimentos regulatorios en el modo de ordenar las sociedades.

Zurbriggen (2011), tomando a Jessop, señala tres modos de regulación de una sociedad; esto

es, un modo jerárquico, donde la sociedad es regulada por la “autoridad”; un modo económico, donde la sociedad es reglamentada por el mercado y, un modo heterárquico, donde la sociedad es regularizada por redes auto-organizadas y asociativas (Zurbriggen, 2011, p.189). Si bien estos modos de regulación social coexisten en el tiempo, aunque adquieren diferentes configuraciones en las sociedades contemporáneas se produce un gran desconcierto debido a la preeminencia de mecanismos heterárquicos frente a los otros dos mecanismos (Zurbriggen, 2011, p.189).

Por ello, Zurbriggen (2011) critica finalmente el planteamiento de Jessop puesto que este autor, por una parte, presenta una definición muy estrecha de gobernanza, al excluir otras formas de interacción política, donde parece otorgarle preeminencia a las organizaciones del sector privado, en detrimento de las autoridades centrales (en cuanto a su función ejecutiva y legislativa) y, por otra parte, su perspectiva, que ensalza la gobernanza asociada a la sociedad civil, asumiendo, por este mismo hecho, que la gobernanza es más consensual e igualitaria puesto que se basa en la confianza y la deliberación, reproduciendo valores intrínsecos de la sociedad civil (Zurbriggen, 2011, p.190). Entendemos que, para Jessop, los valores de la sociedad civil son mejores y, opuestos a la lógica jerárquica del Estado y las reglas de mercado. Sin embargo, entendemos que las sociedades globalizadas, presentan diferentes modelos de regulación, atendiendo a diferentes contrapesos y conflictos, según el contexto y el escenario en que se insertan, y que, en realidad, se produce una pugna muy fuerte por la reglamentación de la sociedad desde el ámbito privado, esto es, desde el mercado y desde amplios sectores de la sociedad civil (hegemónica), frente al ámbito público-estatal, al que, estratégicamente, introyectan valores de mercado.

Sin embargo, consideramos que la definición otorgada por Pierre y Peters (2000)³⁷ sobre gobernanza, y que recoge Zubbriggen, se acoge muy bien a muchos procesos de gobiernos de las sociedades actuales en el mundo. Así, para estos autores, la gobernanza significa:

(...) La totalidad de las interacciones entre otros organismos públicos, el sector privado y la sociedad civil, destinados a resolver los problemas sociales o la creación de opinión de la sociedad (Zurbriggen, 2011, p.191).

³⁷ Así, por ejemplo, para Pierre y Peters, en las últimas décadas en las sociedades occidentales se han implementando diferentes modelos de ordenación social y política. Desde 1950 a 1970, dominó un modo de regulación social jerárquico, mientras que, durante la década de los 80, emergió una gobernanza de mercado, centrado en los principios de la NGP. A partir de la década de los 90, surgen *redes de gobernanza basadas en la interdependencia, confianza y empatía*, como *una forma híbrida entre jerarquía y mercado*, como *un tercer estrato* para gobernar los asuntos públicos (Zurbriggen, 2011, p.191). Si bien esta último modelo de regulación social impuesto por una gobernanza híbrida pareciese idóneo, nos resulta excesivamente consensual y ordenado, poco ajustado a una realidad conflictiva, tomando en cuenta la divergencia de intereses en juego. Sin embargo, desvela abiertamente la idea de cómo la autoridad política interactúa con el mercado en el manejo de los asuntos públicos, con fuerte presencia de éste, presencia heredada de la etapa neoliberal de la década de los 80.

De esta manera, queremos plantear el uso que vamos a hacer del término “gobernanza” en la investigación para referirnos a:

Una nueva perspectiva para analizar la complejidad del proceso de toma de decisiones provocado por la pluralidad de actores involucrados que actúan a fin de formular, promover, lograr objetivos comunes por medio del intercambio mutuo de conocimiento, recursos, ideas y normas (Zubbriggen, 2011, pp.192-193).

De esta manera, el concepto de “gobernanza” nos otorga un contexto que nos permitirá visualizar el complejo tejido de actores que interactúan en el ámbito político público así como el enmarañado proceso de toma de decisiones de acuerdo a intereses afines. Planteamos el concepto de gobernanza para dar cuenta de las dificultades que existen, actualmente, para entender el proceso de toma de decisiones políticas, como la política educativa por ejemplo, así como la manera de regular las sociedades, donde una compleja red de actores e intereses interactúan, de forma manifiesta o de forma latente, en el espacio político público.

Sin embargo, existen muchas diferencias en los procesos de gobernanza contemporánea atendiendo a distintos contextos. Por ejemplo, en Ecuador, la Revolución Ciudadana, inicialmente, abogó por un modelo de gobernanza “jerárquica” que permitiese controlar los mercados y las organizaciones de la sociedad civil.

Por ello, desde la investigación, partimos de una visión de la gobernanza como un proceso en construcción, en experimentación constante, que se atiene a especificidades culturales, sociales, políticas y económicas, que involucra tanto a organismos públicos como a una amplia representación del sector privado, que aglutinan intereses muy diversos pero que atienden al provecho de una élite transnacional. Por otra parte, sostendremos que la lógica de mercado “percola” a las organizaciones de la sociedad civil, a la par que, a través de múltiples mecanismos como las transferencias jurisdiccionales, la preeminencia de marcos normativos internacionales, etc., trata de introyectar valores de mercado en el sector público-estatal.

Frente a ello, como mencionábamos en párrafos anteriores, en el primer decenio del siglo XXI, se produce una avanzadilla de gobiernos posneoliberales o antineoliberales en América del Sur en el contexto del Socialismo del Siglo XXI, autodenominado como Revolución Ciudadana en el caso de Ecuador. La Revolución Ciudadana se fundamenta, entre otras cuestiones, en la restauración del control del Estado sobre el sector público; el Estado recupera su rol y su rectoría³⁸.

El oportuno esfuerzo realizado por nuestro país desde 2006 por recuperar el rol del Estado debe continuar, fortalecerse y tornarse prioritario en relación con dos aspectos: primero, el uso eficiente de los recursos públicos que se verán disminuidos por el mismo efecto de la crisis mundial; segundo, el fortalecimiento del apoyo nacional a la agenda de cambios plasmada en el presente Plan Nacional para el Buen Vivir, de tal manera que logremos atravesar la crisis sin afectar a los más pobres, sin sacrificar los objetivos primordiales el Buen Vivir ni la transformación del Estado, y que el país pueda superar la

³⁸Según la Real Academia Española, “rectoría” significa: 1.- f. Empleo, oficio y jurisdicción del rector. 2. f. Oficina del rector. 3. f. Casa donde vive el rector (o párroco). (Sin embargo, rectoría, en términos políticos, es utilizado, frecuentemente, en Ecuador para hacer alusión a sustantivos como liderazgo o protagonismo.

crisis en las mejores condiciones (Plan Nacional del Buen Vivir [PNBV], 2009-2013, p77).

Consideramos que, para indagar sobre la pugna por el gobierno en Ecuador, es necesario entender como las fuerzas organizadas en torno al concepto de gobernanza pugnan por reducir a su mínima expresión, o a su provecho, la propuesta de organización de la sociedad basado en principios burocráticos y racionalizadores.

En este sentido, en Ecuador presentamos una realidad aparentemente diferente, pues el proyecto político de la Revolución Ciudadana se caracteriza por el empoderamiento y fortalecimiento del liderazgo estatal. En este sentido, este protagonismo estatal se encaminó, al menos, en un primer momento, hacia un mayor control y regulación de las organizaciones de la sociedad civil y del mercado. A posteriori, se producirían una serie de cambios que permitieron un acercamiento de posiciones y una convivencia en un marco de negociación-consenso-aceptación con el sector privado y organismos de la sociedad civil. Al menos, con un determinado grupo de entes del sector privado y de la sociedad civil. Iremos desengranando estas interacciones, estas idas y venidas, estas rupturas y consensos en las próximas páginas. Asumiremos, como hace Zubbriggen, que la multiplicidad de actores del Estado, del mercado y de la sociedad civil *participan con intereses diversos en el proceso decisorio* (Zurbriggen, 2011, p.193). Desde la investigación, entendemos que es difícil establecer objetivos comunes entre el Estado y el mercado, pues atienden a dos lógicas diferentes así como es difícil mantener ese equilibrio y consenso con intereses, por naturaleza, divergentes. Entendemos que no puede existir el “sano” equilibrio entre Estado y mercado, tan preconizado por los organismos multilaterales y la banca del desarrollo, por ejemplo, y, sin un Estado fuerte, con capacidad para hacer prevalecer los objetivos de la mayoría de la población, ésta seguirá siendo excluida del proceso de toma de decisiones que le afectan.

Ello lo argumentamos en la medida en que en este momento donde se extiende el desarrollo teórico de la gobernanza, se empieza a desarrollar una nueva idea que, entendemos, es correctora de las debilidades de la gobernanza, al menos, para determinados sectores. Nos referimos al concepto de “metagobernanza”, o como señala O’Toole (2007), *la gobernanza de la gobernanza* (Peters, 2009, p.30). Estos nuevos procesos de toma de control del Estado, que se pueden denominar como “metagobernanza”, implicaría:

(...) Cruzar la grieta entre los procesos desagregados dentro del sector público contemporáneo y el deseo de muchos directores políticos de restaurar algo de control directo. En términos más directos, la metagobernanza estaría simplemente renegando de las delegaciones de poder y recentralizando los controles en las estructuras asociadas con el sector público convencional (Peters, 2009, p.31).

Ello, definitivamente, no agrada a quienes defienden la posición de una gobernanza “equilibrada” entre el Estado y el mercado³⁹:

³⁹ De hecho, la gobernanza y la metagobernanza difieren en las alternativas que ésta última presenta frente a los mecanismos convencionales de la primera.

Como se ha argumentado anteriormente, una respuesta tan simplista tiene pocas posibilidades de ser exitosa y puede no ser políticamente viable (Peters, 2009, p.31).

En conclusión, nos interesa el análisis conceptual de la gobernanza, así como su aplicación metodológica, porque nos sitúa en la complejísima realidad del segundo decenio del siglo XXI donde se produce una redefinición de los actores políticos y sociales en sus diferentes niveles de actuación. Frente a actores políticos y sociales tradicionales, emergen múltiples actores en diferentes niveles: local, nacional, regional y supranacional, que participan, gestionan y forman parte de la toma de decisiones en un nuevo contexto, el de globalización capitalista del siglo XXI, y las resistencias que, desde algunos espacios, se realiza frente a la dimensión neoliberal de dicha globalización (y, también, a la misma globalización).

En este contexto, la investigación se centrará en las principales problemáticas referidas a los intentos de gobernanza del sistema educativo ecuatoriano en el segundo decenio del siglo XXI, en el contexto de la Revolución Ciudadana (2007-2017). Para ello, analizaremos la estrategia educativa seguida por el gobierno en cuanto a la “revolución” o reforma educativa emprendida (veremos qué se produjo realmente) y, por otra parte, presentaremos los nuevos actores educativos que inciden en educación, para intentar dilucidar los intereses que representan, los recursos con los que cuentan, el poder de influencia en la Autoridad Educativa Nacional, así como las actividades que llevan a cabo en el ámbito educativo. Nos interesa el incremento de participación de actores privados y sociales en la gestión y toma de decisiones del sector educativo. Nos mueve un interés especial por vislumbrar la intervención de estos actores de acuerdo a sus intereses particulares, más allá del discurso del interés público que utilizan reiteradamente. Es necesario entender que estas redes entre el aparato del Estado, organizaciones de la sociedad civil y el sector privado existen y operan en el ámbito político-público de las sociedades contemporáneas: *las redes existen y operan como enlaces entre actores públicos y privados en un campo de la política* (Zubbriggen, 2011, p.181). Estas redes entre actores públicos y privados interactuando pretenden conformar un nuevo tipo de gestión pública que, entendemos, como gobernanza. En la investigación, nos centraremos en estas redes de gobernanza entre el sector público y el sector privado en el ámbito educativo, realizando especial hincapié en aquellas organizaciones o fundaciones corporativas, pertenecientes a los grandes grupos económicos del país, embebidas de un halo filantrópico, que, cada vez con mayor presencia y trayectoria, buscan incidir en el sector de la educación pública.

Frente a la versión consensual que se pretende otorgar de la gobernanza, nos adherimos a una visión conflictual, donde conviven intereses contradictorios, puesto que la educación pública es, por definición, pública y la participación del sector privado implica, de una u otra manera, acciones de privatización en el ámbito educativo público. La discusión sobre la privatización se encuentra relacionada con *las condiciones que permiten la realización plena del Derecho Humano a la educación* (CLADE, 2012, p.9), que entendemos que se puede garantizar solo

desde lo público.

a.4) Breve reseña de los capítulos.

Esta investigación la hemos estructurado en tres partes. Una primera parte, presentará el contexto de Ecuador en el marco de la Revolución Ciudadana durante el período 2007-2017, en el marco de los proyectos políticos post-neoliberales del Socialismo del Siglo XXI en América del Sur. Frente a una posición que entiende la década de gobierno de la Revolución Ciudadana 2007-2017 como una “década ganada” en la historia de Ecuador frente a las “décadas perdidas” de décadas anteriores, existen sectores, de diferentes posiciones ideológica-políticas, para quienes esta década se trata, más bien, de una década de resistencia, de resistencia frente al proyecto político “encubierto” de la Revolución Ciudadana. Ante las dificultades que supone definir el proyecto político de la Revolución Ciudadana, y por ende, su proyecto educativo así como su aplicación práctica, partimos del entendimiento de la RC desde lo que se ha venido denominando la “nueva izquierda” en América Latina (o, más bien, las nuevas izquierdas o la distinción entre izquierdas y progresismo), sin que nada de ello deje de sonar a décadas con reminiscencias eurocéntricas. Tomamos la propuesta decolonizadora de Boaventura de Sousa Santos para entender un poco mejor la evolución histórica de la Revolución Ciudadana y sus *dificultades de imaginación política* (De Sousa Santos, 2010) para pervivir como proyecto, en tanto en cuanto dificultades de imaginación política para superar el capitalismo, el colonialismo y, añadiremos, el patriarcado. En este sentido, siguiendo a De Sousa Santos (2010), conceptualizamos dos momentos clave en la historia de la Revolución Ciudadana durante el período 2007-2017. Por una parte, existe un momento “alternativo” de la RC (como un proyecto político aupado por los movimientos sociales, y organizaciones de la sociedad civil contrahegemónicas) que se enfrenta, más o menos manifiestamente, contra el proyecto hegemónico global del capitalismo neoliberal. Sin embargo, ante una pugna de fuerzas entre algunos sectores de la oligarquía tradicional y sectores de una burguesía modernizante frente a sectores populares, la disputa la van ganando los sectores hegemónicos de la oligarquía tradicional y la burguesía progresista.

Durante este período, analizaremos la situación de crecimiento económico de país (fundamentado, como en momentos anteriores de su historia, en el neoextrativismo), la innegable reducción de la pobreza y la desigualdad social, la mejora del sistema educativo y del sistema de salud, etc., a través de una breve revisión de algunos indicadores que hemos considerado importantes para nuestros fines. Nos interesa, especialmente, la emergencia en el país de *una clase media de origen popular*, parafraseando a García Linera y Serrano (2016), surgida al amparo del proyecto político de la Revolución Ciudadana y el impacto social, político, económico y cultural-educativo que ello ha implicado. Y finalmente, nos centraremos en los esfuerzos, más o menos reales, aunque sí manifiestos de la salida de la

dependencia petrolera de un país, atrapado en la Trampa de la Renta Media (según las categorizaciones de la propia banca del desarrollo), a través de un cambio de Matriz Productiva con el objetivo de constituirse como una *Economía Social y del Conocimiento*.

En la Segunda Parte de la investigación, analizaremos el marco legal educativo de la Revolución Ciudadana durante el período 2007-2017. Nos centraremos en las rupturas que la denominada “revolución educativa” supuso en el *statu quo* educativo del país.. Para ello, realizaremos un breve análisis normativo y destacaremos algunos indicadores del sistema educativo vigente en función de las cuatro principales rupturas propuestas por la RC. Por ello, abordaremos el cambio que supuso la recuperación de la rectoría del Estado en materia de política pública educativa. Revisaremos la estructura y organización del sistema educativo atendiendo a lo que Ministerio de Educación entiende como la asunción y reconfiguración de los paradigmas de calidad y equidad. Abordaremos, igualmente, en qué consiste la apuesta del gobierno de la RC por la revalorización y enaltecimiento de la profesión docente y, destacaremos la reconceptualización de la educación como un derecho, atendiendo a los principios de universalidad, gratuidad y laicidad. Precisamente, nos centraremos en un aspecto que nos ha llamado la atención y es la puesta en cuestión de la laicidad a través de una breve descripción del funcionamiento de los subsistemas educativos privados religiosos, especialmente el subsistema educativo privado protestante. Para ello, nos basaremos en algunos indicadores cuantitativos que hemos considerado importantes para nuestros fines. A modo de reflexión concluimos esta II parte de la investigación, considerando los avances que ha supuesto la “revolución educativa” del gobierno de la Revolución Ciudadana, especialmente en cuanto a cuestiones como acceso y permanencia en el sistema educativo de sectores tradicionalmente excluidos del mismo, así como la reducción del alto índice de analfabetismo existente en el país. Sin embargo, nos cuestionamos esta superación del analfabetismo en relación con el surgimiento de un nuevo fenómeno global: el neoanalfabetismo, el cual trataremos de definir en relación a su situación concreta en Ecuador.

La III Parte de la investigación analizará las nuevas manifestaciones de privatización educativa halladas en Ecuador. El Banco Mundial, ahora GBM, ha sido uno de los grandes precursores de la privatización de la educación en el país, a través de las alianzas entre el sector privado y el sector público, desde finales de los años 60. A esta presión externa, se han sumado modalidades de privatización interna que han ido adquiriendo forma a través de los años y según los diferentes experimentos de neoliberalización locales y globales. De esta manera, en pleno siglo XXI, pese a la indudable rectoría del Estado en materia educativa, emergen nuevos actores, nuevas dinámicas y nuevas formas de privatización de la educación. Actores y dinámicas interconectadas, enredadas local y globalmente para apuntalar, fortalecer y naturalizar el proceso privatizador en el país.

Las formas de penetración de lógica de mercado en el sistema educativo ecuatoriano la hemos definido como “percolación” (López Rey, 2006), en tanto en cuanto introducen valores del mercado en la institucionalidad pública. La denominada privatización endógena implica esta percolación de la matriz de mercado en la institucionalidad educativa. La privatización exógena, como veremos más adelante, tiene menos peso en el país, debido a lo que entendemos como una “contención limitada” por parte de la RC, aunque se está empezando a introducir desde, por ejemplo, el suministro de alimentos a los comedores escolares desde las grandes corporaciones productoras y distribuidoras de alimentos nacionales⁴⁰. De tal forma, aunando la distinción entre privatización endógena y exógena que realizan Ball y Youdell (2007), nos inclinamos por la referencia a la *gobernanza corporativa* (CLADE, 2016) de la educación en el país, puesto que nos sitúa en el marco de proyectos de “gobernanza” como diferentes procesos de neoliberalización a nivel global. Diferentes actores, desde *think tanks*, grupos editoriales, asociaciones religiosas católicas y evangélicas y, sobre todo, las grandes corporaciones empresariales locales, a través de una dimensión filantrópica, co-participan en la gestión educativa junto con el gobierno y otros organismos multilaterales así como la banca del desarrollo.

Los principales grupos económicos o grupos empresariales de Ecuador de finales del siglo XIX han sido fortalecidos y han crecido en el siglo XX, manteniendo la hegemonía en pleno siglo XXI. En realidad, en su gran mayoría, estos grupos económicos proceden de “familias empresarias” desde el siglo XIX que surgen a la par de la inserción de Ecuador en el sistema capitalista mundial-colonial en clara posición periférica de país agroexportador. Por ello, propondremos que la conformación de los grupos empresariales del país es una estrategia de las familias empresarias “originarias” para adaptarse a las transformaciones del sistema capitalista-colonial. Y, son precisamente estos grupos empresariales familiares, a través de sus fundaciones corporativas y/o familiares, quienes, mayoritariamente, junto a otras instituciones de la sociedad civil hegemónica, como *think tanks*, ONGs, etc., tratan de incidir, influir y dirigir la política educativa del país en función a sus intereses corporativos, en función de los intereses de una élite nacional conectada transnacionalmente. Por ello, tratamos de demostrar cómo se está produciendo una auténtica gobernanza corporativa, de corte filantrópica, de estos tradicionales grupos económicos de poder e influencia, que se articulan con las lógicas globales de la gobernanza educativa.

En la última parte de la investigación, expondremos las conclusiones que la investigación, repasando el procedimiento seguido para la misma así como presentando los resultados y

⁴⁰Sin embargo, no podríamos afirmar cuánto de esta privatización se debe a razones encubiertas o a necesidades enfrentadas. Inicialmente, se recurrió a establecimientos de economía popular y solidaria para abastecer a los comedores de las instituciones educativas fiscales, sin embargo, surgieron problemas de abastecimiento de los mismos.

hallazgos obtenidos, a la espera de poder aportar nuevas visiones en torno al sistema de educación pública en Ecuador en el segundo decenio del siglo XXI.

b) Preguntas de Investigación y Metodología.

b.1) Las preguntas de investigación.

Para la presente investigación, tomamos en consideración el análisis del sistema-mundo capitalista y el análisis de la gubernamentalidad neoliberal, así como las críticas y superación de estas perspectivas que suponen las teorías decoloniales. Por otra parte, el análisis del capitalismo del siglo XXI, en un nuevo marco geopolítico transnacional, no se agota en estas perspectivas y es necesario *identificar los nuevos rasgos clave de cambios regulatorios impuestos por las disciplinas de mercado* después de la década de 1970 (Brenner et al., 2010, p.27). Mucha literatura existente se centra en los reajustes de las políticas de escala nacional en contextos geopolíticos y geoeconómicos conectados pero a través *de una metodología de base nacionalista, donde el Estado-nación se presenta como una unidad natural y primaria de transformación regulatoria* (Brenner et al., 2010, p.28).

Por ello, proponemos recurrir a un enfoque que relacione los análisis locales y globales con *meta-narrativas más amplias en relación a formas de reestructuración regulatoria* impulsadas tras la crisis de 1970 (Brenner et al., 2010, p.28), donde entendemos que el concepto de gobernanza, de gobernanza global facilita la comprensión de dicha relación. Así, planteamos, en el marco del capitalismo del siglo XXI, la vinculación entre las transformaciones acontecidas a nivel Estado-nación con aquellas otras directrices provenientes de organismos transnacionales, donde inferimos la existencia de una nueva forma de gobernanza global que atiende a una disciplina de mercado y que presiona la política educativa de Ecuador, en el marco de la Revolución Ciudadana, que nace como propuesta política de rechazo al neoliberalismo, pero que no al capitalismo.

Entendemos que se produce una *percolación cultural por parte del mercado* (López Rey, 2006, p.59) en la política pública educativa del país a través de procesos endógenos y exógenos de privatización educativa, pero también a través de diferentes modalidades de actuación de nuevos y emergentes actores, no necesariamente educativos, especialmente los grandes grupos económicos del país que inciden en educación, conformando esta gobernanza corporativa de corte filantrópico en la política pública educativa. La percolación, como término geofísico, significa *la filtración de líquidos en el suelo, por acción de la fuerza de la gravedad, hasta las capas profundas de la tierra*. La percolación cultural se refiere al *proceso por el cual la lógica institucional⁴¹ del mercado* irrumpe en un ámbito que no es natural (López Rey, 2006, p.59). En este caso, la lógica mercantil se introduce en el ámbito de la

⁴¹ La institucionalización *es fundamentalmente un proceso cognoscitivo* y, así, *la lógica institucional mercantilista es un conjunto de prescripciones racionalizadas e impersonales, tipificaciones compartidas* (López Rey, 2006, p.284, tomado de Powell y Di Maggio, 1950).

política pública educativa. Ello *refuerza la legitimidad del capitalismo, y cuanto mayor sea la hegemonía del capitalismo en el orden social, mayor será la inevitabilidad de su penetración* (López Rey, 2006, p.60).

Frente a los actores tradicionales que han interactuado en política pública educativa en Ecuador, desde finales del siglo XX, emergen nuevos actores, cuya lógica mercantil invade el sistema educativo público ecuatoriano. Destacarán los tradicionales grandes grupos económicos del país (incluyendo medios de comunicación y grupos editoriales), sus fundaciones corporativas familiares, *think tanks*, y nuevos movimientos religiosos, interconectados globalmente, que presionan e inciden en el accionar educativo, llegando hasta el aula, hasta el mismo currículo. Deducimos que el objetivo es articular el sistema educativo a las necesidades del mercado de trabajo; esto es, la educación deviene en la herramienta adecuada a las nuevas y cambiantes necesidades del sistema-mundo capitalista colonial.

De esta manera, en un primer momento, partimos de que la “revolución educativa” en Ecuador supuso, como su nombre “revolución” indicaba, todo una transformación de la estructura educativa del país. Y ello, nos ilusionó. Sin embargo, detectamos una serie de novedosos actores interactuando en el ámbito educativo, en la gestión y toma de decisiones, así como discursos conservadores entrelazados con discursos liberadores, que nos llamaron la atención. De esta manera, emergieron las preguntas iniciales que dirigieron la investigación. Nos cuestionamos dos preguntas fundamentales:

- ¿Cómo podemos entender la política pública educativa de Ecuador ejecutada durante el período 2007-2017 en el marco de un proyecto político como es la Revolución Ciudadana?
- ¿Cuál es el papel de diferentes organismos nacionales y transnacionales, organizaciones de la sociedad civil y nuevos actores emergentes del sector privado cuya lógica institucional no es connatural al ámbito educativo?

De estas preguntas, derivamos otras cuestiones complementarias:

- ¿Cuál es la naturaleza del proyecto político de la Revolución Ciudadana 2007-2017?; ¿se corresponde ésta con un proyecto político anti-neoliberal?
- ¿Cuáles han sido los avances más significativos, los retrocesos y, sobre todo, los nodos de conflicto en torno a la política educativa del gobierno?
- ¿Cuál ha sido y cuál es el rol de la banca del desarrollo, especialmente el Grupo Banco Mundial, en el sistema educativo del país?
- ¿Cuál es el papel que desempeñan los centros de investigación, *think tanks* en el ámbito educativo en el país y cómo se interrelacionan globalmente?
- ¿La Revolución Ciudadana, inicialmente, ha enfrentado política y económicamente a los principales grupos económicos del país? ¿Qué peso tienen los grupos

económicos tradicionales, y aquellos otros emergentes, en Ecuador en el ámbito educativo?

- ¿Qué mueve a los grandes grupos económicos del país a actuar en el ámbito educativo?, ¿cómo actúan?, ¿cuál es su impacto?
- ¿Podemos hablar de una gobernanza corporativa de la educación en Ecuador? ¿Cuál es el rol del Estado ante esta situación?

b.2) La Metodología.

Como afirman Quivy y Van Carpenhoudt (2005), a través de la investigación social:

(...) Se aprende a comprender mejor el significado de un hecho o de un comportamiento, a captar hasta el más mínimo detalle de la lógica de funcionamiento de una organización, a reflexionar con rigor sobre las implicaciones de una decisión política, incluso a comprender más claramente cómo ciertas personas entienden un problema y también a esclarecer algunos de los fundamentos de sus concepciones (Quivy, Van Carpenhoudt, 2005, p.15).

A raíz de la investigación propuesta pretendemos conocer mejor qué sucede con la política pública educativa de Ecuador en el marco del proyecto político de la Revolución Ciudadana (2007-2017) y la presencia de esos actores emergentes que responden a una lógica mercantil, y por tanto, a una lógica ajena a la educación pública.

Después de un gran caos inicial debido, en gran medida, a lo que Quivy y Van Carpenhoudt (2005) califican como *voracidad libresca* (Quivy et al., 2005, p.17), seguimos las etapas propias de todo procedimiento de investigación.

Se pretende demostrar que la educación pública en el siglo XXI es una cuestión tremendamente compleja que requiere de un análisis diferente, donde no resulta adecuado centrarse en la política pública educativa y el accionar de un solo actor, el Ministerio de Educación, puesto que éste entra en relación con múltiples actores en términos de conflicto-negociación-consenso, y a través de diferentes dimensiones socio-espaciales: local, nacional, regional y global. Partimos de que, en el segundo decenio del siglo XXI, en el marco de la globalización capitalista, múltiples actores, internos y externos, pugnan por el sentido de la educación en Ecuador.

Tomamos como referencia a Saura (2016) en un trabajo similar que el autor realizó sobre la presencia de la red especializada en educación Teach for All en España. Este trabajo se adecuó a un *marco del análisis de procesos de gobernanza en acción*, empleando los principios de la “network ethnography” como un método unificados del análisis de las redes sociales con la metodología etnográfica tradicional (Saura, 2016, p.252). El trabajo realizado por Saura proponía:

(...) Una perspectiva de análisis para comprender los nuevos procesos de gobernanza global focalizando el interés en “las relaciones socioespaciales” (Jessop, Brenner y Jones, 2008)

que interconectan los nodos de las redes políticas y los discursos que elaboran los principales actores involucrados en ellas (Saura, 2016, p.252).

En este sentido, coincidimos con Saura en el interés por mostrar los procesos de gobernanza global que se están produciendo, en este caso en Ecuador, y que señalan los nudos de relación, así como sus discursos, entre diferentes organismos locales y globales. Ello tiene que ver con el discurso del GBM (Grupo Banco Mundial) y sus recomendaciones en torno a las colaboraciones públicas y privadas para administrar la educación en los países de la periferia. Por ello, analizaremos el discurso del GBM y sus recomendaciones para América Latina y para Ecuador. Presentaremos una línea del tiempo de los proyectos desarrollados por el Banco Mundial en Ecuador en el ámbito educativo, así como un esquema descriptivo del tipo de proyectos desarrollados, áreas de actuación y el monto financiado.

El enfoque de redes políticas además de emplearlo como marco teórico-conceptual para describir la complejidad de actores e interacciones en la gestión y toma de decisiones en política pública educativa, también lo emplearemos como instrumento de análisis.

Realmente, resulta muy complicado descubrir y diferenciar los actores así como las diferentes dimensiones de análisis de una realidad tan compleja, como la educativa, que se nos presenta en este segundo decenio del siglo XXI. Pese a ello, mantenemos que, en el caso de la política pública educativa en Ecuador, ésta responde a una gobernanza en diferentes niveles, y es necesario analizarla desde diferentes dimensiones: local-nacional, regional y transnacional. La fuerza de la globalización capitalista empuja desde el nivel macro, y éstos efectos se sienten a nivel regional y, especialmente, a nivel local-nacional, donde, a su vez, los sistemas políticos-sociales-culturales y económicos nacionales afectan a la misma gobernanza, permitiendo y favoreciendo esta expansión de la gobernanza transnacional o conteniéndola, de una forma amplia o limitada.

Para identificar la red de la gobernanza de la política pública educativa en Ecuador en el segundo decenio del siglo XXI, recurriremos a tres pasos:

- 1º) Reconocer los actores presentes, específicamente los actores emergentes.
- 2º) Examinar los intereses que persiguen estos actores y cómo usan su influencia política.
- 3º) Identificar cómo se producen los diferentes procesos de intercambio de recursos e información entre actores dentro de la red; esto es, los mecanismos que guían los intercambios, reglas, rutinas informales, vínculos organizacionales (Zurbriggen, 2011, p.194).

En este sentido, presuponemos que se produce una pérdida de poder por parte de los gobiernos de los Estados-nación de la periferia del sistema-mundo capitalista colonial, que tiende a ser absorbida por organismos supranacionales que dictan las normas y reglas de una gobernanza global. A partir de la presencia/ausencia de este actor fundamental de la gobernanza del siglo

XXI, trataremos de analizar qué otros actores se encuentran presentes en la formulación, gestión y toma de decisiones de política pública educativa. Nos disponemos a analizar los intereses que persiguen estos actores y cómo hacen uso de su influencia política. Por ello, además del Estado, nos fijamos en organizaciones de la sociedad civil y el sector empresarial. En base a la literatura existente revisada en las primeras lecturas, elaboramos una pequeña matriz que nos ayudó a sistematizar los potenciales actores presentes en la gobernanza educativa ecuatoriano en el siglo XXI, según niveles geopolíticos.

Tabla I. Matriz provisional de actores participantes en la gobernanza de la educación en Ecuador en el Siglo XXI

Niveles	Sectores	Actores
Transnacional	Banca Del Desarrollo	GBM, FMI. BID, CAF-Banco del Desarrollo.
	Organismos Multilaterales e Intergubernamentales.	OCDE Naciones Unidas: UNESCO, UNICEF. <i>Regional:</i> UNASUR, MERCASUR, ALBA. Fundaciones Corporativas Transnacionales especializadas en educación.
Nacional-Local	Estado	MINEDUC (interrelación con otros Ministerios)
	Mercado	<i>Empresas</i> (nacionales y transnacionales). Grupos editoriales. “Empresas familiares” y grupos económicos empresariales.
	Sociedad Civil	OSC Fundaciones corporativas familiares. Enseña Ecuador Corporación: Líderes para Gobernar. Iglesias y asociaciones religiosas. Universidades, centros de investigación y, sobre todo, <i>think tanks</i> Intelectuales

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la identificación de los potenciales actores de interés, siguiendo a Saura (2016, p.252), desarrollamos una serie de actividades relacionadas que facilitan el análisis contemporáneo de las redes políticas en educación, como son:

- 1.- Una exploración indagatoria en internet.

Recurrimos al análisis de los documentos institucionales de las diferentes organizaciones de la sociedad civil y empresas, sus misiones, visiones, objetivos, características y nivel de relación con la filantropía educativa. Los recursos de información utilizados han sido, sobre todo, las páginas web de las organizaciones y empresas investigadas, así como los documentos y artículos periodísticos hallados al respecto.

2.- Información sobre las relaciones sociales y el capital conformado dentro de la red política.

En este apartado, en base a la información anterior, planteamos un análisis de relacionamiento de actividades y de funciones entre los diferentes actores y los nodos comunes de actuación.

3.- El proceso etnográfico propiamente dicho. Establecimos diferentes entrevistas estructuradas a una serie de actores considerados como informantes clave, a través de un muestreo intencionado, basado en el conocimiento de éstos/as sobre la realidad del país. Ello, entre otras cosas, nos ofrecerá datos para el cumplimiento de las matrices de redes políticas.

Respecto a la sociedad civil, establecimos un red política de interacciones entre fundaciones, ONG,s y *think tanks* en Ecuador, donde nos fijamos en sus fuentes de financiación y apoyo político transnacional (así como el país de origen de tal apoyo), la red de interacciones y fundaciones, ONG,s y asociaciones de tipo intermedio que interactúan con las fundaciones, ONG,s y *think tanks* más visibles en Ecuador así como las actividades desarrolladas en el ámbito educativo y formativo, en estrecha relación con la matriz política-institucional y otros aspectos colaborativos con el mundo académico.

Nos planteamos elaborar un esquema conceptual de la manera cómo actúa el sector empresarial en el ámbito educativo en Ecuador, y la relación de las corporaciones con el mundo asociativo y las organizaciones de la sociedad civil, así como una leve alusión a su relacionamiento con la matriz política institucional. Para elaborar la matriz de esta gobernanza de la educación por parte de un actor, el empresariado, y desentrañar la red de relaciones complejas, en un primer momento, pensamos en partir del análisis de la noción de “grupo económico”, entendido éste como *un conjunto de empresas vinculadas por una administración, propiedad y control financiero comunes* (Granda, 2011, p.4). Sin embargo, como suponíamos, frecuentemente, este actor económico se encuentra relacionado con una familia fundadora, *quien controla y toma las decisiones en las empresas afiliadas* (Granda, 2011, p.4). Por ello, podemos de hablar de grupos económicos familiares o grupos empresariales familiares.

En este punto, se presentó un problema metodológico importante puesto que nos encontramos con el uso de diferentes términos como grupo empresarial (o económico) familiar, familia empresarial y empresa familiar. Optamos por el término familia empresaria. Como afirman Fernández y Lluch (2015), una empresa o un grupo empresarial *no son más que instrumentos*

utilizados por las familias empresarias según las necesidades de sus negocios y sus familias, que, además, son:

(...) Cambiantes en el tiempo, para adaptarse a contextos también variables que afectan a su sector de actividad y a su entorno (legislación, tecnología, mercados, ideología de género, guerra), así como a la muy dispar evolución demográfica y organizativa interna de las mujeres y los hombres que conforman las familias (Fernández y Luch, 2015, p.20).

Por ello, más que el grupo económico, nos interesa la familia fundadora de la empresa que da lugar al grupo económico, para observar cómo ésta evoluciona a través del tiempo y la actividad filantrópica desarrollada en el ámbito educativo. Así, decidimos determinar los grupos económicos más poderosos del país y, a partir de ellos, identificar las familias empresarias originarias, siempre y cuando se dispusiese de la suficiente información en este sentido.

La fuente seleccionada para identificar a los principales 50 grupos económicos del país fue el Servicio de Rentas Internas de Ecuador (SRI), y atendimos al volumen de ingresos que estos grupos presentaban en el año 2015. El SRI ofrece datos en torno a la definición de los grupos económicos, el número de integrantes del grupo y el volumen de ingresos generado; sin embargo, no ofrece datos sobre la familia fundadora de estos grupos ni la actividad filantrópica realizada por los mismos. Nuestra labor consistió en el levantamiento de datos a través de la consulta de diferentes documentos: informes del SRI, tesis doctorales, ejemplares de revistas especializadas en economía y negocios, tales como las revistas EKOS y Líderes, entrevistas a informantes clave, etc., además de acudir a la información directa presentada por estos grupos en sus páginas web y, de esta manera, ir construyendo el complejo entramado económico-familiar-político/institucional- filantrópico educativo. Por ello, planteamos una investigación desde una perspectiva histórica, dúctil que nos permitiese recurrir a diferentes conceptos operativos respecto a cómo han organizado la filantropía educativa las familias empresarias a través del tiempo en Ecuador. Nos hemos interesado en rastrear el origen de muchos de estos grupos pertenecientes a las principales familias empresarias del país. Hemos podido observar cómo, en Ecuador, las principales familias empresarias se originan a finales del siglo XIX y, éstas, se han adaptado a entornos geopolíticos, institucionales y vaivenes del mercado muy cambiantes. Por otra parte, también han surgido nuevos grupos económicos, vinculados a otras familias empresariales, durante el siglo XX.

En definitiva, elaboramos una matriz de la gobernanza educativa del sector empresarial de corte filantrópico. Nos referimos exclusivamente al ámbito empresarial, aunque en relación con las organizaciones de la sociedad civil, y el ámbito institucional del país. Como citábamos anteriormente, acudimos a la fuente estadística del Servicio de Rentas Internas de Ecuador (SRI) para seleccionar los 50 principales grupos económicos del país, en cuanto a su volumen de ingresos (el último año que el SRI presentó datos durante el período correspondiente a la investigación se refiere al año 2015). Partimos de que los “grupos económicos” son una forma

adaptativa más del capitalismo a las nuevas coordenadas del siglo XXI, y por ello, rastreamos, desde donde fue posible, el origen del grupo económico, tomando a la familia empresaria originaria como punto de partida. Así, construimos una matriz con el nombre del grupo económico, su posición en el ranking de mayores grupos económicos del SRI en el año 2015 (y lo comparamos con la posición alcanzada por los 12 primeros grupos económicos del periodo 2006-2010 para ver su evolución y su crecimiento, o decrecimiento, durante el gobierno de la Revolución Ciudadana), el año de fundación, la presencia o no de capital transnacional y el sector mayoritario de actividad en el que insertan sus actividades. También acudimos a la información aportada por las páginas web de cada grupo económico, así como a la información obtenida en diarios y revistas y en internet, para completar una información que se encuentra muy diseminada. En la segunda parte de la matriz, vinculamos, cuando ha sido posible, la existencia de una familia empresaria originaria, su relación con el modelo de acumulación capitalista en el siglo XIX, XX y XXI, la conformación de fundaciones corporativas filantrópicas especializadas en educación, así como la financiación de otras organizaciones de la sociedad civil que también interactúan en el ámbito educativo. Rastreamos las actividades, acciones e incisiones que realizan estas fundaciones corporativas familiares, la relación con las organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación, o, en ocasiones, el accionar directo de las propias corporaciones en educación. Asimismo, diferenciamos el tipo de actividades educativas realizadas atendiendo a prioridades sectoriales. Intentamos rastrear los casos claros de vínculos políticos de estas familias empresarias para, así, poder conectar la matriz económica e institucional de la gobernanza educativa.

Nuestra suposición de partida es que las familias empresarias, actualmente conformadas estratégicamente como grupos empresariales familiares o grupos económicos, en el marco del sistema-mundo capitalista, actúan en educación atendiendo a la única finalidad que puede tener una empresa capitalista, esto es, utilizar la filantropía como instrumento para incrementar, de una u otra manera, sus ganancias o utilidades. La educación y la capacitación son prioridades fundamentales para muchas de estos grupos empresariales y familiares, especialmente en aquellas zonas donde desarrollan su actividad empresarial, puesto que ello les facilita disponer de una mano de obra más educada y más formada de acuerdo a las necesidades de un capital humano específico, además de buscar disminuir la conflictividad social en el entorno en el que instalan su actividad empresarial. Sus acciones de intervención educativa se suelen dirigir a amplios sectores de la sociedad, aunque éstas se suelen focalizar en la población joven, y, presentimos que, cada vez más, persiguen llegar a la población infantil. Presuponen que las intervenciones educativas en edades más tempranas permiten moldear conductas y direccionar más intensamente aprendizajes. Ello permite afirmar que el sector empresarial persigue, efectivamente, el cambio y la transformación social, como anuncian en sus páginas web, pero presumimos que no se trata de cambiar el orden existente

sino de mejorar las capacidades de los recursos humanos y el “espíritu emprendedor” de sus trabajadores/as o futuros/as empleados/as.

Hemos querido analizar la dinámica diacrónica y evolutiva de estos grupos económicos en el tiempo en relación a la evolución del capitalismo, en aras al historicismo necesario para contextualizar el presente, pero también nos instalamos en una dinámica de investigación sincrónica, correspondiente al período de la Revolución Ciudadana 2007-2017 para analizar cómo las familias empresariales se han adaptado, o no, a una mayor regulación e intervención del Estado en el ámbito de nuestro interés, el ámbito educativo.

Hemos construido esta matriz de datos con fines exclusivos para esta investigación y con el objetivo de responder a nuestras preguntas iniciales, a las cuales no encontrábamos respuesta en la literatura existente al respecto.

En la siguiente tabla, presentamos un breve resumen del mapa metodológico que seguimos en la investigación.

Tabla II. Recorrido metodológico durante la investigación

	Modelo de análisis	Herramientas	Objetivos	Resultados
Capítulos I y II	<p>Reopilación de bibliografía y documentación sobre el neoliberalismo y las opciones post-neoliberales en América Latina y Ecuador.</p> <p>Búsqueda de bibliografía y documentos destacados, sobre la educación en América Latina y Ecuador.</p> <p>Exploración de la normativa educativa en Ecuador.</p> <p>Rastreo de estadísticas, a nivel nacional, sobre el sistema educativo.</p>	<p>Documentos sobre el neoliberalismo y los gobiernos post-neoliberales en la región</p> <p>Documentos sobre el estado de la educación a nivel nacional e internacional.</p> <p>Normativa educativa de Ecuador.</p> <p>Documentos de la banca de desarrollo y organismos multilaterales sobre la educación en América Latina y Ecuador.</p>	<p>Trazar un breve diagnóstico de la situación geopolítica de Ecuador en el marco del Socialismo del Siglo XXI.</p> <p>Elaborar un estado del arte de la normativa vigente en educación durante el período 2007-2017.</p> <p>Esbozar un diagnóstico de la situación del sistema educativo en Ecuador (2007-2017).</p>	<p>Descripción de la normativa vigente en Ecuador..</p> <p>Tablas de datos y gráficos sobre el sistema educativo ecuatoriano 2007-2017.</p> <p>Descripción y análisis.</p> <p>Análisis cualitativo de estadísticas y documentos.</p>
Capítulo III	<p>Búsqueda de documentación sobre la presencia del GBM en Ecuador y su incidencia en educación, así como otros organismos multilaterales.</p> <p>Búsqueda de documentación sobre la presencia y redes de influencia de think tanks</p>	<p>Documentos oficiales e Informes del GBM y otros organismos multilaterales y transnacionales que inciden en educación como UNESCO, UNICEF, Banco del</p>	<p>Identificación, descripción y análisis de los proyectos desarrollados por el GBM en Ecuador desde 1960 al presente.</p> <p>Identificación y descripción de los principales <i>think</i></p>	<p>Matriz de proyectos educativos del GBM en una línea del tiempo en Ecuador desde 1960 al presente.</p> <p>Matriz de gobernanza de los</p>

Tabla II. Recorrido metodológico durante la investigación

	Modelo de análisis	Herramientas	Objetivos	Resultados
	transnacionales en Ecuador. Reconocimiento de las principales fundaciones corporativas pertenecientes a tradicionales familias empresarias en el país y su incidencia en la educación pública. Rastreo de la red de relaciones políticas entre empresas, fundaciones corporativas, organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación y su incidencia en la educación pública Entrevista a actores institucionales clave	Desarrollo-CAF, OCDE, OEI, etc. Documentos y bibliografía específica sobre think tanks y organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación. Documentos oficiales del gobierno ecuatoriano (Servicio de Rentas Internas) sobre los principales grupos económicos del país así como bibliografía especializada. Páginas web de las principales fundaciones corporativas del país. Artículos de prensa especializada en Economía. Entrevistas.	<i>tanks</i> en Ecuador y su red de relaciones a nivel transnacional. Representación de las principales familias empresarias del país y su actividad filantrópica educativa. Esbozo de la red de relaciones políticas, nacionales y transnacionales, entre diferentes actores públicos y privados y su incidencia en educación pública.	<i>think tanks</i> en Ecuador. Matriz de la gobernanza de las empresas y sus fundaciones filantrópicas. Matriz de relaciones entre empresas, fundaciones corporativas y organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación que inciden en política pública educativa. Análisis cualitativo de datos.

Fuente: Elaboración propia

b.2.1) Proceso de Análisis.

Para analizar los datos de la investigación partimos de una triangulación de datos sociológicos en forma de fuentes secundarias de información, normativa educativa del período de referencia, así como entrevistas a diferentes expertos y expertas en educación desde diversos ámbitos.

Las fuentes de análisis de los datos sociológicos se corresponden con fuentes secundarias de información procedentes de:

- Estadísticas educativas y socio-demográficas oficiales y de organismos internacionales.
- Estadísticas socio-demográficas de organizaciones de la sociedad civil.
- Información normativa oficial referida a las tres últimas constituciones políticas del país, leyes, decretos, reglamentos, acuerdos ministeriales, etc.

- Documentos oficiales del Ministerio de Educación de Ecuador a través de diferentes formatos, físico y digital.
- Bibliografía especializada: libros, artículos y documentos de tesis (de diferentes niveles académicos).
- Documentación periodística.
- Folletos, papelería publicitaria.
- En muchos casos, accedimos a documentos a través de internet.

b.2.1.1) Metodología para el análisis de la normativa.

Se procedió a la identificación de la normativa vigente en materia educativa durante el período 2007-2017, y al análisis de la misma. Así, se recurrió al análisis de la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, el Reglamento de la Ley y su posterior revisión, así como del Plan Decenal de Educación 2006-2015. Igualmente, realizamos una revisión comparativa de las tres últimas constituciones del país. No se trata de un análisis pormenorizado sino que lo vinculamos a las grandes “rupturas” o “transformaciones” que ha vivido la política educativa del país.

b.2.1.2) Metodología para el análisis de entrevistas.

Hemos recurrido a la elaboración de entrevistas en profundidad, a partir de un cuestionario estructurado, realizado a los diferentes agentes implicados en el sistema educativo.

El análisis de los actores ha sido un aspecto fundamental del trabajo por la información proporcionada a nivel general. Se procedió a una primera selección de entrevistados/as según pudiesen dotar de información sobre aspectos que considerábamos relevantes para la investigación. La selección de los/as participantes en las entrevistas la realizamos en función a la observación participante y el conocimiento de la realidad local en el ámbito sociopolítico y educativo.

La entrevista se construyó en base a varios documentos y lecturas de referencia que nos sirvieron como guía fundamental para estructurar la investigación. Para ello, recurrimos a lecturas de Coraggio (1995), Torres (2001), López Rey (2006), CLADE (2012, 2015), Ball y Youdell, Saura y Muñoz (2016), así como a datos del Ministerio de Educación de Ecuador.

Basándonos en el documento “Marco Legal Educativo” (MINEDUC, 2012), recogimos las *ideas-fuerza sobre educación* que supone el nuevo marco legal educativo ecuatoriano (según la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe y su Reglamento). Recogimos estas “ideas fuerza” porque, para el gobierno ecuatoriano, han sido la base para lo que han considerado como *una reconfiguración del sistema educativo* del país (MINEDUC, 2012, p.11).

El gobierno de la Revolución Ciudadana ha pretendido *veinte rupturas* con el sistema educativo anterior, y que han estructurado en cuatro grandes grupos; a saber:

(...) Aquellas que reconceptualizan la educación como un derecho de las personas y las comunidades; aquellas que apuntan a un profundo cambio de la estructura del sistema nacional de educación; aquellas que buscan superar los viejos paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes del estudiantado; y, aquellas que contribuyen a revalorizar la profesión docente (MINEDUC, 2012, p.11).

En función a los cuatro grandes grupos de veinte “rupturas” del sistema educativo definidas por el gobierno de la Revolución Ciudadana (RC), y en base a diferentes lecturas realizadas en torno a dichas rupturas y las críticas realizadas a las mismas⁴², entendimos que se encontraban los “nudos” de la problemática presentada respecto al sistema educativo, y, a partir de éstos, elaboramos una serie de cuestiones al respecto. En un segundo momento, tras esbozar las cuestiones referidas al sistema educativo, nos referimos al aspecto crucial de nuestro interés, esto es, la presencia de otros actores educativos emergentes en la política pública educativa y su relación con el gobierno de la RC. Para elaborar estas cuestiones, nos valimos de la información proporcionada por la literatura previamente revisada.

De esta manera, la entrevista se estructuró en tres grandes bloques: 1) datos identificados; 2) cuestiones sobre las veinte rupturas en el sistema educativo propuestas por la “revolución educativa” de la RC; y, 3) cuestiones sobre los diferentes actores sociales y el papel que desempeñan en la gobernanza de la educación en el segundo decenio del siglo XXI.

Durante la ejecución de las entrevistas, en ocasiones, se modificó el orden y el contenido de la misma según el discurso/a del entrevistado/a y sus aportes concretos a la investigación. La selección de algunos actores ha tenido que ver con el objetivo de diagnóstico o descripción y análisis de una realidad concreta que nos pareció relevante durante la revisión bibliográfica. Las entrevistas se realizaron a través de tres medios: presencial, vía Skype o vía correo electrónico.

El trabajo de campo se desarrolló entre octubre y noviembre de 2016 en Ecuador, coincidiendo con los preparativos para la campaña electoral de febrero del 2017, que, en ocasiones, dificultó el acceso a los/as funcionarios/as públicos. Las entrevistas personales se realizaron en las provincias de Azogues, Azuay y Quito. Las entrevistas vía Skype se realizaron a personas vinculadas con el tema educativo en Ecuador o residentes en el extranjero, esto es, en Uruguay o Reino Unido.

En el siguiente cuadro, resumimos las cuestiones realizadas a las personas entrevistadas en base a las denominadas “rupturas” del sistema educativo por parte del gobierno de la Revolución Ciudadana y los nodos de conflicto y crítica existentes, así como las cuestiones referidas a los actores presentes en la gobernanza educativa, además de introducir elementos que nos parecieron relevantes de la bibliografía revisada anteriormente mencionada.

⁴² Muchas de estas críticas las tomamos del blog de Rosa María Torres, pedagoga y exMinistra de Educación, con manifiesta oposición al gobierno de la Revolución Ciudadana. Para más información, consúltese el Blog *Otra Educación*, disponible a través del siguiente enlace: www.otra-educacion.blogspot.com.es.

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

Entrevista N°		
Presentación de la investigación a llevar a cabo		
Lugar, fecha y modalidad:		
Presentación del/a entrevistado/a.		
Nombre y apellidos:		
Organización en la que desempeña funciones (y tipo).		
Fecha fundación organización:		
Misión y visión:		
Objetivos:		
Ejes de trabajo:		
Iniciativas en materia educativa:		
Fuentes financiación:		
Red de relaciones de trabajo con OSC:		
Red de relaciones de trabajo con organismos transnacionales:		
Trabajo colaborativo con el Estado:		
I Bloque. La política educativa del Gobierno de la Revolución Ciudadana 2007-2017.		
Ideas-Fuerza de La Revolución Educativa	Críticas a las Ideas-Fuerza	Cuestionario
I. Reconceptualización de la educación como un derecho de personas y comunidades	1.- Distorsión del Sumak Kawsay respecto a las visiones indígenas. 2.- Las políticas educativas contradicen el SumakKawsay porque introducen cuestiones como:	1.- ¿Qué es para Ud. la educación? ¿Qué enseñar y para qué?
		La educación, ¿es la mejor estrategia para salir de la pobreza?.

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p>I. Reconceptualización de la educación como un derecho de personas y comunidades</p>	<p>1.- Concepción de la Educación como un servicio público en el marco del Buen Vivir.</p>	<p>a) la <i>competencia</i> (antes que la cooperación); b) el <i>aprender para la prueba</i> (antes que para la vida); c) la <i>segmentación de saberes</i> (antes que su integración); d) la <i>hiper-valoración del saber experto</i> y del <i>conocimiento académico</i> versus el conocimiento espontáneo, del saber cotidiano, popular, ancestral...</p>	<p><i>En su opinión, ¿cuál es la etapa educativa más importante y cual requiere mayor inversión?.</i></p> <p><i>Ante una situación de recursos escasos, ¿cuáles serían los sectores prioritarios de atención?.</i></p> <p><i>En su opinión, ¿qué papel deben de jugar el Estado y la sociedad civil en educación?.</i></p> <p><i>¿En qué medida se corresponde la política educativa actual con el espíritu del Sumak Kawsay?.</i></p>
	<p>2.- Se prohíbe la paralización de las actividades del servicio público</p>	<p>1.- Ecuador es hoy el país con más horas de clase. El calendario escolar es de 200 días. 2.- La carga horaria de los profesores se incrementó a 8 horas diarias, 40 horas semanales. 3.- El tiempo docente se destina a la imposición administrativa no al mejoramiento educativo. 4.- Muchos planteles no tienen condiciones físicas y pedagógicas para el incremento del tiempo docente. 5.- Más horas de estudio no implican mejores aprendizajes.</p>	<p><i>¿Cómo valora el incremento de horas de clase actual?</i></p>
<p>3.- Se garantiza:</p> <p>a) la gratuidad (también incluye la Educación Superior) e implica: eliminación</p>	<p>1.- Es educación gratuita pero no de calidad. 2.- El Plan Decenal de Educación (2006-2015) planteó universalizar la educación inicial y universalizar la educación básica pero lo que se ha universalizado ha sido</p>	<p><i>¿Cómo valora la eliminación de las "cuotas voluntarias" (25\$/familia) así como la entrega de uniformes y textos escolares gratuitos?.</i></p>	

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p>I. Reconceptualización de la educación como un derecho de personas y comunidades</p>	<p>de las “cuotas voluntarias” de 25\$/familia)+ uniformes y textos escolares gratuitos; b) la universalidad; c) la laicidad de la educación pública.</p>	<p>el ACCESO a la educación básica no la conclusión del ciclo.</p>	<p><i>¿Se ha cumplido con la universalización de la educación inicial y básica? ¿Se refiere al acceso o conclusión de ciclo?</i></p>
	<p>4.- Se vela por los derechos de los estudiantes en establecimientos particulares y fiscomisionales.</p>		<p><i>¿De qué manera participa la comunidad educativa en el proceso educativo actual?</i></p>
<p>II. Cambio profundo de la estructura y el</p>	<p>5.- Se promueve una participación activa de la comunidad educativa y de las familias en el proceso educativo</p>	<p>1.- Desempoderamiento real de la comunidad educativa.</p>	<p><i>¿Qué papel juega las direcciones de los centros educativos? ¿y los demás actores de la comunidad educativa?.</i></p>
	<p>6.- Se garantizan los recursos económicos destinados al sector educativo</p>	<p>1.- Creciente endeudamiento externo. 2.- No se cumple el Plan Decenal de Educación (2006-2015) ni la Constitución que fija el incremento anual de 0.5% del PIB (educación inicial, básica y bachillerato) hasta llegar al 6% en 2015.</p>	<p><i>¿Se cumple con la promesa del gobierno de una mayor inversión en materia educativa?.</i> <i>¿Cómo valora el PDE 2006-2015)?.</i></p>
	<p>7.- Se asegura la escolarización de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.</p>	<p>3.- Más inversión no significa necesariamente mejor educación. 4.- Más inversión pero peor calidad y eficiencia del gasto.</p>	<p><i>¿La mayor inversión ha permitido mejorar la calidad de la educación?</i></p>
	<p>8.- Se restablece la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional.</p>	<p>1.- Según el BID, en Secundaria el nivel de abandono escolar es alto: el 55.6% completa el bachillerato, y solo el 31,5% entre los más pobres.</p>	<p><i>¿La inversión educativa del gobierno ha alcanzado a los sectores más vulnerables de la sociedad ecuatoriana?, ¿en qué niveles educativos?</i></p>
<p>II. Cambio profundo de la estructura y el</p>		<p>Rectoría como fuerte centralización de la gestión educativas. Rectoría en la Presidencia de la República.</p>	<p><i>¿Cómo valora la rectoría del Estado en la gestión educativa?.</i></p>

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

funcionamiento del Sistema Nacional de Educación	<p>9.- Se organiza un nuevo modelo de gestión educativa para acercar la atención a los ciudadanos y lograr servicios educativos completos y pertinentes en cada circuito educativo.</p>			<p><i>¿Cómo valora el funcionamiento de los circuitos educativos?, ¿acercan el servicio educativo a las familias?</i></p>
	<p>10.- Se estimula la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión de la gestión educativa, así como en los de seguimiento y rendición de cuentas.</p>	<p>El papel central del Estado implicó la existencia de menos espacios de diálogo y participación ciudadana, con mayor control a gobiernos locales, instituciones, movimientos sociales y ONG,s.</p>	<p><i>¿Cuál es el papel de las OSC en el marco de la nueva política educativa? ¿y de los gobiernos locales?</i></p>	<p><i>¿Existe realmente una educación intercultural?.</i></p> <p><i>¿Cuál ha sido el papel de los organismos multilaterales y la banca del desarrollo en la interculturalidad?.</i></p>
III. Reconstrucción de los paradigmas de calidad Y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado.	<p>11.- Se fortalece la educación intercultural bilingüe para asegurar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística para las nacionalidades y pueblos indígenas.</p>	<p>1.- La educación intercultural se entiende como educación de y para los pueblos indígenas y no de toda la sociedad.</p> <p>2.- La educación intercultural sigue siendo mala.</p>		<p><i>¿Qué es para Ud. la calidad educativa?</i></p>
	<p>12.- Se invierte la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes del cambio</p>	<p>1.- Calidad como lugar común de las reformas educativas en América Latina.</p> <p>2.- No queda claro que se entiende por calidad.</p>		<p><i>¿Qué prioridades incluye la calidad educativa? ¿es la infraestructura la primera prioridad de la calidad educativa?</i></p>
		<p>3.- El concepto de calidad manejado en la práctica tiene las prioridades al revés:</p> <p>1°) Infraestructura 2°) Tecnologías 3°) Docentes.</p>		<p><i>El Modelo de las Unidades Educativas del Milenio, ¿qué aportan?.</i></p> <p><i>La eliminación de las escuelas unitdocentes: ¿en qué se fundamenta?</i></p>

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p>III. Reconstrucción de los paradigmas de calidad Y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado.</p>	<p>12.- Se invierte la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se conviertan en los principales agentes del cambio</p> <p>13.- Se busca superar el racismo, la discriminación y la exclusión mediante la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo.</p> <p>14.- Se introducen importantes cambios en prácticas escolares tradicionales:</p> <p>a) Normas internacionales de honestidad académica.</p> <p>b) Evaluación estudiantil como función académica.</p> <p>c) Disciplina estudiantil: visión orientada a la formación del estudiantes</p> <p>15.- Se permite a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el Bachillerato General Unificado.</p>	<p>4.- No existe un plan nacional de lectura ni políticas y estrategias dirigidas al desarrollo de la lectura dentro y fuera del sistema escolar.</p>	<p>¿Existe una política de creación y dotación de bibliotecas públicas?</p> <p>¿Qué políticas de libros de texto maneja la actual política educativa nacional?</p> <p>¿Considera que el actual sistema educativo ecuatoriano es excluyente y discriminador?.</p> <p>¿Cuáles considera que son los factores que más influyen en el aprendizaje del alumnado?.</p> <p>¿Cómo valora las actividades extraescolares? ¿Cuáles considera que son más importantes?</p> <p>¿Cómo valora el Bachillerato General Unificado? ¿Qué sucede con la formación de Humanidades?</p>
	<p>1.-Las pruebas estandarizadas son el instrumento privilegiado de evaluación: pruebas SER, ENES, PISA.</p> <p>2.-La evaluación por sí misma no mejora la educación.</p> <p>3.-La evaluación no es condición indispensable para mejorar la educación.</p> <p>4.-Las pruebas estandarizadas son cuestionadas en todo el mundo.</p> <p>5.-Las pruebas muestran problemas de aprendizaje y bajo rendimiento escolar (más del 50% de estudiantes no alcanzan la media en las pruebas SER Estudiante) reafirmando las brechas entre la educación pública y privada, rural/urbana, indígena/no indígena.</p>		

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p>III. Reconstrucción de los paradigmas de calidad Y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado.</p>	<p>15.- Se permite a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el Bachillerato General Unificado.</p> <p>16.- Se fortalece el sistema nacional de evaluación educativa con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) por mandato constitucional.</p> <p>El Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas (SER) que evalúa la gestión del Ministerio de Educación y sus dependencias, el desempeño docente, el desempeño estudiantil y el currículo nacional, y de rendir cuentas</p>	<p>6.- La evaluación docente se impuso como una estrategia política para debilitar el sindicato docente.</p> <p>7. La evaluación y pruebas enaltece la competencia, el aprendizaje superficial y el aprender para la prueba antes que el aprender para saber.</p>	<p><i>¿Cómo entiende el gobierno la evaluación educativa?, ¿cómo la entiende Vd.?</i></p> <p><i>Con la evaluación educativa, ¿se mejora la educación?</i></p> <p><i>Las pruebas estandarizadas, ¿qué muestran realmente? ¿qué invisibilizan en torno a variables como género, etnia, clase, tipo educación?</i></p> <p><i>¿Por qué el empeño de Ecuador de participar en PISA?</i></p> <p><i>¿Por qué la evaluación docente?</i></p>
<p>IV. Revalorización y enaltecimiento de la profesión docente</p>	<p>17.- Se replantea la carrera docente pública para que el maestro se desarrolle como personal de la educación.</p>	<p>1.-La meritocracia se relaciona con: <i>excelencia, competencia y éxito</i>, en función de pruebas y rankings, asociados al talento.</p> <p>2.-Las pruebas miden pequeños aspectos del curriculum o conocimientos aislados.</p> <p>3.-Las pruebas no miden esfuerzos, talentos...</p>	<p><i>¿Cómo se mide la excelencia educativa?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las claves para favorecer el desarrollo profesional de los docentes en los diferentes niveles educativos?</i></p>

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p>IV. Revalorización y enaltecimiento de la profesión docente</p>	<p>18.- Se apunta a la excelencia en los docentes con un escalafón auténticamente meritocrático que asegure una remuneración justa y digna.</p>	<p>4.-Difícil evaluar al buen docente. 5.- Los títulos académicos no garantizan ser un buen o buena maestra</p>	
	<p>19.-Se garantiza la selección de los mejores docentes con concursos de méritos y oposición rigurosos y transparentes.</p>		
	<p>20.- Se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para contribuir a la formación inicial de docentes y otros profesionales de la educación.</p>		<p><i>¿Cómo valora la creación de la UNAE?</i></p>
<p>El modelo educativo de la Revolución Educativa se inspira en modelos externos basados en infraestructuras, tecnologías, estándares, excelencia, evaluaciones, rankings... Se podría considerar que la Revolución educativa no es más que una reforma educativa global que contradice los principios y valores de la matriz autóctona del Buen Vivir.</p>		<p>¿Existe realmente un cambio de paradigma educativo?. ¿Estamos ante una “Revolución educativa” o ante una reforma educativa global neoliberal?</p>	
<p><u>II Bloque: Mejoramiento de la educación pública y papel de las OSC y el sector empresarial.</u></p>			
<p>Revolución Educativa: Mejoramiento de la educación pública y papel de las OSC y el sector privado.</p>		<p><i>En su opinión, ¿qué papel debe de jugar el mercado en educación?</i></p>	
		<p><i>La gestión privada de los establecimientos escolares, ¿es mejor que la pública?. ¿en todos los niveles educativos?.</i></p>	
		<p><i>Las reformas económicas y educativas del actual gobierno, ¿han mejorado la educación pública?, ¿existe una mayor confianza en la misma?</i></p>	
		<p>Papel de las OSC y el sector empresarial.</p>	
		<p><i>¿Qué papel han jugado y juegan organismos de la sociedad civil y organismos internacionales (BID, BM, FMI, USAID) en la educación ecuatoriana?</i></p>	
		<p><i>¿Qué papel juegan organizaciones especializadas en educación, como Enseña Ecuador?.</i></p>	

Tabla III. Guión del cuestionario aplicado según los diversos criterios utilizados

<p align="center">Revolución Educativa: Mejoramiento de la Educación pública y papel de las OSC y el sector privado.</p>	<p><i>¿Y los think tanks?.</i></p>
	<p><i>En su opinión, ¿qué papel deberían desarrollar las OSC en educación en el país actualmente?, ¿qué obstáculos encuentran? Relación gobierno-sociedad civil.</i></p>
	<p><i>¿Qué papel juegan algunas fundaciones corporativas y centros de investigación en la influencia y formulación de política educativa?</i></p>
	<p><i>¿Qué papel juegan las iglesias y las asociaciones religiosas protestantes, especialmente evangélicas, en el ámbito educativo del país?</i></p>
	<p><i>¿Qué opinión le merecen los diferentes informes sobre educación como, por ejemplo, los del Banco Mundial o la OCDE?, ¿ayudan a mejorar a los sistemas educativos?</i></p>
	<p><i>La razón de ser de su organización, ¿en qué puede ayudar al futuro del país?, ¿qué obstáculos encuentran ustedes?.</i></p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Coraggio (1995), Torres (2001), López Rey (2006), Ball y Youdell (2008), MINEDUC (2012), CLADE (2012, 2015), Sauras y Muñoz (2016) entre otros/as (por ejemplo, véase el Blog *Otra Educación*, disponible a través del siguiente enlace: www.otra-educacion.blogspot.com.es.)

En total, hemos realizado 31 entrevistas a altos/as funcionarios/as del gobierno y del Ministerio de Educación, a miembros de la oposición política, enmarcada desde la diada izquierda-derecha, a personajes clave de la sociedad civil, de centros educativos privados, asociaciones no gubernamentales, *think tanks*, etc, tanto nacionales como internacionales, así como a la “intelectualidad pública” del país relacionada con el ámbito educativo.

En el siguiente cuadro, presentamos la relación de entrevistas realizadas, según fecha y lugar, el perfil de los y las entrevistadas en cuanto a la ocupación y función desempeñada en el ámbito socio-educativo, con un breve resumen de su currículum vitae, para entender su trayectoria profesional en relación a la pertinencia de su inclusión en la investigación. Cabe resaltar que, en aras de respetar el anonimato y confidencialidad de las personas entrevistadas, hemos recurrido a nombres y apellidos ficticios, y los resultados de las entrevistas serán referenciados de acuerdo a las iniciales de estos nombres y apellidos supuestos. Se ha respetado la denominación de las organizaciones y organismos en las que desarrollan las actividades profesionales las personas entrevistadas puesto que es de vital importancia para revelar la pertinencia del discurso.

En la siguiente tabla que identifica a las personas entrevistadas, para intentar encuadrar mejor el discurso que éstas proporcionan, hemos establecido tres categorías en cuanto al posicionamiento ideológico, y las cuales hemos relacionado con un color, que guarda cierto simbolismo; a saber: las personas entrevistadas afines al gobierno, han sido identificadas con el color verde; las personas que se oponen al gobierno, según su posicionamiento político-ideológico, se han identificado como “oposición conservadora”, identificada con el color azul, y como “oposición de izquierda”, identificada con el color rojo; las personas que no manifiestan un posicionamiento político claro, las hemos identificado con el color gris. De las personas entrevistadas, afines ideológicamente al gobierno, o que ocupaban un cargo público en el momento de la entrevista, se han distinguido entre funcionarios/as públicos/as, profesionales de las OSC y académicos/as cercanos al gobierno.

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico									
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto	
21/10/16	26/10/16	31/10/16	04/11/16	07/11/16	09/11/16	10/11/16	10/11/16	11/11/16	
Cuenca	Cuenca	Cuenca	Quito	Quito	Quito	Quito	Quito	Quito	
E.1. Mauricio Tinoco. (M.C), Funcionario público. Ex líder estudiantil.	E.2.LucíaChacón. (L.C), Directora Provincial Educación	E.3. Sonia Quizphe. (S.Q), Directora centro educativo privado, exfuncionaria MINEDUC, área curricular.	E.4. Guillermo González, (G.G) Asambleista Nacional Alianza País.	E.5. Humberto García, (H.G), Contrato Social por la Educación.	E.6. Carmen Simbaña, (C.S). Docente PUCE, Universidad Católica de Quito.	E.7. Ana Dávalos. (A.D.) Fundación ArteEducar.	E.8.-Luis Rodríguez, (L. R.) Enseña Ecuador.	E.9.-Beatriz Fernández, (B.F.), Funcionaria pública. ExInvestigadora <i>think-tank</i> .	
Funcionario de la Provincial de Salud, ex profesor universitario, ex funcionario del Ministerio de Coordinación Política y ex líder estudiantil en la Universidad de Cuenca	Pedagoga, profesora universitaria y Directora Región 6 del Ministerio de Educación. Miembro de Alianza País que se ha mantenido por más tiempo en un puesto de mando del gobierno correísta.	Pedagoga. Ex funcionaria Ministerio Educación (Área curricular). Directora de establecimiento educativo privado laico de Cuenca.	Sociólogo, asambleísta nacional por el Partido Comunista del Ecuador (aliado de Alianza PAIS), y ex presidente de la FEUE, la mayor organización estudiantil universitaria de Ecuador. Presidió la Mesa de Educación en la	Sociólogo, profesor de la Universidad Católica de Quito (PUCE) y director del Contrato Social por la Educación de Ecuador	Socióloga, profesora de la Pontificia Universidad Católica de Quito (PUCE). Crítica con la política educativa del gobierno.	Artista y directora de la Fundación ARTEUDUCART E. Su familia es parte de uno de los periódicos tradicionales ecuatorianos, El Comercio, radicalmente opuesto al gobierno correísta.	Economista. Director de Talento Humano de Enseña Ecuador.	Economista, actual funcionaria del Ministerio de Salud de Ecuador. Ex directora de proyectos educativos del Grupo ecuatoriano.	

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico									
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto	
E.10. Berta Gómez, (B.G.) Corporación Líderes para Gobernar.	E.11. Nicolás Mérida, (N.M.) Director Innovación Universidad Nacional de Educación.	E.12. Julián Delgado. (J.D.) Médico-pediatra investigador.	E.13. Mía Alvarez, (M.A.) Fundación CEDIA	E.14. Jesús Tenesaca, (J.T.) Fundación GAMMA	E.15. Pedro Morejón (P.M.) Municipio Cuenca,	E.16. Christian Loor, (C.L.) Universidad Cuenca. Formador docentes Programa SI PROFE	E.17. Lorena Trucios (L.T.) Ex directora investigación GRUPO FARO, <i>ThinkTank</i> .	E.18.- David Japón (D.J.) Docente universitario Estudios Interculturales	
11/11/16	15/11/16	22/11/16	25/11/16	16/12/16		04/01/17	13/01/17	13/01/17	
Quito	Azogues	Cuenca	Cuenca	Cuenca	Cuenca	Cuenca	Reino Unido	Cuenca	
Directora de comunicación de la Corporación de Líderes para Gobernar, asociada con la Universidad de los Hemisferios (universidad privada área empresarial).	Director de Innovación Educativa en la Universidad Nacional de Educación.	Médico-pediatra en Hospital Universitario del Hospital del Río, profesor universitario y exdecano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cuenca, Investigador en temas de infancia y educación. Miembro del Movimiento por la Democracia (MPD), partido de	Directora de Comunicación de la Fundación CEDIA	Técnico de la organización feminista GAMMA. Esta organización que realiza procesos de formación para mujeres y niñas líderes en todos los ámbitos educativos, recibe financiación de la Fundación ILDIS, thinktank progresista de	Consultor de la empresa INTEGRAR (Innovación Social en Cuenca), embajador en Ecuador de la Red Latinoamericana de Emprendedores (EEAA),	Profesor Universidad de Cuenca. Coordinador Proyectos Universidad de Cuenca. Formador en proceso formación a docentes SI PROFE.	Actual Coordinadora SouthernVoice. Ex directora de Investigación en Grupo Faro, <i>thinktank</i> ecuatoriano.	Se formó en Estudios Interculturales en la Universidad de Cuenca. Profesor de Pedagogía en la Universidad de Cuenca. Pertenece al pueblo saraguro	

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico								
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto
		izquierda, opositor al gobierno		Ecuador quien, a su vez, recibe financiación del Partido Socialdemócrata alemán. Igualmente, ha recibido financiación de la ONGD española Solidaridad Internacional, vinculada al Partido Socialista español.	miembro de la Red Botín (fortalecimiento de la función pública en América Latina) y re-fundador de la AIESEC en Cuenca (Plataforma Internacional de Jóvenes que fomenta el desarrollo de líderes). Actual coordinador de microemprendimientos del EDEC-EP, Empresa Pública Municipal de Desarrollo Económico (gobierno municipal contrario al gobierno correísta).			

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico								
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto
E.19. Luis Serrano (L.S.) Asesor MINEDUC, Director Nacional Mejoramiento Pedagógico.	E.20. Enrique Simbaña, (E.S.) Iniciativa THINK TANK América Latina.	E.21. Lenín Avilés. (L.A.) Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura.	E.22. Guillermo Morocho. (G.M.) Candidato Asamblea Nacional (Oposición Movimiento CREO)	E.23. Florencia Adum. (F.A.) Candidata local oposición (Partido Fuerza Ecuador). Lideresa evangélica.	E.24. Carlos Sánchez.(C.S.) Docente. Iniciativa EDUCIUDAD ANÍA.	E.25. Eloy Bolívar. (E.B.) ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza, Secretario Nacional de Planificación.	E.26. Susana García. (S.G.) Practica Educación en casa.	E. 27 Leopoldo Maduro. (L.M), Líder de movimiento de niños/as y adolescentes.
17/01/17	20/01/17	25/01/17	30/01/17	31/01/17	06/02/17	13/02/17	14/02/17	15/02/17
Quito	Montevideo	Quito	Cuenca	Guayaquil	Quito	Quito	Cuenca	Azogues
Ph.D. en Literatura y Estudios Culturales, Universidad de Pittsburgh (Estados Unidos), maestría en Historia y Literatura Norteamericana de la Universidad de Hamburgo (Alemania). Docente universitario. Coordinador	Phd. Estudios Políticos U. Auckland (Nueva Zelanda) y MBA en Servicio Público por Universidad Birmingham (Reino Unido). Trabajó en el Programa Nacional de Competitividad del Ministerio de Economía de Guatemala y Director interino del Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IDIES) de Guatemala. Actual Oficial principal de programa de la Iniciativa ThinkTank en América Latina.	Economista, Maestro en Estudios de las Culturas y Desarrollo, y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Lovaina, Bélgica). Coordinador del Centro de Pensamiento Estratégico del Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (2013-2014); Asesor de la Ministra de Cultura (Quito- Ecuador), Ministerio de Cultura del Ecuador (2010-2013);	Economista (Universidad del Azuay). Posgrado de Mercado de Valores y Negocios Fiduciarios en la UDA. Ciencias Políticas y Administración Pública en el Instituto Chileno de Estudios Humanísticos con beca del gobierno	Candidata local del Partido Fuerza Ecuador, partido político ecuatoriano fundado en 2015 por Abdalá Bucaram Pulley, tras la desaparición del antiguo Partido Roldosista Ecuatoriano. Partido de declarada convicción evangélica.	Directora NIA en grupo FARO. Actual profesor en Universidad San Francisco de Quito.	Economista (PUCE) y Phd. en Economía En la Universidad de Maastricht (Países Bajos). Investigador. Director de la Asociación de Municipalidades de Ecuador. Docente Universitario. Secretario Técnico y Vice-ministro	Estudiante del Programa de Género y Desarrollo de la Universidad de Cuenca.Ex-funcionaria pública de la Universidad de Cuenca. Practica la educación en casa son sus tres hijos/as.	Ex presidente del movimiento de niños, niñas y adolescentes en la Junta de Protección de Derechos de Azogues.

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico								
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto
Académico de la Universidad Nacional de Educación (Azogues). Director Nacional de Mejoramiento Pedagógico, Ministerio de Educación de Ecuador. Asesor del Viceministro de Educación durante último año del gobierno de Rafael Correa.		Consultor de Aprendizaje, LINQED, International Network-Universidad Católica Ecuador-Universidad de Amberes (mayo 2012); Asesor de la Asamblea Nacional Constituyente (enero 2008), Docente en la Universidad Andina Simón Bolívar.	demócrata-cristiano de Eduardo Frey Ruiz. Profesor Universitario. Director de Asistencia Social en Prefectura de Azuay. Gerente Empresa Municipal de Aseo de Cuenca. Candidato a la Asamblea Nacional por Unidad por el Cambio (alianza de los movimientos CREO, SUMA y Juntos Podemos a nivel nacional) que apoya al candidato conservador, Guillermo Lasso.			de la Secretaría para la Erradicación de la Pobreza. Actual Secretario Nacional de Planificación con el gobierno de Lenin Moreno.		

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico								
Posicionamiento político/ideológico	Afines gobierno	Funcionarios/as públicos/as	OSC	Intelectualidad pública, academia	Oposición gobierno	Oposición izquierdista	Oposición conservadora	Sin posicionamiento político/ideológico manifiesto
E.28.- Ximena Harris X.H. Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora Educativa.								
Quito								
30/01/17								
Pedagoga. Trabajó en el <i>thinktank</i> Grupo FARO, en el Ministerio de Educación en el área de diseño curricular. Docente universitaria. Realizó diferentes consultorías sobre el sistema educativo ecuatoriano.								

Tabla IV. Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según el posicionamiento político-ideológico

Relación de entrevistas y perfil de entrevistados/as según posicionamiento político/ideológico		
ENTREVISTAS POR CORREO ELECTRÓNICO		
<p>E.29.- Mirta Sáez, (M.S.), Fundación FIDAL.</p>	<p>E.30.- José Vázquez, (J.V.) Director Carrera de Filosofía. Universidad de Cuenca.</p>	<p>E.31.- Juan Torres, (J.T.), Thinktank Libertario</p>
<p>Quito</p> <p>Presidenta de Ecuador del 7 al 11 de febrero de 1997, tras el derrocamiento de Abdalá Bucaram, del cual fue vicepresidenta. Sólo ejerció de manera efectiva el poder, como Presidente Encargada, del 9 al 11 de febrero por la oposición del Congreso Nacional. Fue concejala en Cuenca por el Partido Social Cristiano. Fue Ministra de Educación con el conservador Durán Ballén (1992) pero renunció por oponerse a reimplantar la enseñanza religiosa en las escuelas públicas. Creó el Movimiento Independiente para una República Auténtica (MIRA), como candidata a la Vicepresidencia con Abdalá Bucaram del PRE. Se presentó a la Presidencia en las elecciones de 1998. Fue la primera mujer Ministra de Educación, Vicepresidenta y Presidenta de la República. Posteriormente, fue Secretaria General de la Organización del Tratado de Cooperación Amazónica (OCTA), y miembro del Consejo Editorial de la Enciclopedia Británica. Actualmente, preside la Fundación FIDAL, que busca fortalecer la educación y consolidar la democracia.</p>	<p>Cuenca</p> <p>Profesor fiscal. DIRECTOR Carrera de Filosofía, Universidad Cuenca (PÚBLICA)</p>	<p>Guayaquil</p> <p>Estudió en la Escuela Politécnica del Litoral de Guayaquil y en la Universidad Rey Juan Carlos (España). Director del Movimiento Libertario de Guayaquil, creado en 2005. Apoya al partido conservador CREO, encabezado por Guillermo Lasso.</p>

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas fueron examinadas a través del análisis de contenido. Como señala Quivy et al. (2005), el análisis de contenido en las ciencias sociales toma los aspectos formales de la comunicación como *indicadores de la actividad cognoscitiva del interlocutor, los significados sociales o políticos de un discurso o del uso social que se hace de la comunicación* (Quivy et al., 2005, p.216). Así, *ofrece la posibilidad de tratar de forma metódica la información y testimonios que presentan un cierto grado de profundidad y complejidad*, además de permitir:

(...) *En tanto contenga un material rico y profundo, satisfacer armoniosamente las exigencias del rigor metodológico y la profundidad investigativa que no son siempre conciliables* (Quivy et al., 2005, p.216).

De esta manera, hemos recurrido al análisis del contenido porque nos permite examinar diferentes formas de comunicación, desde textos académicos a informes de las entrevistas, folletos publicitarios, etc., y así, poder *analizar ideologías, sistemas de valores, representaciones y aspiraciones* así como *estrategias, situaciones de conflicto y componentes de una situación problemática* (Quivy et al., 2005, p.219).

En definitiva, entendemos que la triangulación del análisis normativo, así como el análisis de los datos sociológicos y de los/as informantes clave nos otorgan elementos para responder a las preguntas iniciales planteadas en la investigación.

PRIMERA PARTE

La Revolución Ciudadana (2007 – 2017), la
“Década ganada”: Petróleo y educación.

CAPÍTULO I.- La Revolución Ciudadana (2007 – 2017), la “Década ganada”: Petróleo y educación.

I.- Introducción:

I.1.- La “nueva izquierda”, o las nuevas izquierdas blancoides, en América Latina.

A principios del siglo XXI, el *giro a la izquierda* en América Latina se convierte en discurso recurrente en la región (Borón, 2004; Castañeda, 2006; Hillebrand y Lanzaro, 2007, Calvo Salazar, 2009; Arditti, 2009). Al mismo tiempo, se comienza a distinguir entre las *dos izquierdas* presentes en el continente latinoamericano (Borón, 2004).

La entrada de América Latina en el nuevo milenio se caracteriza por un ciclo político marcado por un giro hacia la izquierda, un giro expansivo y sin precedentes, que implica un abanico de diferentes manifestaciones que, por primera vez en la historia del continente, producen el establecimiento de una serie de gobiernos que se ubican políticamente entre figuras renovadas del populismo y el debut de una naciente *socialdemocracia criolla* (Lánzaró, 2011). Sin embargo, precisar la definición de izquierda se presenta como una tarea compleja en el siglo XXI. No realizaremos precisiones de tipo sustantivas, pero si presentaremos una breve reseña histórica y política de “la izquierda” en América Latina.

Immanuel Wallerstein (2005) explica la emergencia de las ideologías⁴³ en el sistema-mundo desde la modernidad eurocéntrica, las cuales orbitaron alrededor del “conservadurismo”, partidario de mantener el statu quo y la introducción de reformas lentas, defendido por las tradicionales élites terratenientes y aristocracias europeas, y el “progresismo”, partidario del cambio social, del avance científico y tecnológico así como de la idea de “progreso”, proyecto dirigido por la burguesía⁴⁴. Esta diada no es perfecta. Por la derecha del conservadurismo, se sostenía el pensamiento reaccionario o ultraconservador, que se oponía a cualquier tipo de cambio; y, por la izquierda del progresismo, emergió el “radicalismo” y el socialismo⁴⁵. La evolución de estas corrientes forma parte de la tradición eurocéntrica, aunque no dejará de impactar, de múltiples maneras, en América Latina.

⁴³ Immanuel Wallerstein, a diferencia de otros/as autores, considera que una ideología es algo más que un conjunto de ideas, que un compromiso moral o una forma de entender el mundo. Una ideología es *una estrategia coherente en la arena social mediante la cual uno puede sacar específicas conclusiones políticas*. Se supone, entonces, que *existen grupos en competencia, con estrategias a largo plazo enfrentadas acerca de cómo efectuar el cambio y quién es el mejor capacitado para dirigirlo* (Wallerstein, 2005, p.48).

⁴⁴ Es necesario recordar que, desde esta lógica, no existía un posicionamiento en contra de las jerarquías “naturales” sino de las heredadas. Así, las jerarquías naturales eran “naturales” y *aceptables para las masas populares*, teniendo, por tanto, *una base legítima y legitimada de autoridad* frente a las jerarquías heredadas, que imposibilitaban las movilidad social (Wallerstein, 2005, p.50).

⁴⁵ Ya en el siglo XX, la diada conservadurismo-progresismo se mantiene. Norberto Bobbio (1995) planteaba la existencia de la diada izquierda-derecha y su ruptura desde la “tercera vía” que supusieron los planteamientos de Anthony Giddens. También considera que izquierda y derecha son excluyentes aunque pueden llegar negociar. Por otra parte, sus extremos, desde la extrema derecha y desde la extrema izquierda, tienen más puntos en común de lo que se pudiera suponer.

En América Latina, Atilio Borón (2004), señala la fuerte presencia de gobiernos de izquierda a inicios del siglo XXI en América Latina, sobre todo, en América del Sur, aunque éstos ya no se sostenían tanto en los escenarios tradicionales (sistema de partidos y representación parlamentaria). Estos gobiernos se identificarían como:

De "centro-izquierda" o "progresistas" y, de modo muy especial, en la tumultuosa aparición de nuevos movimientos sociales que, en algunos países, adquirieron una enorme gravitación. Ésta se expresó de formas variadas, desde la "conquista de calles y plazas" para resistir a las políticas del neoliberalismo hasta la irrupción de masivas insurgenencias que ocasionaron, en los últimos años, el derrumbe de sucesivos gobiernos en el Perú, Ecuador, Argentina y Bolivia (Borón, 2004, p.41).

Aunque en los últimos tiempos se ha insistido en la poca "utilidad" de la distinción, recurrimos aquí a la díada izquierda-derecha porque nos resulta un recurso metodológico útil y socorrido para situar a los actores sociales del proceso político, en concreto, del ecuatoriano durante la Revolución Ciudadana. Stoessel (2014), parafraseando a Bobbio señala que la izquierda tiende a abogar por la igualdad y la transformación del mundo en una perspectiva de más igualdad, mientras que la derecha prioriza la libertad, y entiende que las desigualdades sociales son intrínsecas y necesarias para mantener el orden social.

Ahora bien, esa tradicional díada izquierda-derecha, así como las díadas que nacen en la derecha (extremo-derecha y centro-derecha), y en la izquierda (extrema-izquierda y centro-izquierda), proceden del pensamiento moderno eurocéntrico. En América Latina, el pensamiento decolonial tratará de romper primero con el eurocentrismo de dicha distinción "situando" la díada en el contexto latinoamericano y, después, con el binarismo que nace de la izquierda referido a la existencia de las *dos izquierdas* que introdujo Catañeda (2006).

Desde la teoría decolonial se insiste en las especificidades de la región por lo que los candados conceptuales homogeneizantes y uniformadores, según parámetros eurocéntricos, poco pueden servir para describir y analizar los procesos políticos de América Latina en general, y de América de Sur, en concreto. Por otra parte, Mignolo (2007) no deja pasar inadvertida la dimensión *eurocéntrica* de este preconizado giro a la izquierda en la región, puesto que la introducción del marxismo y corrientes de izquierda en América Latina tuvo mucho con ver con la presencia de refugiados/s políticos/as europeos/as a inicios del siglo XX.

Asumiendo estas consideraciones, primero ¿qué se entiende por izquierda en América Latina? y, segundo, ¿qué es la "vieja izquierda" y qué es la "nueva izquierda"?

Siguiendo a Calvo Salazar, en la región los partidos de izquierda se caracterizan por ser:

Un movimiento político con antecedentes históricos en partidos socialistas o comunistas, movimientos sociales de bases, organizaciones populistas u otras fuerzas políticas, los cuales se enfrenten contra las fuerzas tradicionales, en busca de objetivos revolucionarios o de transformación (Calvo Salazar, 2009, p.56).

Respecto a la “vieja izquierda”, parece existir cierto consenso en referirse a la revolución cubana de 1959 como principal hito histórico⁴⁶ para la izquierda latinoamericana, la cual sirvió para demostrar *la existencia de una alternativa al capitalismo*, además de *establecerse a sí misma como una fuerza para promover y difundir el nuevo pensamiento revolucionario* del momento (Calvo Salazar, 2009, p.58). Ello propició una militancia latinoamericana más radical y se erigió como principal argumento contra la vía electoral para la toma del poder. Sin embargo, el proceso político cubano, pese a resistir en pleno siglo XXI, queda francamente debilitado por la caída del socialismo real en Europa, entre otros factores.

Pero, la izquierda latinoamericana sobrevive a la caída del socialismo real y a la caída del Muro de Berlín en el viejo continente. Su mantenimiento y posterior resurgimiento dará paso a la denominada “nueva izquierda” latinoamericana, entendida como *una descripción de formaciones de izquierda recientes, ubicadas durante los años 90 y primera década del nuevo milenio* (Calvo Salazar, 2009, p.58). La “vieja izquierda” y la “nueva izquierda” se presentan en dos momentos diversos de la historia reciente de la región.

Muchos países habían vivido dictaduras civiles y militares, y caminaban hacia la democracia, hacia la democracia liberal. Las transformaciones políticas de los años 80 y 90, implicaron la implantación del neoliberalismo en la región, incluso a través de partidos políticos de corte socialdemócrata. Las consecuencias sociales que tuvieron la aplicación de las políticas neoliberales, además de la crisis de representación política, provocaron un resurgir revitalizado de los movimientos sociales, como el movimiento indígena en Ecuador en la década de los 90. Estas *nuevas formas de politización, y de ampliación de la esfera pública, a través de los movimientos sociales* (Stoessel, 2014, p.6), supusieron una auténtica resistencia frente al neoliberalismo. Apoyada en los movimientos sociales, o emergiendo de los mismos, la nueva izquierda se expandió en la región a través del asalto pacífico al poder (o, desde la oposición, donde se mantiene fuerte y vigorosa). Por ello, Stoessel (2014) sostiene que esta “nueva izquierda” más bien podría calificarse de *post-neoliberal* que *antiliberal*, puesto que amplifica los espacios de participación ciudadana a otros formatos de democracia (participativa, deliberativa, radical, comunitaria).

En la misma línea de configuración de alternativas al neoliberalismo, Arditi (2009), parafraseando a Panizza, refuerza este argumento sobre la acción colectiva. Éste señala que, aunque la izquierda no se haya separado del mercado mediante políticas públicas, *las ideas de la izquierda ya son parte integral de la agenda emergente luego del ocaso del consenso de Washington* (Arditi, 2009, p.239).

⁴⁶ Añadiríamos al logro histórico de la Revolución Cubana, otro hito como fue aquel protagonizado por el gobierno de coalición de la Unidad Popular en Chile, conformado en 1970 bajo la presidencia legítima de Salvador Allende, el cual fue asesinado para imponer la dictadura militar de Augusto Pinochet.

Desde la nueva izquierda en América Latina, y amparando diferentes tipologías de gobierno en la práctica, se ha perseguido confrontar y superar el neoliberalismo global. Sin embargo, desde algunos enfoques se coincide en afirmar que estas nuevas izquierdas son más pragmáticas y moderadas que aquellas de los años 70 e, incluso aquellas más radicales, *critican más el capitalismo en fase neoliberal que el capitalismo en sí* (Stoessel, 2014, p.7). Igualmente sucede con la democracia representativa, la cual es aceptada, perfeccionada y combinada con otros formatos.

De esta manera, René Ramírez (2012), quien fuera Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo así como Secretario Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología y presidente del Consejo de Educación Superior durante los años de gobierno de Rafael Correa en Ecuador, en su artículo “Izquierda y buen capitalismo: una aporte crítico desde América Latina” afirmaba:

El proyecto político de Ecuador tiene que recorrer algunas fases (que no implican secuencialidad) para llegar a la gran transformación social (la sociedad del buen vivir). La gran transición implica pasar por el posneoliberalismo, el socialismo de mercado o socialismo redistribuidor y el biosocialismo republicano o socialismo del Sumak Kawsay. Incluso, en ciertos ámbitos, implica continuar con políticas del ciclo neoliberal (René Ramírez, 2012, p.46).

En definitiva, desde la nueva izquierda en América Latina durante el siglo XXI, el debate sobre la construcción del proyecto político de izquierdas, parece oscilar entre pragmatismo y la utopía.

I.2.- Cambio de signo en América del Sur: las izquierdas y el progresismo alcanzan el poder.

En la década de los 80, la crisis de la deuda externa en América Latina supuso que los gobiernos de la época, militares y civiles, impusieran el neoliberalismo de forma generalizada. Ello implicó la apertura económica a la privatización y al descenso del gasto social, cuyas consecuencias sociales nefastas provocaron ya múltiples revueltas a finales de los 80, como el conocido *caracazo* en Caracas, en Venezuela (Ramírez, 2014).

Sin embargo, a inicios del nuevo milenio, recobran fuerza los proyectos políticos de izquierda, a través de *outsiders* de la política (dirigentes políticos/as no profesionales como I. Lula da Silva, Hugo Chávez, Evo Morales...) así como de los movimientos sociales que, antes no influían en política y ahora sí (Ramírez, 2014). De esta manera, surge *el primer gobierno antiimperialista* en Venezuela con Hugo Chávez, el cual fue elegido democráticamente. Chávez, en el año 2005, recuperará el debate sobre la alternativa socialista frente al neoliberalismo, y perseguirá adecuar la teoría y la práctica revolucionaria a la realidad del siglo XXI (Ramírez, 2014). A Chávez le seguirían líderes y lideresas como Lula da Silva en Brasil (2003) y, posteriormente, Dilma Rousseff (destituida ilegítimamente en el año 2016); Ernesto Kirchner en Argentina (2003) y, posteriormente, Cristina

Fernández; Tabaré Vázquez, en Uruguay (2005) y, posteriormente, José Mujica; Evo Morales en Bolivia (2006); Rafael Correa en Ecuador (2006) y, posteriormente, Lenin Moreno (2017); y Fernando Lugo en Paraguay (2008), aunque éste fue destituido en el año 2012. La construcción de estos proyectos políticos desde la “nueva izquierda” latinoamericana parten de dos vertientes: por una parte, aquella que pretende dirigir y moderar el capitalismo⁴⁷; y por otra parte, quienes sustentan visiones anticapitalistas. Como veremos, existen muchos matices. Es por ello que autores como Ramírez (2006) afirmasen que la izquierda ha asumido una forma diferente en cada país atendiendo a sus instituciones heredadas del neoliberalismo, el lugar de los movimientos sociales y la trayectoria histórica de los partidos progresistas. Por ello, Ramírez (2006) afirma que existen más que “dos izquierdas”, teniendo todas en común la voluntad de recuperar la rectoría del Estado y mejorar la situación social de la población.

Ecuador, Venezuela y Bolivia significaron la *máxima expresión de un cambio de época*⁴⁸ en América Latina (CELAG⁴⁹, 2016). En estos países no se aceptó la “refundación” del Estado-nación, como se hizo en otros países del continente, sino que se inauguró un *nuevo ciclo histórico político*, basado en un nuevo contrato social, económico y político entre la mayoría de la ciudadanía. Los tres países vivieron un proceso constituyente que dio lugar a un “nuevo pacto social”: una nueva Constitución que implicó nuevas reglas de convivencia. Los respectivos proyectos constituyentes que vivieron partían de un objetivo similar: renovar el pacto social, económico y político pero, esta vez, incluyendo a las mayorías, y persiguiendo *reapropiarse de lo apropiado por el neoliberalismo, recuperar la soberanía controlando la riqueza estratégica, y abandonar la inserción subordinada y dependiente en el sistema mundo* (CELAG, 2016, p.3). Estos proyectos políticos se autodenominaron “Socialismo del siglo XXI”.

Desde la diversidad, y desde ese contexto político y económico favorable que permitió un mayor margen de maniobra a estos proyectos políticos de la nueva izquierda “radical”, se produjeron transformaciones importantes en algunas dimensiones de la realidad de sus naciones, sobre todo en cuanto a la reducción de la pobreza y la disminución de las brechas sociales. Sin embargo, la crisis económica internacional y la presión de la globalización, el desgaste y las contradicciones internas de los propios proyectos políticos, el descontento de

⁴⁷ En esta opción se podían ubicar los gobiernos de Lula-Roussef en Brasil, Néstor Kircher y Cristina Fernández en Argentina y Tabaré Vázquez-Mujica en Uruguay. Éstos, si bien aplicaron políticas muy diferentes a la derecha política en cuanto el gasto social y las relaciones con las potencias extranjeras, sin embargo, no alcanzaron grandes avances en la reducción de la pobreza y las desigualdades ni en la dependencia del capital extranjero. Bien es cierto que estos proyectos no cuestionaron abiertamente el capitalismo, y, por ello, adquirieron más bien la forma de *capitalismo de rostro humano* (Ramírez, 2014). Por otra parte, de una manera legal, que no legítima, Roussef fue destituida de su cargo en Brasil, Cristina Fernández fue derrotada en unas elecciones presidenciales por la derecha argentina... Todo ello ha hecho pensar a algunos/as en un nuevo “giro a la derecha” en América del Sur.

⁴⁸ Desde otras posiciones, se entiende que produjo, más bien, una “época de cambios” o época con cambios.

⁴⁹ Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica.

aquellos sectores sociales que apoyaron inicialmente a estos gobiernos “revolucionarios” y el envite estratégico de una nueva derecha, neoliberal y neoconservadora transnacionalmente organizada, erosionó en gran medida, a estos proyectos políticos. La presión global que recibieron, y reciben, proceden de dos flancos principales, desde lo económico y desde lo cultural. Desde lo económico, la coerción sobre los recursos naturales de estos países con la caída de sus precios en el mercado internacional, junto con la influencia cultural en torno al consumismo, con unas clases medias, tradicionales y emergentes, que no quieren perder sus hábitos de consumo, han conducido a grandes presiones sobre los gobiernos progresistas de América del Sur que, en determinados países, han conducido a su derrota electoral o a su pérdida de popularidad. Se ha producido una resistencia de las clases medias y populares, que auparon a estos proyectos políticos al poder, y, al mismo tiempo, una rebelión manifiesta de las clases altas, y de la derecha latinoamericana, que se reorganizaron y re-inventaron ante el nuevo contexto que representó la *irrupción popular-plebeya, nacional-popular* (CELAG, 2016, p.3) como cambio de signo político en la región.

Las experiencias prácticas han resultado diferentes en cada país⁵⁰, según sus diversidades y especificidades nacionales. El rasgo común más definitorio de estas experiencias ha sido el cambio de signo en sus realidades nacionales desde la *politización de las desigualdades* y el enfrentamiento respecto al modelo económico neoliberal. Cada país que se sumó a este cambio de signo, a este cambio de ciclo histórico-político, partió de una misma identidad política desde el “anti-neoliberalismo”⁵¹, que no anti-capitalismo.

La postura antineoliberal no ha implicado una postura anticapitalista. Por ejemplo, la Revolución Ciudadana, desde el pragmatismo, ha impuesto la gestión gubernamental, y pese a trazar un horizonte político que *no renuncia a la generación de alternativas al capitalismo*, se dibujan opciones intermedias denominadas la “*gran transición*” aunque *sin perder de vista el horizonte de la “gran transformación”* (Ramírez, 2012, p.39).

⁵⁰ Desde Bolivia, se podría hablar de una corriente, el “evismo”, más próxima al indigenismo y, desde Ecuador, el correísmo, que se acerca más a un orden liberal-radical tipo siglo XIX (Celag, 2016). Muñoz Jaramillo (2014) define al correísmo como *el producto de ciertas condiciones anteriores a su surgimiento y que brinda la oportunidad de construcción de la hegemonía necesaria para las clases dominantes* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.180).

⁵¹ Como veremos, no queda tan clara la postura “antineoliberal” de algunos proyectos políticos de la nueva izquierda latinoamericana.

CAPÍTULO II.- La Revolución Ciudadana y sus dificultades de imaginación política.

II.1.- ¿Cómo se gestó la Revolución Ciudadana?

En el marco de las nuevas proposiciones de la izquierda latinoamericana del siglo XXI, en Ecuador surge la propuesta política de la Revolución Ciudadana, encabezada por el economista Rafael Correa Delgado⁵², que fue elegido en elecciones presidenciales en el año 2006 al frente de la formación política Movimiento Alianza PAÍS Patria Altiva I Soberana⁵³. Desde el año 2006 hasta el año 2017, se han celebrado cuatro procesos electorales generales (2006, 2009, 2013, 2017), así como un proceso electoral para elegir asambleístas constituyentes (2007), además de las importantes elecciones de autoridades seccionales del año 2014.

Desde 1978, con el regreso de la democracia al país, prevalece un sistema político que perdurará hasta el año 2006. Este sistema de partidos se caracteriza por una alta segmentación de la representación de los partidos políticos así como una gran fragilidad ideológica al interior de los mismos. Por ello, Muñoz Jaramillo conceptualizó al sistema de partidos ecuatoriano, en las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI, como *un sistema de multi-partidos polarizado en extremo con una gran incidencia del regionalismo* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.247).

En un escenario de gran escepticismo frente al sistema democrático, primaba la idea de *ingobernabilidad* (Muñoz Jaramillo, 2014) así como existía la tendencia a *una inercia que bloqueaba la necesidad urgente de una reforma profunda en el sistema económico, social y político* (Hernández y Buendía, 2011, p.131) del país. En dicho contexto, Rafael Correa, al frente del Movimiento Alianza PAÍS, gana las elecciones presidenciales del 2006, en la segunda vuelta electoral⁵⁴. Los ejes de la campaña de Rafael Correa y el Movimiento Alianza PAÍS, fueron la promesa de una revolución constitucional, la lucha frente a la

⁵² Rafael Correa Delgado procedía del mundo académico, sin antecedentes en la lucha política y social (Muñoz Jaramillo, 2014, p.179). Fue Ministro de Finanzas durante tres meses, en el año 2005, con el gobierno transitorio del presidente Alfredo Palacio, tras el derrocamiento y la huida del expresidente, Lucio Gutiérrez. Muñoz Jaramillo (2014) sostiene que Correa fue la cuota de poder demandada por “los forajidos” como representación de los movimientos sociales ante el nuevo gobierno de Palacio. Es más, para este autor, se puede entender que Correa representó *el ensayo de resolución de la crisis política a través de la fórmula de un líder carismático que arbitra* en tiempos de crisis (Muñoz Jaramillo, 2014, p.180).

⁵³ El movimiento Alianza PAÍS surge de una amplia coalición política que aglutina más de 30 formaciones políticas y movimientos sociales, desde el Movimiento Partido Socialista-Frente Amplio (PS-FA), Iniciativa Ciudadana, Amauta Jatari, Ruptura de los 25, etc... Muchos de estos movimientos y organizaciones, se fueron desgajando de este conglomerado inicial a raíz de múltiples conflictos ideológicos y políticos. En la Convención del Movimiento, celebrada en el año 2010, se acuerda transformarse en *una fuerza orgánica y no reducirse a mera extensión del gobierno o simple fuerza electoral* (Hernández y Buendía, 2011, p.129). Pero, una de sus contradicciones, como señalan Hernández y Buendía (2011), es que le precedía un fuerte discurso antipartido y una organización sin historia previa en el ejercicio del poder estatal.

⁵⁴ En el año 2006, Correa enarboló un discurso ciudadano, en defensa de los derechos sociales, frente al multimillonario empresario bananero Álvaro Noboa Pontón. En la segunda vuelta presidencial, Rafael Correa obtiene la victoria frente a Álvaro Noboa con un 57,2% y 43,3% de los votos, respectivamente. El Movimiento Alianza PAÍS no presentó candidatura alguna al poder legislativo como *rechazo a la partidocracia y el Congreso Nacional* (Muñoz Jaramillo, 2014, p. 247).

corrupción, una revolución económica, una revolución educativa y de la salud, así como el rescate de la dignidad nacional, la soberanía y la integración de América Latina (Muñoz Jaramillo, 2014, p. 261), en el marco de un *socialismo renovado*, y la lucha frente a la tradicional partidocracia *que había privatizado la política en beneficio de los grupos de poder oligárquico* (Hernández y Buendía, 2011, pp.132-133). Esto es, la Revolución Ciudadana.

Rafael Correa ejerce como presidente desde el 15 de enero de 2007, convocando inmediatamente una Asamblea Constituyente. Tras el proceso de elaboración de la nueva Constitución⁵⁵, ésta fue aprobada por referéndum (la Constitución de 1978 también fue aprobada por referéndum, no así la Constitución de 1998, base jurídica de las políticas neoliberales en el país). Después del referéndum, y posterior la aprobación de la Constitución del 2008 (también conocida como Constitución de Montecristi), se procede a la construcción de un nuevo régimen político, social, económico y político para Ecuador. La nueva Constitución de septiembre de 2008 establece como su eje principal, sobre el que pivotan los principios y valores de la misma, el Buen Vivir, esto es, el Sumak Kawsay, conceptualizado como la superación de las visiones tradicionales de desarrollo y el camino hacia un entendimiento armónico de las relaciones entre el ser humano y la naturaleza.

Tras la aprobación de la nueva Constitución del país, se convocan elecciones generales, que se celebraron el 28 de abril del 2009, en las que el Movimiento Alianza PAÍS resultó vencedor en la primera vuelta, con el 52 % de los votos. De esta manera, Rafael Correa, fue reelegido presidente durante cuatro años más. Las elecciones del 2009, se convierten en el primer proceso electoral del nuevo orden recién constituido y supusieron la transición de un régimen de sistema de multi-partidos polarizado en extremo a *un sistema de partido predominante, con el respaldo mayoritario concentrado en un movimiento, con incidencia territorial homogénea y con alcance nacional* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.264). Asimismo, se produce una disminución de la fragmentación del legislativo, con predominio del oficialismo⁵⁶, y una atomización de la oposición (Muñoz Jaramillo, 2014, p.265).

El 17 de febrero de 2013, Rafael Correa, al frente nuevamente del movimiento Alianza País, vuelve a ganar las elecciones para un tercer mandato consecutivo. Vence en una primera

⁵⁵ De los 130 escaños en la Asamblea Constituyente, la mayoría (80 asambleístas) pertenecía al movimiento Alianza PAÍS, en coalición con el movimiento marxista-leninista MPD (Movimiento Popular Democrático), con el grupo de izquierda RED (Red Ética y Democrática), el MITS (Movimiento de Integración y Transformación Social), así como con diferentes agrupaciones locales. Los partidos tradicionales obtuvieron los siguientes curules: Partido Social Cristiano –PSC- (5 curules); Izquierda Democrática –ID- (2 curules); Partido Renovador Institucional de Acción Nacional –PRIAN- (8 curules) y el Partido Sociedad Patriótica –PSP-, 18 curules (Muñoz Jaramillo, 2014, p.263). Pese a que la oposición se encontraba en franca minoría, es necesario destacar que contó con 33 representantes, y la mayoría de éstos/as, pertenecían a sectores sociales fuertemente conservadores y de gran poder económico e influencia política.

⁵⁶ Sin embargo, en este momento, el movimiento Alianza PAÍS ya no cuenta con el apoyo del MPD y del Movimiento de Unidad Plurinacional Pachakutik-Nuevo País, debido a fuertes desencuentros políticos e ideológicos (Muñoz Jaramillo, 2014, p. 268).

vuelta, con un 57,2% de los votos. Además, a través de esta nueva victoria, el movimiento Alianza PAÍS consolida *la mayoría legislativa absoluta* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.268). El sistema de partidos ecuatoriano, ahora se caracterizará por el predominio de una organización política, Alianza País (AP), que deviene en actor hegemónico (Muñoz Jaramillo, 2014, p.247), en torno a una figura carismática consolidada, la de Rafael Correa Delgado⁵⁷. La oposición⁵⁸ se recompone, y surgen nuevas agrupaciones decididas a disputar la hegemonía a AP. La segunda opción más votada de este proceso electoral fue la del Movimiento CREO (Creando Oportunidades), al frente del cual se encontraba el miembro de un importante grupo empresarial familiar de Guayaquil, Guillermo Lasso, quien abanderaba la promoción del emprendimiento y la liberalización de la economía.

Es importante destacar que si, durante el primer gobierno de Rafael Correa le acompañó como vicepresidente Lenin Moreno, en las elecciones del 2013, lo hizo Jorge Glass. Ello puede ser visto como el cambio de una figura más preocupada por lo social a una figura más cercana a los sectores estratégicos del país, esto es:

Una señal del cambio de la correlación de fuerzas dentro del gobierno donde los sectores más vinculados con lo productivo y los sectores estratégicos adquieren mayor fuerza que los sectores vinculados a lo social (Le Quang, 2016, p.21).

Las elecciones de autoridades seccionales celebradas en el año 2014, supusieron otro giro en el sistema de partidos ecuatoriano puesto que significaron *un significativo revés electoral* para Alianza PAÍS (Muñoz Jaramillo, 2014, p.272). La formación política oficialista pierde un gran número de prefecturas y alcaldías en relación a las elecciones del 2009, aunque siguen manteniendo una mayoría de alcaldías afines. Estas elecciones permiten visualizar la caída del respaldo popular de Alianza País, especialmente en las zonas urbanas y en aquellos sectores de clase media, incluso clase media-alta, que le apoyaron inicialmente. Por otra parte, se produce una importantísima pérdida de respaldo popular en zonas estratégicas donde se ubicaron los proyectos extractivos de gran magnitud (esto es, en la Amazonía ecuatoriana). En la Amazonía ganaron aquellas opciones políticas opuestas al neoextractivismo. Así, el Movimiento Pachacutik obtiene 12 de las 42 alcaldías amazónicas y se convierte en la primera fuerza electoral de esta región (Muñoz Jaramillo, 2014, pp.272-

⁵⁷ Para Muñoz Jaramillo (2014), esta consolidación de la figura de Rafael Correa más bien se puede resumir como la asunción de fuerte “hiperpresidencialismo” por parte del mismo.

⁵⁸ En las elecciones generales del 2013 concurren 8 candidatos presidenciales: el poderoso exbanquero Guillermo Lasso con el Movimiento Creando Oportunidades (CREO), el billonario bananero Álvaro Noboa con el PRIAN, el expresidente depuesto Lucio Gutiérrez (PSP), Norman Wright con el Movimiento Ruptura (ex aliado de Alianza PAÍS en el período 2006-2007) y, además, surge un nuevo actor, el Movimiento Social Unidad Acción (SUMA), en torno a la figura de Mauricio Rodas, que prometía un “*gobierno responsable*” (Muñoz Jaramillo, 2014, p.269). Destacamos la reorganización de la izquierda en el país en torno a la figura de Alberto Acosta, ex presidente de la Asamblea Constituyente y miembro originario de Alianza PAÍS, al frente de una alianza de fuerzas como el MPD, Movimiento Pachacutik así como otros movimientos de izquierda. Por otra parte, el PRE, el Partido Roldosista Ecuatoriano, presenta como candidato presidencial al pastor evangélico, Nelson Zabala.

273). No obstante, AP sigue siendo la primera fuerza nacional aunque desciende su número de votos desde el 52% al 31%. AVANZA, como *recomposición pragmática y des-ideologizada* de la extinta Izquierda Democrática, se convierte en la segunda fuerza electoral y alcanza 36 alcaldías, y asegura el *éxito de viejos mecanismos de práctica de la política nacional, incluyendo el caudillismo local* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.273). SUMA, como agrupación de centro-derecha, pasa de ser una agrupación de reciente creación, que en las elecciones presidenciales del 2009 alcanzaba solamente un 4% de los votos totales, a ocupar la alcaldía de Quito, donde alcanzó un 60% de los votos, desbancando a la opción oficialista⁵⁹.

El 19 de febrero de 2017, se celebran nuevas elecciones presidenciales en Ecuador (al igual que se realizan las elecciones al Parlamento Andino y a la Asamblea)⁶⁰. Rafael Correa ya no puede concurrir a otro proceso electoral, tras previo debate sobre la “reelección indefenida” y Alianza PAÍS, con el exvicepresidente Lenin Moreno al frente, obtiene el 39,3% de votos, frente al candidato de la derecha, Guillermo Lasso, que obtuvo el 28,1%. Como Lenin Moreno no alcanzó el 40% de votos establecido para ser declarado presidente del país, se hizo necesaria realizar una segunda vuelta electoral. El 2 de abril de 2017, se celebra esta segunda vuelta y Lenin Moreno es elegido presidente de Ecuador, con un 51,5% de los votos, frente a Guillermo Lasso, con un 48,85% de los votos, quien encabezaba el binomio CREO-SUMA (Consejo Nacional Electoral del Ecuador, 2017).

El 24 de mayo de 2017, Lenin Moreno es proclamado presidente constitucional de la República de Ecuador. Jorge Glass, anterior vicepresidente de la República (2013-2017) continuará nuevamente, como vicepresidente, en el nuevo período de gobierno.

II.2.- La Revolución Ciudadana y sus dificultades de imaginación política: el fin del capitalismo sin fin, el fin del colonialismo sin fin y el fin del patriarcado sin fin.

La Revolución Ciudadana se presenta como un híbrido de gran plasticidad en el marco del sistema-mundo capitalista colonial. Consideramos que, después de los gobiernos ultraconservadores y neoliberales que han marcado la historia de Ecuador, entender el proyecto político de la Revolución Ciudadana como un proyecto de derechas no se ajusta a la realidad. Boaventura de Sousa Santos (2014) dice al respecto⁶²:

⁵⁹ Muñoz Jaramillo (2014) sostiene la hipótesis de que SUMA podría ser una *estrategia subrepticia de un sector de Alianza PAÍS*, a través de un grupo de personas muy cercanas a Rafael Correa, que, *en su necesidad de redefinir las relaciones de poder*, sitúa a SUMA bajo control de una plaza fundamental, el Distrito Metropolitano de Quito, para las nuevas orientaciones de las grandes inversiones del país. Igualmente, la selección de Jorge Glass como vicepresidente tiene mucho que ver con esa inclinación hacia la derecha del gobierno (como se cita en Muñoz Jaramillo, 2014, p.274).

⁶⁰ Se incluyó, igualmente, una consulta popular sobre las cuentas de funcionarios/as públicos en paraísos fiscales.

⁶² Boaventura de Sousa también afirma: *es opinión ampliamente compartida que Correa ha sido, “a pesar de todo”, el mejor presidente que Ecuador ha tenido en las últimas décadas y el que ha garantizado mayor estabilidad política después de muchos años de caos* (De Sousa Santos, 2014, párr.3).

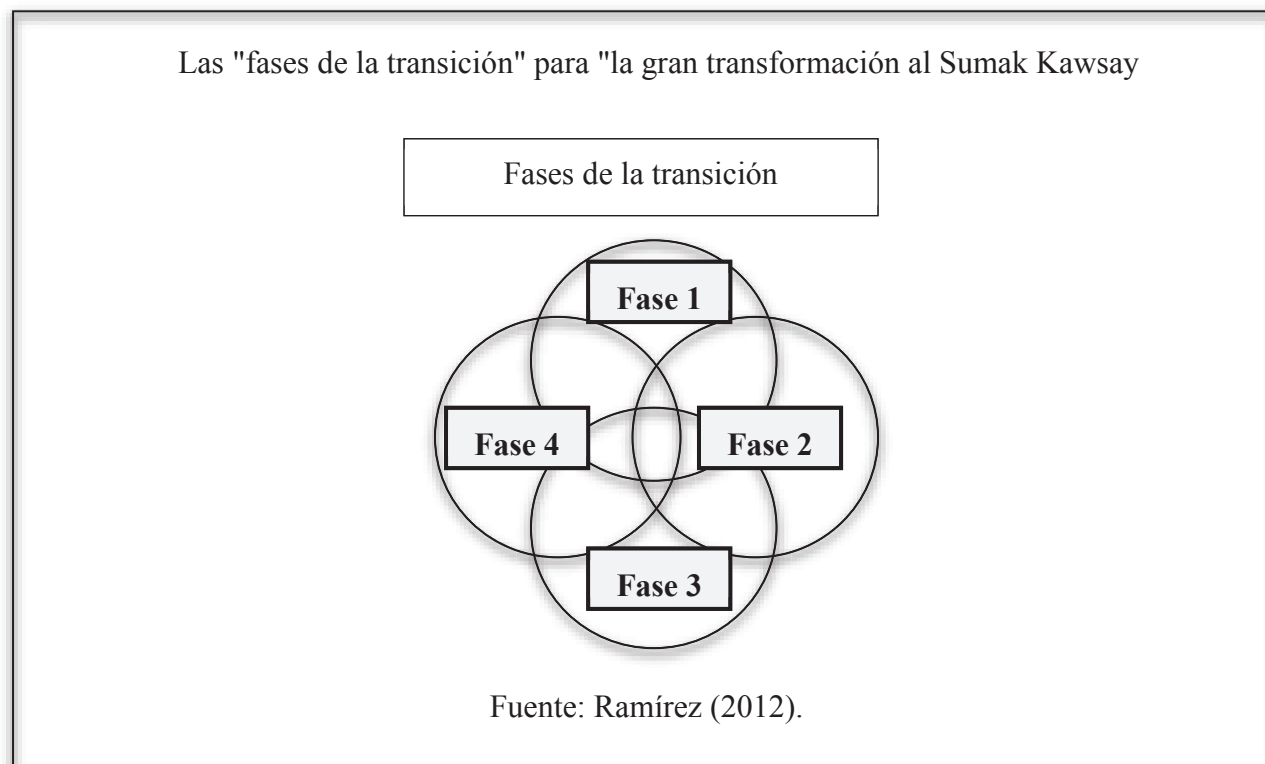
Se puede discutir si los gobiernos de Correa son de izquierda o de centroizquierda, pero me parece absurdo considerarlos de derecha, como pretenden algunos de sus opositores de izquierda... Dada la polarización instalada, creo que estos últimos sólo reconocerán que Correa fue en última instancia de izquierda o centroizquierda en los meses (o días) siguientes a la eventual elección de un gobierno de derecha... (De Sousa Santos, 2014, párr.3).

Considerando los tradicionales proyectos de la derecha ecuatoriana, no se puede definir la Revolución Ciudadana como un proyecto “de derechas” o, al menos, como un proyecto manifiesto de “derechas”. La Revolución Ciudadana tampoco puede ser definida como una “revolución”, en un sentido “clásico” del término, puesto que surge de la libre concurrencia en un proceso electoral y, además, no ha producido realmente un cambio estructural en la realidad del país. Pese a que se propugna teóricamente un cambio de paradigma que no solo busca dejar atrás el propio concepto de “desarrollo”, y con éste, el capitalismo (Ramírez, 2012), se acepta el enmarcado eurocéntrico de “desarrollo” aunque se proponga como *un proceso político que no técnico* (Correa Delgado, 2010, p.12). Y, además, aunque, al menos discursivamente, se aboguen por alternativas al capitalismo, pragmáticamente se busca “democratizar” al mismo, a través de la generación de mayores avances tecnológicos, los cuales han de estar *disponible para las grandes mayorías* (Correa Delgado, 2010, p.26). Ahora bien, a efectos prácticos, la reducción de la pobreza y de las brechas en las desigualdades sociales son, sin lugar a duda, manifestaciones clave de una realidad de mejora de la calidad de vida de la población, expresado ello a través de programas de transmisión de excedentes a las clases vulnerables por parte del Estado, como nunca antes se había realizado en la historia de la República.

De esta manera, la disyuntiva que se presenta a la hora de comprender y analizar el proceso político de la Revolución Ciudadana es si ésta se ajusta a un modelo de acumulación y distribución propia del capitalismo, un capitalismo del siglo XXI, o, si por el contrario, el cambio de paradigma propuesto, el Sumak Kawsay o el Buen Vivir, deja atrás el paradigma de desarrollo capitalista, y todo ello, durante el período de una década, esto es, del 2007 al 2017. Tal y como afirmaba Bobbio (1995), en las diadas existen términos medios, y en este caso, René Ramírez (2012), a inicios del proyecto político de la Revolución Ciudadana, ya sugería que un proyecto político que aspira a la “*transformación social*”, a una transformación social de izquierda hacia el *buen vivir*, puede abarcar diferentes fases en el tiempo, no consecutivas necesariamente, que se aglutinen en torno a un período entendido como “*una gran transición*”. Como citábamos anteriormente, para Ramírez (2012), existen diferentes momentos durante el período de transición hasta alcanzar esa “gran transformación social”, lo cual implicaría la asunción de momentos calificados como de posneoliberalismo, como de socialismo de mercado, etc., e incluso, momentos donde predomine el neoliberalismo (Ramírez, 2012, p.46).

El modelo que propone René Ramírez sería algo similar al gráfico que exponemos a

Figura 1. Las "fases de la transición" para "la gran transformación" al Sumak Kawsay



continuación, donde las intersecciones representarían la convivencia de diferentes estadios en un mismo momento.

Coincidimos con Ramírez (2012) y, así, entendemos la Revolución Ciudadana, esto es, como un proceso, como una transición, pero no necesariamente en forma de fases interrelacionadas. Más bien, consideramos que se ha producido un desplazamiento en el tiempo que ha arrastrado diferentes formas de aprehender la realidad política en Ecuador durante la década 2007-2017. Desde esta lógica, tomando como referencia a Boaventura de Sousa Santos (2010), partimos de la inserción de Ecuador en el sistema-mundo capitalista colonial cuyo nervio central es la producción, acumulación y distribución originada a través de una lógica de “explotación” y “dominación”. Junto a la explotación capitalista, interaccionan y se interrelacionan otros sistemas de explotación autónomos, como el racial y de género⁶³, cuyo núcleo común es la misma esencia de la explotación y la dominación de unos seres humanos sobre otros.

En función de la interacción de las tres lógicas de poder y dominación en el sistema-mundo capitalista, en el marco de un proyecto que dice perseguir la disolución de dichas lógicas, tal y como es el proyecto político de la Revolución Ciudadana, podemos presentar dos momentos “liberadores” frente a estas lógicas de poder atendiendo a cada lógica de

⁶³ Entendemos que el patriarcado no se ubica en el interior del sistema capitalista, sino que interactúa con el mismo. El sistema de dominación de las mujeres es previo al surgimiento del capitalismo como sistema.

dominación así como a la *imaginación política* necesaria para superarlas. Estos dos momentos sí son sucesivos pero, en vez de representar una liberación *in crescendo* desde la avenencia con el sistema capitalista (racista y patriarcal) que camina hacia la superación y presentación de alternativas transformadoras (Sumak Kawsay), más bien consideramos que se ha producido un desplazamiento desde posiciones más transformadoras y rupturistas, presentes en el momento de la conquista del poder por parte de AP y su proyecto político, la Revolución Ciudadana, hacia una forma de convivencia explícita con el sistema capitalista (racista y patriarcal). Ambos momentos, el alternativo y el convivencial, no dejan de ser planteamientos de “izquierda”, o, como se ha conceptualizado anteriormente, de la “nueva izquierda” (o nuevas izquierdas) latinoamericanas. En este sentido, cabe prestar atención a una advertencia que realiza De Sousa cuando afirma que la diferencia entre “convivencialismo” y “alternativas” no es la misma diferencia que “reforma” y “revolución”. Ambas, el convivencialismo y las “alternativas” recurren a *mediaciones y características del reformismo*, esto es: *democracia política y cambio legal* (De Sousa Santos, 2010, pp.12-13). Ahora bien, estas mediaciones son realizadas de diferente manera ya que las opciones “alternativas” radicalizan las mismas a través de contenidos y formas no liberales así como utilizan una semántica revolucionaria y anticapitalista⁶⁴ para justificar la radicalización de las mediaciones reformistas. El punto de partida es la gran inestabilidad política que vivió el país desde la década de los años 1980, el cual no se pudo superar a través de la propia institucionalidad liberal. El empresariado nacional requería de estabilidad política y mantener a la “clase peligrosa” contenida para continuar fortaleciendo el engranaje capitalista en el país:

Tuvimos diez años de inestabilidad política... que algo no nos gustaba y cambiábamos de presidentes. Entonces, “ellos” (el gran empresariado del país), no por la inestabilidad que causaba a sus empresas sino también por el desarrollo y futuro del país... ellos debían de apoyar no solo del lado del desarrollo de empleo y desarrollo económico sino también desde el fortalecimiento de la democracia. Entonces, ellos, empresarios grandes del país, se unieron, y crearon esta corporación, y dijeron: ¿cómo podemos nosotros apoyar a que no haya tanta inestabilidad? (E. BG, Corporación Líderes para Gobernar).

Muñoz Jaramillo (2014) sostiene la hipótesis de que la aparición del correísmo fue el resultado del surgimiento de una forma singular de *estado de excepción*⁶⁵ producido por la

⁶⁴ De esta manera, durante el primer momento de la Revolución Ciudadana, especialmente los primeros años, se creó un discurso contra los poderes fácticos y tradicionales del país, englobados en la “oligarquía” en los grupos de “banqueros y corruptos” a los que Correa iba a aplicar “el látigo” a través del eslogan “Dale, Correa, dale”. Ello fue construyendo un sentido común, un imaginario social sobre el cambio que pretendía el nuevo gobierno que se enfrentaba a la “dictadura de la partidocracia y las mafias políticas”, para devolver la “patria” al país, y constituirse como una patria “altiva y soberana”. Este discurso incendiario y rupturista fue dando paso a un segundo momento de estabilidad, de continuar haciendo desde la mesura a través de eslóganes como “la Patria ya es de todos” y “la Revolución Ciudadana avanza”.

⁶⁵ En una crisis política, cuando se produce el tránsito de una forma de Estado decadente a otra nueva forma, ésta se conoce como “estado de excepción” en tanto el *estado que debe desconocer su forma ideal, la democracia liberal, y opta por una organización de dominio excepcional de clase, que salva a la sociedad burguesa de su crisis, de las contradicciones atascadas, no superadas por el viejo Estado oligárquico y que permitió a las clases dominantes superar la incapacidad política para gobernar* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.180).

crisis política, *signado por un equilibrio estático*⁶⁶ que da lugar a un régimen bonopartista-cesarista⁶⁷. La crisis, que existía en todos los ámbitos de la realidad, mostró las contradicciones existentes al interior de un bloque dominante, que atendía a la lógica de dominación política, social, económica y cultural neoliberal. Por ello, un sector de la burguesía, de una burguesía “progresista” y/o burguesía “emergente”, la cual apostó por la modernización de la economía y del aparato estatal con el objetivo de restaurar el orden y lograr el anhelado progreso burgués.. Al mismo tiempo, un amplísimo sector de la sociedad que sufría las consecuencias nefastas del orden neoliberal, de manera colectiva y organizada, clamó por un cambio de signo político e ideológico.

Muñoz Jaramillo presume que la oligarquía costeña y la burguesía emergente veía caer su poder dentro del aparato estatal y aspiraban a controlar y reformar el Estado para expresar sus intereses. Afirma, igualmente, que, a su vez, se produce el *fortalecimiento del movimiento indígena* en la década de los 90, el cual *liderará el movimiento popular de resistencia frente al neoliberalismo* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.179). Es por ello que la burguesía emergente, que no lograba *alcanzar el poder a través de la representación política de los partidos de centro-izquierda*, planificó la conquista del poder político *través de dar ciertas direcciones políticas a sectores subalternos organizados* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.179). Para este autor, se establece un momento de alianza estratégica entre la tendencia oligárquico-neoliberal, que dominaron en el período 1982-2006, y las fracciones de burguesías emergentes, a través de:

(...) *Una ideología neodesarrollista generada en la región como una supuesta alternativa al neoliberalismo*. Estos sectores afines al modelo neodesarrollista impulsan un *patrón de reproducción y acumulación capitalista orientado hacia formas de organización económica con fuerte intervención estatal y desarrollo endógeno* (...) (Muñoz Jaramillo, 2014, p. 286).

Muñoz Jaramillo (2014) sostiene que el gobierno de la Revolución Ciudadana supuso un proceso de transición para superar la crisis política a través de una alianza estratégica entre la burguesía que persigue un modelo extractivo re-primarizador de la economía, ligado a orientaciones neoliberales con *énfasis privatizador, especulativo-financiero de carácter rentista*, y sectores afines al modelo neodesarrollista, quienes articularán y definirán:

Una hegemonía orgánica, como carácter del grupo o fracción de clase que disputa y ejerce de manera determinante la dominación política sobre las otras facciones dominantes y el conjunto de la sociedad (Muñoz Jaramillo, 2014, p.285).

Desde esta investigación, sostenemos que el proceso de inestabilidad política e *inercia* (Hernández y Buendía, 2011) ponía en peligro los intereses de la clase dominante que

⁶⁶ El “equilibrio estático” es lo que Gramsci define como la situación que da lugar a un estado de excepción o a un régimen de bonopartista o cesarista, que es lo que, según Muñoz Jaramillo, existe después del surgimiento del correísmo, como *manifestación de la incapacidad de los sectores en disputa para dirigir política e ideológicamente al conjunto de la sociedad* (Muñoz Jaramillo, 2014, p.180).

⁶⁷ Muñoz Jaramillo (2014) toma de Gramsci la noción del cesarismo en tanto su papel de árbitro, el “*tercero en disputa*”, ni oligarca ni protagonismo popular sino líder carismático (Muñoz Jaramillo, 2014, p.180)..

ansiaba la cohesión social, especialmente un sector vinculado a una burguesía emergente, para superar la crisis de hegemonía y, así, poder con el proceso de acumulación y reproducción del capital. No obstante, entendemos que, después del desgaste económico, social, político y cultural que supuso la etapa neoliberal, más que una alianza estratégica entre ciertos sectores de la burguesía emergente y la oligarquía tradicional, en algún momento, se produjo una maniobra que aglutinó los intereses, opuestos por naturaleza, de ciertos sectores de la burguesía y de los movimientos populares organizados, los cuales coincidieron políticamente en una lucha común frente al modelo neoliberal. Esta causa conjunta pronto terminaría quebrándose por la naturaleza espúrea de la misma. Sin embargo, ello permitió que la burguesía y ciertos sectores oligárquicos superasen su crisis de hegemonía, valiéndose del correísmo y de los movimientos populares y, así, reestructurar el bloque de poder.

De esta manera,, consideramos que esta coincidencia inicial y bastarda de intereses opuestos permitió florecer el movimiento de la Revolución Ciudadana que aunaba a una burguesía emergente a la par que a amplísimos sectores populares y/o de la izquierda del país. Concebimos que existió un primer momento de discurso “alternativo”, que aglutinó y fue apoyado por los sectores populares y de izquierda, en torno a la creencia en la transformación social, y que fue acatado por la burguesía. Pero, también entendemos la existencia de un segundo período, donde muchas fuerzas políticas de izquierda y movimientos sociales se fueron desgajando del proyecto político de la Revolución Ciudadana, y, además,, los sectores izquierdistas al interior del proyecto fueron desplazados y marginados. En este sentido, la disputa por la hegemonía la ganó ese sector de la burguesía emergente, esos grandes monopolios nacionales de comerciantes dedicados al mercado interno que han apoyado al gobierno,, subrepticamente o de forma manifiesta. En definitiva, después de un frente común, la lucha de clases se hizo manifiesta y el posicionamiento gubernamental se desplazó hacia la derecha, manifestándose en clara sintonía con el capitalismo monopolista del país. Ello no exime de que se alcanzaran determinadas conquistas sociales y un mejoramiento general de la calidad de vida de la población en general, como veremos más adelante.

Siguiendo a Boaventura de Sousa Santos (2010), y tomando estas consideraciones previas, establecemos dos momentos históricos en la Revolución Ciudadana 2007-2017, como se muestra en el gráfico siguiente. Un primer momento, al que denominamos “vertiente alternativa” de la RC, que comprende desde el año 2007 hasta el año 2013, aproximadamente; y un segundo momento, al que hemos denominado, siguiendo a Boaventura de Sousa (2010), la “vertiente convivencial” de la RC, que abarcaría el período entre el año 2013 y el año 2017. Faltaría por determinar el rumbo de la Revolución Ciudadana a partir del año 2017, momento a partir del cual Lenin Moreno ejerce la presidencia de Ecuador.

Figura 2. Las vertientes políticas de la Revolución Ciudadana (2007-2017)



II.2.1.- Un primer momento (2006-2013): la “vertiente alternativa” de la Revolución Ciudadana.

Durante la “vertiente alternativa” de la Revolución Ciudadana, hemos incluido el período comprendido desde su misma conformación oficial, el año 2006, hasta el año 2013. Esta fase expone, como hitos más paradigmáticos, la Constitución del 2008 y el Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013. Frente a la lógica de explotación capitalista, desde esta vertiente alternativa, embebida de la tradición crítica, es posible imaginar *el fin del capitalismo sin fin* (De Sousa Santos, 2012, p.12). La dificultad que se planteaba era doble y procedía de dos frentes: de la política partidista y de los movimientos sociales, los cuales tenían que imaginar alternativas al fin del capitalismo. De esta manera, las respuestas a las cuestiones planteadas

- 1.- ¿Cómo imaginar alternativas postcapitalistas después del colapso del “socialismo real”? En este sentido, el gobierno de la RC, así como los otros gobiernos de la órbita postneoliberal en la región, “imaginan”, al menos discursivamente, *el poscapitalismo a partir del capitalismo*.
- 2.- ¿Cómo imaginar alternativas precapitalistas anteriores a la conquista y al colonialismo? Los movimientos indígenas *imaginan el poscapitalismo a partir del precapitalismo*.

En este ejercicio de imaginación política ya se podía vislumbrar el origen espúreo de la lucha común; si bien ambas causas imaginaban una realidad social que superase el fin del capitalismo en su fase neoliberal, desde el ámbito público-gubernamental, se entendía que el capitalismo seguía siendo el camino para imaginar un tipo de sociedad diferente al existente; sin embargo, desde muchos de los movimientos sociales, se albergaba la esperanza de superar el capitalismo a través de otras realidades ajenas, o muy alejadas, del mismo.

En este proceso de imaginación política, la Revolución Ciudadana se auto-identifica como proyecto del Socialismo del Siglo XXI, acompañando a los proyectos revolucionarios de Bolivia y Venezuela, apoyándose en fuerzas políticas de izquierda y sectores populares, y distanciándose de otros proyectos políticos de la región como los de Brasil y Argentina, El Socialismo del siglo XXI *busca mostrar la distancia que imagina existir entre lo que propone y lo que en el siglo pasado se presentó como socialismo* (De Sousa Santos Sousa, 2012, p.12).

El proyecto político de la Revolución Ciudadana, como Socialismo del Siglo XXI, se fundamenta en un pacto social interclasista. El presidente Rafael Correa reconoció abiertamente el conflicto de “clases” en el país y enarbola la distinción dicotómica entre “pelucones” (élites) y el pueblo. Su proyecto busca gobernar para el pueblo. Sin embargo, este pacto social es complejo y frágil, donde:

Lo popular cuestiona a las clases dominantes pero se presenta una autonomía relativa del Estado con capacidad de mantenerla en suspenso al gobernar de manera sistemáticamente contradictoria, y donde la confusión resultante torna posible el armisticio pero no la paz (De Sousa Santos, 2012, pp.-12-13).

En este momento, se visibilizan los efectos de la explotación capitalista así como las múltiples dominaciones del colonialismo interno y cómo ello se institucionalizó en múltiples divergencias entre clases a través de las diferencias regionales, económicas y culturales.

Respecto a la legitimación del proyecto de la Revolución Ciudadana, se podría decir que éste no es de orden “nacional-popular” ya que el Estado-nación realmente no representa a las diferentes nacionalidades del país, las cuales se quedaron fuera del proceso de democratización. Lo popular cuestiona a las clases dominantes porque visibilizan a la *nación cívica* como:

Una ilusión de resultados, esto es, como una ilusión originaria que posibilita la invisibilidad/exclusión de las naciones étnico-culturales existentes en el territorio (De Sousa Santos, 2012, p.13).

Las transferencias financieras realizadas por el Estado a los grupos excluidos, las cuales no deben dejar de ser tomadas como elementos correctivos de desigualdades históricas no dejan de polarizar las relaciones entre la nación cívica y las naciones étnico-culturales.

En este contexto, como argumenta Boaventura de Sousa Santos (2010), la legitimación

plurinacional-popular no es todavía posible porque las naciones no saben cómo pueden sumar una forma de Estado adecuada. La legitimación de la propuesta política procede del reconocimiento de la “plurinacionalidad” (que tanto le costó aceptar al presidente Correa durante la Asamblea Constituyente) y de entender que la redistribución de la riqueza nacional no es lo mismo que la redistribución de la riqueza plurinacional. Es decir, el proceso político conducente a un proceso real plurinacional y popular es un proceso largo, en función del reconocimiento de los derechos como derechos colectivos, y que implica transformaciones políticas, culturales, mentalidades y subjetividades, que no se dieron.

Por otra parte, como sostiene Boaventura de Sousa (2010), si bien el mundo de la política y el mundo de los movimientos sociales pueden “imaginar” el fin del capitalismo, quizás por las consecuencias visibles del mismo sobre el ser humano y la naturaleza, no resulta tan fácil imaginar ese fin del capitalismo sin colonialismo interno. Gobierno y movimientos sociales se impregnan de colonialismo heredado de la colonia y del proceso de las Independencias de las Américas.

Existe una gran dificultad, tanto desde la política como desde los movimientos sociales, para superar el colonialismo interno y otear alternativas. El colonialismo percola el Estado así como:

La gramática social que atraviesa el espacio público, privado, la sociabilidad, la cultura, las subjetividades, mentalidades como una forma de vida compartida para quienes se benefician y quienes lo sufren (De Sousa Santos, 2010, p.13).

En este sentido, desde la concepción de una imaginación política “alternativa”, se hace necesario establecer una lucha paralela, la anticapitalista y la anticolonialista. Solo el reconocimiento de la diferencia puede conducir a la igualdad.

Pero si, desde el gobierno y desde los movimientos sociales, se dificulta la visibilidad del colonialismo interno y la imaginación del fin del mismo, así como del capitalismo, más invisibilizado se encuentra el patriarcado y más complicado es imaginar el fin del mismo.

Los movimientos feministas y de mujeres en Ecuador han tenido una larga lucha en situaciones muy adversas. Previa a la Asamblea Constituyente de Montecristi, las organizaciones de mujeres, y mujeres no organizadas, se prepararon para el proceso constituyente en la “Pre-Constituyente de Mujeres del Ecuador”, congregadas en la ciudad de Riobamba en junio del 2007. Esta reunión concluyó con la redacción de un primer documento⁶⁸, el Consenso de Riobamba, que pretendía aunar las reivindicaciones históricas

⁶⁸ A este documento, le sucedieron otros como el Pacto por los Derechos de las Mujeres, firmado por las mujeres asambleístas (Quito, 2007); el Pacto realizado en Montecristi por el día de la No Violencia contra la Mujer (noviembre de 2007); la elaboración de la Agenda de las Mujeres, que fue presentado en enero del 2008; la propuesta articulada entre la Asamblea Constituyente, el Movimiento de Mujeres y el CONAMU (Consejo Nacional de Mujeres) en Manta el día 8 de marzo del 2008. Además, desde *las diferentes expresiones del movimiento de mujeres* se realizaron incidencia y seguimiento, y se instaló un observatorio permanente tanto en la Asamblea, en sus ciudades, en instituciones así como en medios de comunicación (Consejo Nacional de Mujeres, 2008).

de las mujeres de Ecuador. La lucha en la Asamblea Constituyente fue dura en tanto en cuanto muchos de los grupos de derecha ultraconservadores así como actores individuales de la izquierda, mantuvieron posiciones férreas contra temas como los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, especialmente el aborto. El propio Rafael Correa sostuvo en la Asamblea Constituyente que no votaría texto alguno que fuera en contra de su conciencia y formación cristiana-católica. Así, expuso (como se cita en Palacios, 2008):

Necesariamente vamos a tener posiciones discrepantes en asuntos de conciencia. Somos extremadamente respetuosos de todas las posiciones, y en lo personal, jamás me he creído con la solvencia para tirar ninguna primera piedra. Sin embargo, debo reconocer que, de igual manera, jamás he entendido propuestas como “mi cuerpo, mi elección”, cuando es claro que el embrión, feto o bebé que una madre porta ya no es parte de su cuerpo, y nadie tiene derecho a decidir sobre esa nueva vida. Por ello, por mi formación humanista y cristiana, en caso de que la nueva constitución apruebe la eutanasia prenatal, más allá de lo que ya está estipulado en los códigos actuales, precisamente por cuestión de conciencia sería el primero en votar no en el referéndum aprobatorio (Palacios, 2008, párr.41).

Aún así, el trabajo del movimiento de mujeres sostuvo sus propuestas en el texto constitucional y consiguió introducir artículos que permitían respetar los derechos de las mujeres. Diferentes acciones coordinadas e interinstitucionales de la vertiente “alternativa” de la Revolución Ciudadana⁶⁹ caminaron en el sentido de lograr una mayor equidad en el país; sin embargo, no llegó a alcanzarse, como tal, una auténtica política de Estado de igualdad de género. Pese a todo, en este primer momento, por ejemplo, se aprobará la Estrategia Nacional Intersectorial⁷⁰ de Planificación Familiar y Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENIPLA-PEA) con carácter prioritario y vigente desde julio del 2011 hasta noviembre de 2014. El objetivo del ENIPLA fue garantizar el

Acceso efectivo a la atención integral en salud sexual y reproductiva mediante información, orientación y asesoría en sexualidad y planificación familiar, basados en las normas constitucionales y en el marco de derechos, en el lapso de 3 años (Herrera, 2013, p.12).

Las metas del ENIPLA fueron reducir en 25% del embarazo en adolescentes, especialmente en aquellos sectores en condición de pobreza y tasa bajas de escolaridad, así como la disminución de tasa de fecundidad de un 7% anual (Herrera, 2013).

II.2.2.- Un segundo momento (2013-2017): la “vertiente convivencial” de la Revolución Ciudadana.

Este momento abarcaría el período que abarca desde el año 2013 hasta el año 2017. A raíz de una serie de acontecimientos (como por ejemplo, la Iniciativa Yasuní-ITT) y otros giros en el devenir político del gobierno en el marco de un contexto económico en recesión, el fin del capitalismo ya no es prioridad (si alguna vez lo fue) para la Revolución Ciudadana y

⁶⁹Con el primer gobierno de Rafael Correa, existió cierta paridad en el número de ministros y ministras. Una mujer ocupó, por primera vez en la historia, el Ministerio de Defensa. El Decreto 620 de septiembre de 2007 convierte en política de Estado la erradicación de la violencia de género desde la infancia.

⁷⁰La Estrategia involucraba al Ministerio de Salud Pública en coordinación con el Ministerio de Educación, el Ministerio de Inclusión Económica y Social y el Ministerio Coordinador de lo Social, con apoyo de los Gobiernos Autónomos Descentralizados.

persigue establecer estrategias imaginativas de convivencia con el capitalismo, *minimizando los costos sociales de la acumulación capitalista dominada por los principios del individualismo (versus comunidad), la competencia (versus reciprocidad) y la tasa de ganancia (versus complementariedad y solidaridad)* (De Sousa Santos, 2010, p.11).

Consideramos que ya desde el año 2010, incluso desde las elecciones generales del 2009, se venía preparando este momento convivencial. El presidente Correa en un discurso pronunciado en la Universidad de Buenos Aires (2010) afirmaba la necesidad de una “*sociedad con mercado*” en Ecuador, eso sí, donde la acción colectiva regulase y controlase el mercado. Asimismo, en su discurso, el presidente mantiene que las sociedades capitalistas pueden satisfacer las necesidades y realizar las capacidades humanas de justicia y dignidad pero en armonía entre los seres humanos y entre éstos y la Naturaleza. Consideramos que, al menos discursivamente, la “naturaleza” (y los recursos naturales) devienen en el mecanismo diferencial entre un sociedad capitalista y la vertiente convivencial de la izquierda latinoamericana. En este discurso Correa apelaba a la necesidad del cambio cultural y el poder transformacional de la ciencia y tecnología en una nueva concepción de desarrollo.

René Ramírez también citaba esta vertiente convivencial en el año 2012:

(...) Por el momento se debe señalar que las herramientas de mercado son las menos malas para redistribuir bienes y servicios dentro de una economía (más allá, quizá, de un barrio o una parroquia) en cantidad y diversidad de productos. Una perspectiva de izquierda innovadora no debería excluir las herramientas del mercado, sino subordinarlas al interés general, y debería incorporar la pluralidad de economías que existen y que han sido invisibilizadas al momento de construir el orden social hegemónico; nos referimos a las economías cooperativa, asociativa, del cuidado, entre otras (Ramírez, 2012, p.35).

De esta manera, esta vertiente, no asentada en derechos universales, parte de una serie de *transferencias condicionadas de dinero a los grupos sociales considerados vulnerables*. Dirá De Sousa Santos que se trataría de un:

Estado tipo neodesarrollista puesto que concierne el nacionalismo económico mitigado con una obediencia resignada a la ortodoxia del comercio internacional y de las instituciones del capitalismo global (De Sousa Santos, 2012, pp. 12-13)

Esto es, se podría hablar de una clara convivencia con el capitalismo. De hecho, se produce un “retorno” al Banco Mundial (Muñoz Jaramillo, 2014, p.339), cuando, durante la vertiente alternativa, se habían limitado los acercamientos a la banca del desarrollo del Norte.

La ruptura entre el gobierno y los movimientos sociales se venía gestando desde tiempo atrás, pero debido a la complejidad y diversidad de los mismos, no se puede hablar de una ruptura en bloque sino que, más bien, el gobierno dejó de contar con el apoyo de aquellos movimientos sociales, especialmente el movimiento indígena, que le auparon al poder. En este momento, si entendemos, como afirma Muñoz Jaramillo (2014) que el conflicto de clases emergió, abierta y claramente, entre el bloque de ciertos sectores de la oligarquía tradicional y la burguesía frente a los sectores subalternos. El gobierno ya no enarbola el

conflicto de clases como bandera política de la Revolución Ciudadana; en esta segunda etapa parece más claro que la consigna era realizar cambios *sin perjudicar a los ricos*, es decir, sin alterar el modelo de acumulación capitalista, siguiendo la lógica de:

Generar recursos que permitan llevar a cabo las políticas sociales (compensatorias, en el caso de la redistribución de la renta, y potencialmente universales, en el caso de la salud, la educación y la seguridad social) construir infraestructuras (carreteras, puertos, electricidad, etc.)⁷¹ con el fin de volver la sociedad más moderna y equitativa (De Sousa Santos, 2014, párr..4).

En este período, ya se manifiesta también abiertamente la imposibilidad de recuperar influencia por parte de los sectores de izquierda en Alianza PAÍS puesto que:

No pueden contrarrestar el dominio más hacia la derecha en relación con la hegemonía del bloque materializado a través de vínculos del gobierno con grupos de Guayaquil así como con otros sectores (Muñoz Jaramillo, 2014, p.345).

La elección de Jorge Glass como vicepresidente de la República supuso, según Muñoz Jaramillo (2014, p.337), un giro hacia la derecha y un acercamiento mayor a los grupos económicos tradicionales de Guayaquil. Igualmente, Glass fue el encargado de elaborar el Plan de Desarrollo que contribuyese al cambio de matriz productiva, así como de buscar financiamiento para la misma⁷², momento clave del giro alternativo al convivencial de la Revolución Ciudadana.

Respecto a imaginar salidas al colonialismo, la Revolución Ciudadana comienza a negar la existencia del mismo, o al menos, algunas dimensiones del mismo puesto que, ciertamente, ejecutó una serie de medidas que alejó al imperialismo estadounidense del territorio ecuatoriano (desde el cierre de la base militar de Manta, la expulsión de la USAID, la renegociación a favor del país de contratos petroleros con transnacionales norteamericanas, etc.). Pero no deja de ser cierto que, pese a rechazar el ya tradicional imperialismo norteamericano, se suma una nueva colonización “encubierta”, en este caso, desde potencias emergentes del propio continente como Brasil, y, sobre todo, China. La dependencia externa se mantiene pero cambia de eje geoestratégico.

En este momento de recesión económica, las demandas de la población se visibilizan y parecen incrementarse. Uno de los efectos de la bonanza económica inicial, y de la transferencia de excedentes por parte del Estado a los grupos excluidos, entre otros factores, provocó la emergencia nueva clase media (aquí la denominaremos, como citan García Linera y Serrano (2016), como “clase media de origen popular”, numéricamente considerable, con unas altas expectativas de consumo y que, prontamente, se sintieron

⁷¹Esta construcción de infraestructuras no dejó de beneficiar a las grandes empresas constructoras del país así como al desarrollo del sistema capitalista.

⁷² Como señala Muñoz Jaramillo, en el año 2013 Jorge Glass viaja a China con el fin de comprometer, con las autoridades chinas, la inversión de capital y tecnología en los megaproyectos del cambio de matriz productiva del país. A cambio, China garantizaba compras anticipadas del petróleo ecuatoriano. En el año 2014, más de setenta empresas chinas se encontraban inmersas en proyectos de desarrollo estratégico del país (Muñoz Jaramillo, 2014, p.337).

frustradas ante los efectos de la recesión económica, y comenzaron a restar apoyos a la formación política que les hizo emerger.

Respecto a la imaginación del fin del patriarcado, éste todavía aún parece más lejano. Como veremos, se produjo un fuerte choque entre los movimientos feministas y otros movimientos sociales frente a la Revolución Ciudadana (y entre sectores de la propia Revolución Ciudadana) ante la ley del aborto. Por otra parte, el proyecto emblemático de la Salud Sexual y Reproductiva de la fase anterior, el ENIPLA, fue desplazado por el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Familia, PNFF (2015-2017)⁷³, que, en este caso, pretende:

Lograr un giro significativo en el patrón de comportamiento en adolescentes y jóvenes respecto a la vivencia de la afectividad y la sexualidad, a través del complemento de las políticas públicas en la temática y el fortalecimiento del rol protagónico de la familia (Herrera, 2012, p.14).

El giro convivencial-ultraconservador se evidencia claramente. Sobre ello, volveremos más adelante.

En definitiva, en vez de entender la Revolución Ciudadana como un proyecto monolítico, al interior y al exterior, “revolucionario”, con una evolución pautada y lineal hacia la transformación de una sociedad del Sumak Kawsay, consideramos que se trata de un proyecto político con múltiples contradicciones internas y más presiones externas, que se adapta, con gran plasticidad, al entorno social, económico, político y cultural que le rodea, donde existen, al menos, dos momentos diferenciados, aunque con límites no tan precisos, entre ambos. Hemos señalado la existencia de un primer momento de una opción, más o menos, alternativa de la Revolución Ciudadana frente al sistema-mundo capitalista (2006/2007-2013) y, otro momento, una segunda vertiente, que pierde brío y se desinfla como una vertiente claramente convivencial con el capitalismo (2013-2017), o al servicio del mismo. Existe un tercer momento, fruto de las elecciones presidenciales del año 2017, con victoria electoral de la Revolución Ciudadana, encabezada por Lenin Moreno (anterior vicepresidente de la República con Rafael Correa) y con la vicepresidencia de Jorge Glas, (último y poderoso vicepresidente de la República con Rafael Correa, anterior Ministro Coordinador de Sectores Estratégicos). La vertiente que seguirá esta nueva etapa de la Revolución Ciudadana, aparentemente, se encuentra por definir.

Para esta investigación, resulta muy importante encuadrar este marco de la Revolución Ciudadana como proyecto político para poder entender el proyecto educativo desplegado. Es muy importante rescatar la idea de que hablamos de un proyecto de izquierda, de una “nueva izquierda” latinoamericana, que nace de una victoria electoral, con amplio respaldo popular, de las clases medias e, inicialmente, incluso de las clases medias-altas. Contiene elementos “revolucionarios” al aspirar a comportarse como una sociedad del buen vivir o del Sumak Kawsay, que persigue la igualdad social, consagrada en la vanguardista

⁷³ La Directora del Plan Familia, Mónica Hernández, es una experta en microfinanzas y cercana al Opus Dei.

Constitución del 2008, construyendo una economía social y solidaria y con el desafío fundamental del *cambio de las relaciones de poder en las grandes mayorías* (Correa, 2010, p.14). La Revolución Ciudadana busca ser una sociedad con mercado no capitalista, y no una sociedad de mercado (Correa, 2010). No obstante, convive con el mercado capitalista y se inserta en el capitalismo mundial, en la misma posición de exportadora de materias primas⁷⁴ que antaño, aunque con la urgencia de planificar una transformación de esta subordinación de las materias primas a una economía social y del conocimiento. Uno de los eje vertebradores de la Revolución Ciudadana es el paso del *Estado aparente*⁷⁵ a su conversión en un *Estado integral*, en términos gramscianos, esto es, a la rectoría indudable del aparato Estatal, al predominio de la acción colectiva (Correa, 2010, p.19).

En conclusión, ante las contradicciones que el proyecto de la Revolución Ciudadana, en sus dos vertientes desarrolladas entre los años 2006/2007 y 2017, resulta difícil definir este proyecto político. Boaventura de Sousa Santos nos facilita un indicio al definirle como un proyecto político de centro-izquierda que integra *una versión postneoliberal del neoliberalismo*. Se cuestiona Boaventura de Sousa Santos:

¿Será que el destino inexorable del centroizquierda es deslizarse lentamente hacia la derecha, tal y como ha sucedido con la socialdemocracia europea? Si esto ocurriese, sería una tragedia para el país y el continente (De Sousa Santos, 2014, párr.11).

Sea como fuere, de todo ello bebe la Revolución Ciudadana. Pero, ¿qué cambios, y de qué tipo, han sido introducidos por la Revolución Ciudadana en el país? La década 2007-2017, ¿ha sido la década ganada para el país, tal y como sostiene el oficialismo? O, por el contrario, tal y como sostiene la oposición, ¿ha sido una década de “resistencia” frente a una nueva estocada del capitalismo?.

CAPÍTULO III.- Después de las “décadas perdidas”, la “década ganada”.

Ante la caída de muchos gobiernos de la nueva izquierda latinoamericana en las urnas en los últimos años (o por otro tipo de cauces no tan legítimos), la pregunta que podemos hacernos es: ¿por qué se mantiene la Revolución Ciudadana en Ecuador?. Los últimos comicios electorales de 2017, han vuelto a confirmar una tercera victoria de la formación política Alianza PAÍS y su proyecto político. Tras una segunda vuelta electoral, Lenin Moreno se ha convertido en presidente de la República de Ecuador el 24 de mayo de 2017. Y ello, pese a un desgaste más que evidente del proyecto político de la Revolución Ciudadana, que en los últimos años, ha presentado fuertes debilidades respecto a temas como la lucha contra la corrupción, el alejamiento (y enfrentamiento) respecto a los movimientos

⁷⁴Como veremos más adelante, el argumento de la Revolución Ciudadana es que se hace necesario la profundización en el extractivismo para poder salir del mismo..

⁷⁵ Así considerado por Correa en su Discurso en la Universidad de Buenos Aires (expuesto el 3 de diciembre de 2010)..

sociales que le auparon al poder, el rechazo y desplazamiento de la crítica interna, así como fuertes contradicciones en temas que provocaron gran malestar social. Reiteramos la pregunta: ¿por qué se mantiene la Revolución Ciudadana?. Y, quien se resiste a la Revolución Ciudadana, ¿por qué lo hace?.

Desde aquellos elementos que, entendemos, han debilitado el proyecto político de la Revolución Ciudadana como opción alternativa al sistema-mundo capitalista, destacamos los siguientes:

- 1.- El mantenimiento (¿o “profundización”?) en la posición de dependencia de las materias primas y el neoextractivismo.
- 2.- El divorcio entre una argumentación “revolucionaria”, rupturista y radical, frente a la puesta en práctica de accionares políticos tradicionales.

En este punto, se puede destacar la medioambiental Iniciativa Yasuní-ITT, que levantó una fuerte movilización popular frente al gobierno de la Revolución Ciudadana. En palabras del presidente Correa, en un Discurso pronunciado ante la UBA, Universidad de Buenos Aires (2010), éste explicaba cómo compensar a los países por las *emisiones netas evitadas* (ENE), esto es; las emisiones de CO₂ que pudiendo ser realizadas en la economía de cada país, no son emitidas, o aquellas emisiones ya existentes que son reducidas. La Iniciativa Yasuní-ITT fue una iniciativa emblemática de la Revolución Ciudadana, iniciativa aplaudida desde Ecuador y desde sectores de la izquierda transnacional. Dicha Iniciativa pretendía dejar bajo tierra las mayores reservas de petróleo del país, y en una de las zonas de mayor biodiversidad del planeta. De esta manera, se protegía la biodiversidad y se evitaba la expulsión a la atmósfera de más de 400 millones de toneladas de CO₂. A cambio, Ecuador recibiría una compensación de la comunidad internacional por la contaminación evitada. Las compensaciones fueron irrisorias y, finalmente, en el año 2013 la reserva Yasuní-ITT fue explotada. Por ello, se produjo una gran resistencia popular que mermó el reconocimiento y la popularidad del presidente y de la Revolución Ciudadana.

3.- Contradicciones fortísimas en torno a aspectos cruciales como la salud sexual y reproductiva, por ejemplo. En el país, se produjo un duro debate en torno a la cuestión del aborto; en este sentido, el “hiper-presidencialismo” del que se ha acusado, desde la oposición y desde el interior mismo de la Alianza PAÍS, a Rafael Correa, se hizo manifiesto. Prevaleció su postura personal conservadora, como católico declarado, negando el derecho al aborto en el país⁷⁶. Realmente, la contradicción proviene de la propia Constitución del 2008, donde en el artículo 66 de Garantías y Derechos, punto 10, se declara el derecho a tomar decisiones libres, responsables e informadas sobre su salud sexual y reproductiva y decidir cuándo y cuántos hijos e hijas tener. Sin embargo, en el Artículo 45 de la Constitución, afirma que el

⁷⁶ Igualmente, como se ha visto el ENIPLA como una estrategia intersectorial que nace del Plan Nacional del Buen Vivir, para trabajar sobre la salud sexual y reproductiva fue desechado, y sustituido por el Plan Familia.

Estado reconoce y garantiza la vida, y el cuidado y la protección desde la concepción.

De esta manera, más allá del “hiperpresidencialismo”, debemos tomar en cuenta que esta contradicción constitucional refleja la intensidad de las diferencias entre distintos sectores sociales en Ecuador y el peso de la tradición y la religión (no sólo católica, sino cada vez más, protestante-evangélica) en sus habitantes.

4.- Los grupos económicos nacionales han medrado al amparo de la Revolución Ciudadana.

La Revolución Ciudadana ha provocado la reducción de la pobreza y la desigualdad, como comprobaremos con datos numéricos en los siguientes epígrafes, y tal y como afirma De Sousa Santos:

No cabe duda de que Correa ha emprendido la mayor redistribución de la renta de la historia de Ecuador, contribuyendo a la reducción de la pobreza y al fortalecimiento de las clases medias. Nunca tantos hijos de las clases trabajadoras llegaron a la universidad (De Sousa Santos, 2014, párr.3).

Pero, al mismo tiempo, o por ello, se produce y profundiza el *proceso de acumulación por desposesión* (Harvey, 2007). En los últimos años, se han constituido nuevos grupos económicos, tanto nacionales como extranjeros, sobre todo, relacionado con actividades petroleras⁷⁷ y energéticas, y se han fortalecido determinados grupos tradicionales del país⁷⁸. En Ecuador, en el año 2006, operaban 62 grupos económicos, cuyos ingresos por ventas eran de 17.083 millones de dólares (el 36,5% del PIB). En el año 2015⁷⁹, estos grupos económicos se elevan a la cantidad de 200, y sus ingresos aumentaron a 57.475 millones de dólares el 57,4% del PIB (Revista Ekos, 2010). Ello, durante la etapa de bonanza económica, también hizo crecer las capas medias de la población, ampliando el mercado de consumidores/as nacionales. De esta manera, frente a la retórica del Socialismo del siglo XXI, parece que el capitalismo monopolista del Estado y de los grandes grupos financieros se ha fortalecido. Si bien es cierto que se produjeron expropiaciones y nacionalizaciones frente a grupos como Isaías y Noboa⁸⁰, grandes opositores del gobierno; sin embargo, otros

⁷⁷ Entre los nuevos grupos económicos, destacan aquellos que operan en actividades petroleras, especialmente el grupo Schlumberger del Ecuador (de origen francés) y el grupo Sinohydro Corporation (de origen chino). El gobierno concedió a la empresa china Sinohydro la construcción del proyecto estratégico hidroeléctrico más grande del país y de su historia, Coca Codo Sinclair, que se desarrolla en las provincias de Napo y Sucumbios. Este proyecto, que cuenta con una inversión de 2000 millones de dólares, pretende que Ecuador deje de importar electricidad al ser productor de energía renovable. El proyecto generó un 80% de empleos para trabajadores/as ecuatorianos/as y un 20% del personal es de origen chino. Coca Sinclair es el proyecto estratégico más grande de la historia ecuatoriana (Ministerio Coordinador de Sectores Estratégicos, 2017).

⁷⁸ Artículo del Boletín Economía & Sociedad No. 103, 2017, FCE, Universidad Central del Ecuador, basado en la presentación del libro *Los grupos económicos de Ecuador* de Carlos Pástor. Éste toma datos de las revistas Líderes, Vistazo y Gestión, así como del Servicio de Rentas Internas (SRI).

⁷⁹ En el año 2015, el 2% de las familias ecuatorianas posee el 90% de las grandes empresas (Valdivieso, 2015).

⁸⁰ El grupo Noboa (dirigido por el multimillonario Álvaro Noboa Pontón, candidato, en sucesivas ocasiones, a la presidencia de la República del Ecuador) sigue manteniendo su hegemonía en el país a pesar de los contenciosos tributarios con el Estado y las expropiaciones experimentadas, como por ejemplo, de la hacienda bananera La Clementina. La Clementina es la hacienda más grande del país, pues tiene una extensión de 12 mil hectáreas en las que se cultiva limón, café, pastizales para la ganadería y teca. La actividad principal es la producción de banano, y se encuentra valorada en 118 millones de dólares. Está ubicada en Babahoyo, en la provincia de Los Ríos. Después de la expropiación, 1960 agricultores/as compraron la hacienda La Clementina

grupos nacionales, como los grupos empresariales-familiares Wrigth, Eljuri e Isabel Noboa (que también pertenece a la familia Noboa), Zarninsky e Hidalgo, se mantienen como los grupos económicos más poderosos del país, relacionados con el comercio interno y la construcción. Para Pástor (como se cita en Universidad Andina Simón Bolívar, 2017), el período 2007-2016 es el período, desde los años 70, en el que mayor crecimiento económico han experimentado las empresas más grandes del país. Estas empresas, de tipo familiar, son parte de esos grupos económicos que se han ido formando desde hace décadas, e incluso siglos, a la par que se movía el engranaje capitalista-colonial. Para este autor, se han fortalecido las ramas de la economía relacionadas con el mercado interno ya que:

La fuerte política de inversión pública ha reavivado la demanda de los agentes económicos locales. Entre ellos, sectores de importación o fabricación nacional como empresas de ensamblaje de carros, comida y servicios se ubican entre los que más han crecido. Todos ellos, de la mano del crecimiento de una clase media más bien dedicada al trabajo en el sector público (Universidad Andina Simón Bolívar, 2017, párr.6).

Cabe resaltar que, como veremos en los siguientes capítulos, estos grupos económicos-familiares, poseen sus propias fundaciones corporativas, conectadas a nivel nacional e interconectadas con múltiples fundaciones transnacionales. A través de la “responsabilidad social corporativa”, la mayoría de ellas buscan incidir en la educación.

5.- Separación de los movimientos sociales y organizaciones sociales, de las que procede las bases del proyecto político de la Revolución Ciudadana.

En general, no ha existido comprensión hacia los movimientos sociales ni canales de comunicación, lo cual ha producido un claro distanciamiento con los mismos. Por otra parte, también se siguió una estrategia de “cooptación” de líderes y lideresas de estos movimientos, que ocuparon cargos en la estructura estatal, desmembrando a muchos de los movimientos y organizaciones, muy dependientes de liderazgos fuertes y carismáticos.

Cuando Rafael Correa gana las elecciones con Alianza PAÍS hace suyas las reivindicaciones de los movimientos indígenas y la defensa del territorio (Ramírez, 2014). La protección medioambiental fue clave en su programa político y en su alianza con los movimientos sociales. La reelección de Correa en 2009 permitió la redacción del Plan Nacional del Buen Vivir 2009-2013, cuyo objetivo radicaba en la *superación de la dependencia del extractivismo primario exportador y la consolidación del Socialismo del Siglo XXI*, centrado en el aprovechamiento de la *biodiversidad el conocimiento y el bioturismo*. Se comienza a hablar del “*biodesarrollo*” y la conversión de Ecuador en una “*biópolis ecoturística*” (Ramírez, 2014), como superación de la dependencia de las materias primas y protección del territorio nacional y de los pueblos ancestrales.

Pese a ello, el grupo Noboa sigue controlando el 4% del mercado mundial de banano, además de incluir negocios en las ramas agroindustrial, agroalimentaria, mobiliaria y automotriz.. (El Telégrafo, 2013)

Sin embargo, una serie de leyes, como la Ley de la Minería (2009) y la Ley de Aguas (2009), supusieron el fin del idilio entre el gobierno y los movimientos sociales. De esta manera, se comenzaron a desarrollar actividades petroleras y mineras de forma unilateral, sin consulta previa a la población, que produjeron el distanciamiento definitivo entre la Revolución Ciudadana y la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). La Marcha Plurinacional por el Agua, por la Vida y la Dignidad así como la Marcha por la Dignidad de los Pueblos en el año 2012, en defensa del agua y rechazo de la mega-minería, provocaron fuertes enfrentamientos y un clima de violencia, que terminarían por ilustrar esta ruptura.

6.- La idea tradicional de la izquierda latinoamericana de relanzar una integración regional y continental (Comercio de los Pueblos, ALBA, SUCRE, Banco del Sur) frente a la liberalización comercial (ALCA, TLCs, IIRSA), se estancó durante la era del progresismo en América del Sur (Gudynas, 2014). Realmente, pese a los intentos, no se adoptaron políticas comunes en sectores clave como la energía, agroalimentación, industria, etc, aunque si se lograron ciertos avances en la integración cultural.

Por otra parte, algunos elementos criticados del sistema-mundo capitalista colonial, fueron incorporados a procesos de integración regional, en principio, entendidos como acción colectiva de resistencia frente al capitalismo mundial. Así, (Gudynas, 2014; Ramírez, 2014), los instrumentos antes criticados como la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Suramericana, IIRSA⁸¹, aparecen ahora desde UNASUR. Si existió una resistencia inicial por parte del progresismo suramericano frente al plan de gobernanza global de liberalización del comercio impuesta por la OMC, la aceptación de IIRSA impuso la aceptación de esta liberalización desde una doble subordinación: desde la *integración las economías subnacionales al poder de Brasil* para, posteriormente, incorporar al conjunto de la región al mercado y empresariado mundial (Ramírez, 2014). En definitiva, formar parte de IIRSA a través el Eje Andino supone la aceptación de una doble subordinación, por una parte, de Brasil como “potencia emergente” y, por otra parte, de la región al sistema-mundo

⁸¹IIRSA tiene por objeto promover el desarrollo de la infraestructura bajo una visión regional, procurando la integración física de los países de Suramérica y el logro de un patrón de desarrollo territorial equitativo y sustentable. En realidad, según diferentes movimientos sociales, se trata de un nuevo proyecto geográfico para Sudamérica, que implica profundos cambios estructurales. A nivel mundial, es el proyecto más ambicioso de ordenamiento territorial. Consiste en la construcción de gran infraestructura para conectar los grandes centros de producción con los de consumo, que abaraten y aceleren los traslados, reforzando al mismo tiempo el control. La idea que propone es adecuar los territorios a las mercancías (gas, petróleo, minerales), tecnologías, información y negocios, ponerlos a producir. Establece así un nuevo ordenamiento lógico y nuevas fronteras. El IIRSA está pensado y planificado a partir de la demanda: para servir al traslado de la riqueza en dirección hacia los centros de demanda. En este contexto, los puertos y los grandes ríos tienen una enorme importancia. El IIRSA está planificado y trazado desde el centro del continente hacia las costas y los ríos que se dirigen al mar. Se compone de diez ejes: ocho transversales y dos longitudinales. Las regiones son contempladas según su actividad industrial y concentración poblacional, y según sus recursos naturales. Comprende varios puntos naturales críticos como la cordillera de los Andes, la conexión con Chile y salida al Pacífico (y viceversa). Ecuador participa en este eje multimodal a través del Eje Andino, que comprende la línea Manta-Manaos, con un tramo fluvial por el Río Napo. La financiación del Eje Andino corre a cargo del BID y del gobierno de Brasil (Salva la Selva, 2017)

capitalista y la élite trasnacional.

7.- Pese a prometerse, nunca llegó a realizarse una reforma agraria.

En definitiva, pareciese confirmarse que la Revolución Ciudadana sigue la línea evolutiva del “progreso”, inserta en posiciones de dependencia periférica, paralelas a aquellas otras del siglo XX, en tanto en cuanto proveedora principal de materias primas para el sistema-mundo capitalista.

Sin embargo, como sugerimos en epígrafes anteriores, asistimos a momentos “convivenciales” entre el capitalismo y momentos de posiciones más o menos alternativas, desde el marco de una realidad muy compleja, que bebe del pasado, del hoy y del mañana, así como de fuertes presiones externas y grandes complejidades internas que, finalmente, producen un resultado no tan fácil de definir.

Por ello, presentamos, como contrapunto algunas de las matizaciones⁸² que se podrían realizar a la idea del proyecto político de la Revolución Ciudadana como una manifestación más de un modelo capitalista extractivista de antaño. Esos espectros que permiten introducir medidas de freno o amortiguamiento de los efectos perversos del sistema capitalista-colonial podrían ser algunos de los siguientes; a saber (Fuentes, 2012):

1.- Se incrementó la cuota de participación estatal en la producción del petróleo, pasando del 46% a un 70%, donde las empresas multinacionales recibieron menos de la mitad de ganancias que en el año 2006.

2.- En el 2007, se incrementó el impuesto de “ganancias inesperadas” al petróleo, pasando del 55% al 99%, aunque, descendió al 70% cuando los precios cayeron en el año 2008.

3.- Se produjo el desmantelamiento de diferentes fondos petroleros, frutos de gobiernos neoliberales anteriores, destinados al pago de la deuda externa.

Estas tres medidas, garantizan que la riqueza de la extracción del petróleo permaneciese en el país. Los ingresos por petróleo del Estado pasan a formar parte del presupuesto del gobierno (Fuentes, 2012).

De todas formas, y frente al discurso recurrente sobre la abrumadora dependencia de Ecuador respecto a la extracción del petróleo, es necesario señalar que el crecimiento del sector “no petrolero” superó al petrolero durante el período 2007-2011. Así, frente a la tradicional argumentación sobre la recuperación de Ecuador ante la crisis global de 2008 a

⁸²Se podría indicar algunas de las principales promesas electorales que realizó Rafael Correa al frente de la Revolución Ciudadana y que se han llevado a cabo durante sus sucesivos mandatos presidenciales: 1) Un nuevo marco constitucional, la Constitución del 2008, con importantes innovaciones, quizás de las más transgresoras del mundo; 2) su oposición al Tratado de Libre Comercio; 3) el impago de deudas externas ilegítimas; 4) del cierre la base militar estadounidense de Manta (Fuentes, 2012).

costa de las materias primas, Fuentes (2012) afirma que ésta no se produjo a través de las exportaciones de petróleo; más bien, se estimuló el crecimiento de otros sectores productivos como el de la construcción⁸³ (que se incrementó más del 40% del crecimiento del PIB en el 2011), el sector agrícola y el sector comercial.

La Revolución Ciudadana, consciente de la perniciosa dependencia petrolera del país, a sabiendas de su finitud, y *frente a la crisis externa* se propone *una salida económica interna*.(Serrano, 2015)⁸⁴. Es por ello que el cambio de la matriz productiva del país se fijó en presentar una oferta interna que permitiese atender a la demanda nacional. En este cambio de la matriz productiva pretendida por la R,C, jugará un papel crucial la propuesta de la Economía Social y del Conocimiento.

De esta manera, con un mayor control sobre los recursos energéticos del país, en un contexto de recesión económica global y nacional, Ecuador logra frenar los efectos de dicha recesión e, incluso, en poco tiempo, comienza a experimentar un fuerte proceso de crecimiento económico. Ello fue posible porque el gobierno *actuó creativamente para obviar los desafíos de estimular el crecimiento en una economía dolarizada, y además expandió la protección social* (Ray y Kazamesh, 2012, p.1). Esto es, el gobierno tomó las siguientes medidas:

1.- Implementó un estímulo fiscal a través de programas de asistencia para la vivienda a hogares de bajos ingresos *casi aumentando más que el doble la cantidad de financiación de la vivienda en tres años* (Ray y Kazamesh, 2012, p.1). Igualmente, el principal programa de transferencias de efectivo, el Bono del Desarrollo Humano (BDH), fue extendido y ampliado (Ray y Kazamesh, 2012, p.1).

2.- Respecto a la política monetaria, las tasas de interés se mantuvieron y se amplió la liquidez, exigiendo a los bancos que *mantuvieran, al menos el 45% de sus reservas en Ecuador* (Ray y Kazamesh, 2012, p.1).

3.- Se aumentó el gasto público en salud y educación. En educación, se precipitó un plan existente, el Plan Decenal de Educación 2006-2015, y el gasto público en educación respecto al PIB se duplicó entre el 2006 y el 2009 (Ray y Kazamesh, 2012, p.1).

Estas medidas, entre otras, implicaron, en términos generales:

- 1.- La caída de la pobreza y de la extrema pobreza, en sus diferentes dimensiones;
- 2.- La caída del desempleo y subempleo.

⁸³ El estímulo a la industria de la construcción fue facilitado por las subvenciones a personas que compraban su primera casa, los préstamos hipotecarios a bajo interés, y, una medida “estrella” del gobierno de la Revolución Ciudadana: ante la imposibilidad de pago de la deuda contraída ante un banco por un préstamo hipotecario, la deuda queda zanjada con la toma del inmueble por parte de la entidad bancaria.

⁸⁴ <https://www.telesurtv.net/bloggers/Salida-interna-frente-a-la-restriccion-externa-20150829-0001.html>

Por otra parte, se incrementó el salario mínimo y se introdujo el “salario digno”⁸⁵.

3.- El aumento de la matrícula escolar.

Ahora bien, es necesario tomar en cuenta que, en gran medida, ello fue debido al aumento de la matrícula escolar en Educación Inicial, la cual devino obligatoria desde los cinco años. Aún así, *incluso al nivel de escuela secundaria, la matrícula bruta aumentó más que 10 puntos porcentuales en dos años, del 69,0 por ciento en 2007 al 80,4 por ciento en 2009* (Ray y Kozameh, 2012, p.1).

4.- Al amparo de crecimiento económico, se expande la clase media y emerge una nueva subjetividad, la “clase media de origen popular”, procedente de anteriores grupos excluidos y pobres de la pirámide social ecuatoriana, en torno al “hiperconsumo”.

Ante la situación de crisis económica, estos sectores que apoyaron inicialmente al gobierno de la Revolución Ciudadana fueron restándole sostenes y se mostraron opositores, no tanto como “traición electoral” sino como entendimiento de necesidad de un “cambio” que se ajuste a sus anhelos, esto es, la conservación de privilegios. Estos anhelos y deseos de cambio han sido perfectamente entendidos por parte de la derecha del país, la cual se ha estado organizando. A través de *think tanks*, fundaciones, organizaciones neoliberales, frente al desgaste político del gobierno, generó un discurso moderado y “utópico”. Se produce una fuerte y nueva alianza entre el conservadurismo y el capitalismo neoliberal en el país para captar estos sectores de la nueva clase media.

Nos gustaría señalar, al menos, dos factores que inciden en el desgaste del proyecto político de la RC. Por una parte, el poder de los grupos mediáticos con intereses oligopólicos en Ecuador desestabilizó, en diferentes momentos, al gobierno. Por otra parte, es necesario considerar que amplios sectores de la Revolución Ciudadana procedían de movimientos de base, de una agrupación de movimientos y organizaciones sociales de izquierda, que alcanzan el poder, y por vía electoral. La razón de ser y de estar de un movimiento social y de una agrupación no solo no es la misma que la de un partido político o agrupación que alcanza el poder sino que, frecuentemente, mantienen posturas en disputa. Por otra parte, al interior de la institucionalidad del gobierno, se sumaron muchas personas que poco o nada tiene que ver ni con el progresismo ni con el izquierdismo. Ello generó que se perpetuaran determinados comportamientos tradicionales en la gestión de la cosa pública, más allá del proyecto político de la RC. Todo ello incidió en el desgaste del proyecto político de la RC.

Sobre estas últimas cuestiones, la reducción de pobreza y la reducción de la desigualdad así como la interesante conformación de una clase media procedente de las clases populares, nos gustaría incidir en los siguientes epígrafes de este capítulo. Por ello, partiremos del

⁸⁵ Los negocios que dispusiesen de beneficios, los distribuirían primero entre sus empleados/as, hasta llegar a que obtuvieran un salario digno.

crecimiento económico experimentado en el país pero, sobre todo, nos centraremos en aquellos indicadores de mejora de la calidad de vida de la población, tales como el gasto social emprendido por el gobierno de la RC, la situación del mercado de trabajo, la caída de la pobreza así como la mejora de la salud pública y de la educación pública. En el siguiente capítulo, analizaremos algunos indicadores de la educación pública así como realizaremos un breve análisis del sistema educativo ecuatoriano.

III.1.- Crecimiento económico, reducción de la pobreza y reducción de la desigualdad.

En un momento de crecimiento económico estable y gran inversión productiva (pública y privada), se produjo una disminución importantísima de la pobreza y de las desigualdades en el país, partiendo del hecho de que Ecuador ha sido considerada una de las sociedades más desiguales del mundo, según UNICEF Ecuador (UNICEF, 2017).

El crecimiento económico de Ecuador entre 2007 y 2015 ha sido progresivo. El país creció un 3,9%, esto es, *un promedio por encima del que registró América Latina con 2,9%* (Presidencia de la República de Ecuador, 2016). En el año 2007, el crecimiento de Ecuador era de 2,2% (el crecimiento promedio de América Latina era de 5,7%). De esta manera, a partir de 2008 se evidenció un crecimiento del 6,4%, por encima del 4% que registró Latinoamérica (Presidencia de la República de Ecuador, 2016).

El Banco Mundial considera a Ecuador como un país de renta media, como toda aquella economía que recibe por encima de 3.976 dólares de ingreso per cápita. En el año 2015, el país contaba con 16,14 millones de habitantes y el PIB era de 100.2\$ mil millones de dólares. El crecimiento del PIB se situaba en 0,2% y la inflación en 1,7% (Banco Mundial, 2017). Como vemos en el siguiente gráfico (*Gráfico 1*), a partir del año 2007, Ecuador se comienza a definir como país de renta media alta, superando esos 3.976 dólares de ingreso per cápita que considera el Banco Mundial como país de renta media.

Ahora bien, se ha de tener en cuenta lo que algunos/as autores/as han denominado la “trampa de renta media” (TRM), la cual se refiere a:

La lentitud del proceso de convergencia de los países de renta media (PRM) con respecto a los países desarrollados, por la incapacidad de los primeros de transitar desde los sectores de bajo valor añadido (productos primarios y manufacturas intensivas en recursos naturales y trabajo) a los de alto valor añadido (manufacturas intensivas en tecnología media y alta), transición que desde Kuznets (1966) se conoce como cambio estructural (Domínguez y Caria, 2014, p.2).

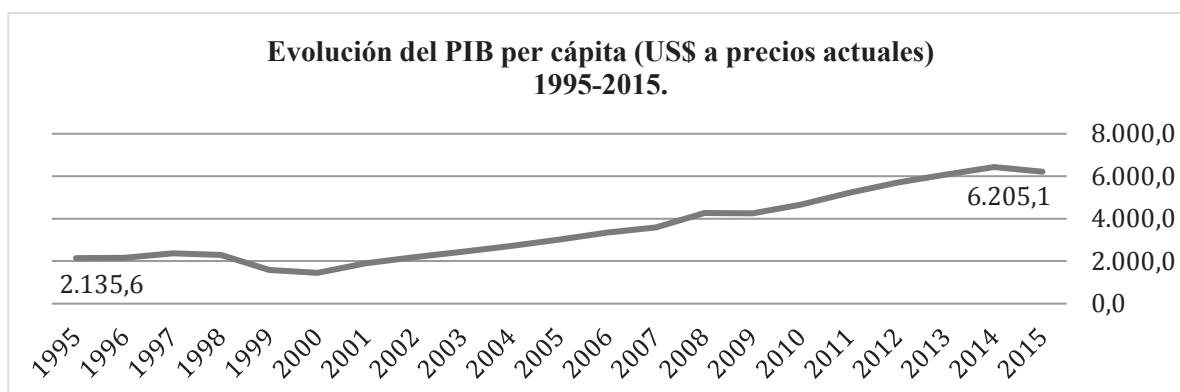
Precisamente, Simon Kuznets ha sido uno de los grandes críticos del uso del PIB per cápita como un indicador de medición del bienestar de la población de un país, pretendido por muchos organismos macroeconómicos transnacionales. El PIB per cápita es un indicador macroeconómico de actividad y desarrollo económico, que permite observar el rendimiento de las condiciones económicas y sociales de un país (crecimiento real y fuerza laboral). Comprende la relación entre el PIB y la cantidad de habitantes de un país. Las críticas

realizadas a este indicador, se subsanarán con una descripción del contexto ecuatoriano en las dos últimas décadas, más ajustadas a las múltiples realidades de la población. Aún así, a continuación, tomamos el PIB per cápita, y su evolución en las últimas dos décadas, como un punto de partida del análisis para posteriores enmiendas.

Como se puede observar, en dos décadas (1995-2015) según los datos macroeconómicos que presenta el Banco Mundial (2017), el PIB per cápita en Ecuador se ha triplicado, pasando de 2.135,6 dólares en 1995 a 6.205,1 dólares en 2015. Aunque cabría matizar las múltiples diversidades que ocultan estas cifras en términos de género, etnia, clase social, hábitat; sin embargo, el indicador nos sirve para presentar la evolución, en términos macro, de la situación del país.

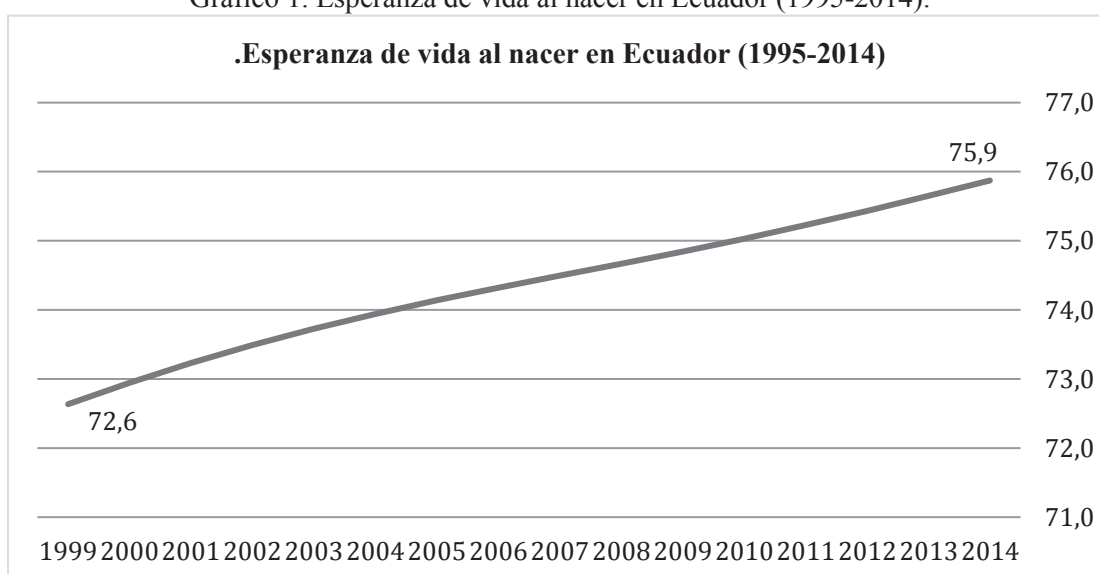
Como se puede observar en el gráfico siguiente, la evolución del PIB per cápita ha sido ascendente desde 1995, salvo ciclos de crisis económicos de 1999 y el 2000. A partir de la entrada en el nuevo milenio, la evolución es ascendente, alcanzando su mayor pico en el año 2014, pareciendo que la crisis por la caída del precio del petróleo de los años 2012 y 2013 no afectó al PIB per cápita de la población ecuatoriana; o al menos, no lo hizo en aquellos sectores tradicionalmente más pudientes para quienes hasta las crisis económicas son vistas desde un lenguaje positivo.

Gráfico 2. Evolución del PIB per cápita (US\$ a precios actuales) 1995-2015



Fuente: Indicadores del desarrollo mundial (Banco Mundial, 2017).

Gráfico 1. Esperanza de vida al nacer en Ecuador (1995-2014).



Fuente: Indicadores del desarrollo mundial (Banco Mundial, 2017).

Como sosteníamos previamente, da partir del año 2011 el sector “no petrolero” crece, en relación al PIB, en mayor medida que el sector petrolero. Especialmente, el sector de la construcción experimentó un gran incremento (crece un 40% con respecto al total del PIB del 2011), motivado por el acceso a la financiación para vivienda, pero también se produjo un gran incremento de la participación del PIB total de los sectores agropecuarios, comerciales y manufactureros (Ray y Kazamesh, 2012, p.2)

Es muy recurrida utilizar la relación entre la esperanza de vida y el PIB per cápita de la población de un país. En este sentido, los países de renta muy baja presentan una relación creciente, entre más PIB per cápita que produce una mayor esperanza de vida. A partir de las rentas medias, la esperanza de vida cambia poco con el nivel de renta. En Ecuador durante dos décadas, entre 1995 y 2014, se observa una evolución progresiva que permite que la esperanza de vida crezca en 4,7 años, de 71,2 años en 1995 a 75,9 años en 2014.

En el siguiente gráfico, se observa la tendencia creciente en la esperanza de vida de los y las ecuatorianas en las últimas dos décadas.

Ahora bien, como decíamos, los datos macroeconómicos presentan una fotografía de la realidad que no coinciden con las múltiples y diversas realidades de los hogares y personas de un país. Esto es lo que pretendemos desvelar en las siguientes líneas. ¿Qué sucede con la calidad de vida de la población ecuatoriana en la última década, y en relación al proyecto político, económico, social y cultural previo?. El ánimo de la investigación nos conduce, no tanto a observar las condiciones socioeconómicas macro ni de aquellas clases sociales que, tradicionalmente, han tenido sus necesidades vitales cubiertas con creces, sino lo que acontece con aquellos sectores de la población más desfavorecidos.

Nos interesa observar qué ha sucedido con las carencias y necesidades vitales de amplias capas de la población, así como conocer las diferentes dimensiones de la privación (aunque no siempre se cuente con todos los datos estadísticos requeridos, especialmente en cuestiones de género), para, así, poder enlazarlas con la satisfacción de un derecho que entendemos básico y primigenio para cualquier sociedad como es el de la educación.

En este sentido, vamos a hacer un breve recorrido por la situación de las necesidades vitales insatisfechas, esto es, por la pobreza en Ecuador.

III.1.1.- La pobreza.

La “pobreza por ingresos” es sinónimo de carencia y privación, la cual limita a una persona para alcanzar un mínimo nivel de vida.

Los y las pobres son aquellas personas cuyo ingreso total per cápita es inferior a “la línea de pobreza”⁸⁸, esto es, el nivel de ingreso mínimo disponible que necesita una persona para no ser considerada “pobre”.

En diciembre del 2007, en Ecuador, una persona con un ingreso de 58,83 dólares mensuales no se consideraba “pobre”; en el año 2006, la línea de pobreza se encontraba en 56,64 mensuales por persona. Quien dispusiese de 33,15 dólares mensuales en diciembre del 2007, no se consideraba en situación de “extrema pobreza”; en el 2006, la cifra se situaba en 31,92 dólares mensuales. Pero, en diciembre de 2016, una persona se consideraba pobre cuando percibe un ingreso familiar per cápita inferior a 84,68 dólares mensuales, y pobre extrema si recibe menos de 47,72 dólares mensuales. El nivel de ingreso mínimo percibido para no caer en la línea de pobreza sube en 25,85 dólares mensuales en 9 años, mientras que el ingreso mínimo para no caer en la línea de extrema pobreza sube en 14 dólares mensuales para ese mismo período (INEC, 2017).

⁸⁸ La línea de pobreza cambia con el tiempo. En términos nominales la línea de pobreza se actualiza mediante el IPC. En términos reales las líneas de pobreza y pobreza extrema son constantes a lo largo del tiempo (Instituto Nacional de Cifras y Censos, INEC, 2017, p.6).

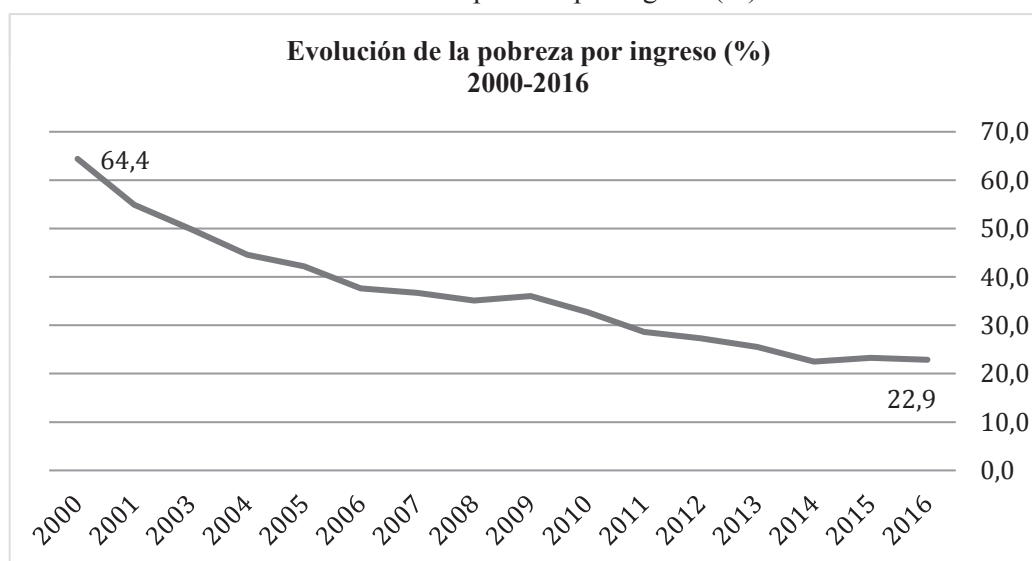
Tabla V. Línea de Pobreza (dólares mensuales) y Pobreza Extrema (dólares mensuales) 2007-2016

Año	Momento de medición	LÍNEA DE POBREZA (\$)	LÍNEA POBREZA EXTREMA (\$)
2007	Diciembre	58,83	33,15
2008	Diciembre	64,20	36,18
2009	Diciembre	66,78	37,64
2010	Diciembre	69,05	38,91
2011	Diciembre	72,87	41,06
2012	Diciembre	76,34	43,02
2013	Diciembre	78,10	44,01
2014	Diciembre	81,04	45,67
2015	Junio	83,29	46,94
	Diciembre	83,79	47,22
2016	Junio	84,65	47,70
	Diciembre	84,68	47,72

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC,2017).

En definitiva, la “pobreza por ingreso” se refiere al total de personas cuyo ingreso per cápita es inferior al valor de la línea de pobreza, expresado como porcentaje de la población total, en un período determinado. En el año 2000, el 64,4% de las personas se encontraban por debajo de la línea de pobreza; en el año 2016, el 22,9% de las personas se encontraban por debajo de los 84,68 dólares mensuales representativos de la línea de pobreza. El porcentaje de personas que se ubican fuera de la línea de línea de pobreza es del 34,7%. Por otra parte, en el 2016, la pobreza extrema se situó en 8,7%, de tal forma que un 8,7% de la población percibe los 47,72 dólares mensuales que ubican a una persona en la línea de la pobreza extrema.

Gráfico 3. Evolución de la pobreza por ingreso (%) 2000-2016



Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC,2016).

Pero la pobreza por ingreso se ruraliza; si bien la media nacional se encuentra en el 22,9%, el 15,7% de la pobreza se encuentra en zonas urbanas, mientras que el 38,2% se ubica en el hábitat rural en el año 2016.

Tabla VI. Pobreza por ingreso (%) según hábitat (2016)

Tipo de pobreza	Nacional (%)	Rural (%)	Urbana (%)
Pobreza	22,9	38,2	15,7
Pobreza extrema	8,7	17,6	4,5

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC,2016).

La pobreza extrema también es rural. Es más, la pobreza extrema rural casi cuatriplica a la pobreza extrema urbana.

El Coeficiente de Gini mide la forma en que se distribuye el ingreso per cápita de un hogar dentro de la sociedad; esto es, mide la desigualdad. Cuando el Coeficiente se acerca a 1 existe una “perfecta” desigualdad; cuando el Coeficiente se acerca a 0 existe una perfecta igualdad.

Tabla VII. Coeficiente de Gini según Hábitat (2007-2016)

Año	Coeficiente Gini Nacional	Coeficiente Gini Urbano	Coeficiente Gini Rural
2007	0,551	0,522	0,501
2016	0,466	0,450	0,456

Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC,2016).

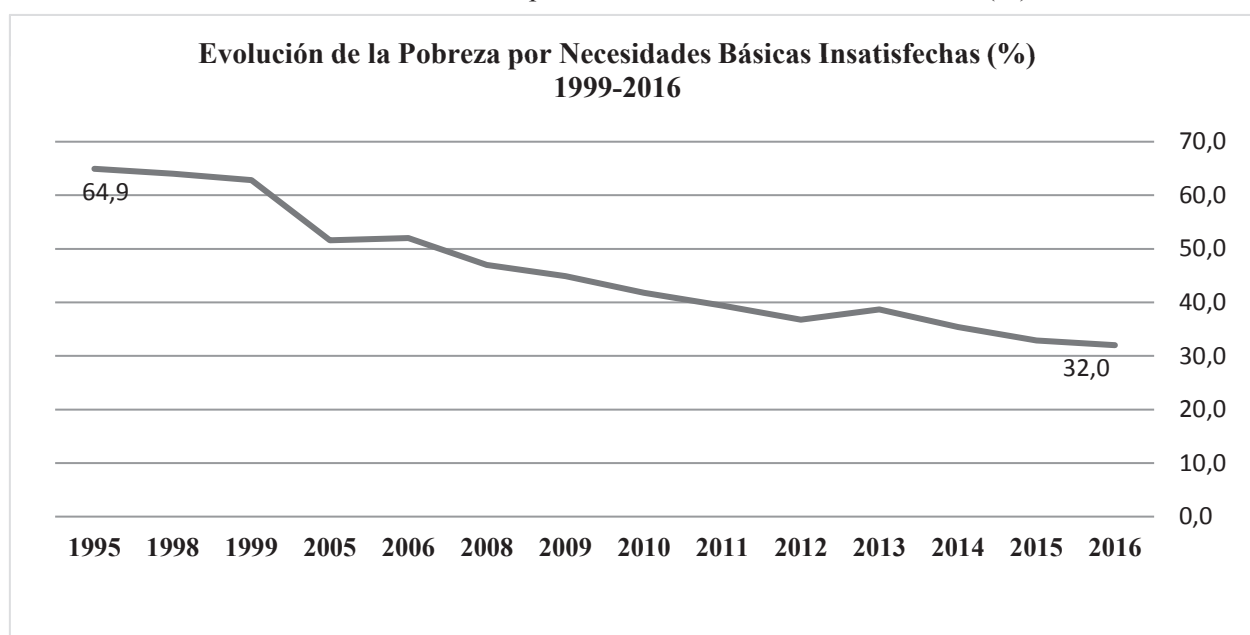
La desigualdad en Ecuador ha decrecido en la última década, tanto en el ámbito urbano como en el rural; sin embargo, donde se presenta una mayor reducción de las desigualdades es el ámbito urbano. Se puede afirmar que Ecuador se hace más igualitario en la última década.

La “pobreza por necesidades básicas insatisfechas” (NBI) se refiere la situación de una persona en torno a las consideradas (socialmente) necesidades básicas del ser humano en un contexto determinado y, según su grado de satisfacción. El grado de pobreza del hogar de una persona por necesidades básicas insatisfechas se mide con respecto a una carencia en la satisfacción de, al menos, uno de los siguientes componentes: 1) calidad de la vivienda, 2) hacinamiento, 3) acceso a servicios básicos, 4) acceso a educación y 5) capacidad económica. Cada dimensión tiene un indicador de carencia asociado el cual se identifica a nivel de hogar y se analiza a nivel de persona (INEC, 2017).

En este sentido, los hogares ecuatorianos en el año 2016 presentan un índice de pobreza por NBI del 32%, el cual se ha reducido a la mitad en dos décadas, pasando del 64,9% en 1995 al 32% en 2016.

Se producido una clara mejora en la cobertura de las necesidades consideradas básicas para el ser humano en torno a la calidad de su vivienda, el acceso a servicios básicos, a la educación y a un mayor ingreso económico. Este decrecimiento de pobreza y cobertura de las necesidades básicas de la población se produce progresivamente desde el año 1995, donde en el año 2008 se produce un importante caída del Índice NBI (caída de 5 puntos porcentuales) y en el 2013, ante la crisis económica que vivió el país, se produce un incremento de 2 puntos del Índice NBI que, sin embargo, se recupera en el año 2014. En el 2016, se produce una caída del Índice NBI de casi un punto porcentual con respecto al año 2015; no obstante, es necesario tener en cuenta que se produjo el terremoto en Manta con las consiguientes consecuencias que impactaron en el nivel de vida de la ciudadanía.

Gráfico 4. Evolución de la Pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (%) 1999-2016



Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. (1995, 1998, 1999 y 2006); Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo. (2005, 2008 a 2016), INEC (2016)

Se puede apreciar la reducción de las necesidades básicas insatisfechas de la población ecuatoriana entre el año 2008 y el 2016 (en un 14,9%); donde a nivel urbano, éstas se redujeron en un 9,2% y en el nivel rural, en un 24,5%. Destaca el incremento de cobertura de las necesidades básicas de la población rural en estos últimos ocho años, la cual creció en 24,5%; no obstante, la zona rural sigue siendo el hábitat con mayores carencias en el país.

Tabla VIII. Índice de Pobreza NBI según hábitat (Diciembre 2008 y Diciembre 2016)

Índice	Diciembre 2008	Diciembre 2016
Índice Pobreza NBI Nacional (%)	47,0	32,1
Índice Pobreza NBI Urbano (%)	31,5	22,3
Índice Pobreza NBI Rural (%)	77,4	52,9

Fuente: Encuesta Empleo, Subempleo y Desempleo (INEC, 2016).

La “pobreza multidimensional” atiende a diferentes cuestiones (cada una ponderada con un valor del 25%) y a diferentes indicadores con un peso ponderado diferente; esto es (INEC, 2017):

1.- Educación. Los indicadores de educación son tres: 1) no asistencia a la educación básica y bachillerato (5-17 años); 2) no acceso a la educación superior por razones económicas (18-29 años); y 3) logro educativo incompleto (18-64 años). El peso de cada indicador para esta dimensión de 8,3%.

2.- Trabajo y Seguridad Social, que implica 3 indicadores: 1) no contribución al sistema de pensiones (15 años y más); 2) empleo infantil y adolescente (5-17 años); 3) desempleo o empleo inadecuado (18 años y más). El peso de cada indicador para esta dimensión de 8,3%.

3.- Salud, agua y alimentación, que implica 2 indicadores: 1) sin servicio de agua por red pública y 2) pobreza extrema por ingresos. El peso de cada indicador para esta dimensión de 12,5%.

4.- Hábitat, vivienda y ambiente sano, que implica 4 indicadores: 1) hacinamiento; 2) déficit habitacional; 3) sin servicio de saneamiento de excretas y 4) sin servicio de recolección de basura. El peso de cada indicador para esta dimensión de 6,25%.

Tabla IX. Tasa de pobreza Multidimensional (TPM) según hábitat (2008-2016)

Tasa de Pobreza Multidimensional	Diciembre 2009	Diciembre 2015	Diciembre 2016
TPM Nacional (%)	51,5	35	35,1
TPM Urbano (%)	34,9	21,5	23,4
TPM Rural (%)	83,8	63,4	59,9

Fuente: Encuesta Empleo, Subempleo y Desempleo (INEC, 2016).

En diciembre 2016, la pobreza multidimensional a nivel nacional se situó en 35,1%, frente al 51,5% del 2009, mientras que el urbano en 23,4%, frente al 34,9% de 2009, y en el área rural llegó a 59,9%, frente al 83,8% del 2009. Pero es que en el ámbito rural en tan solo un año, de diciembre del 2015 a diciembre de 2016, se produce una reducción de la TPM de un 3,5%, pasando del 63,4% en 2015 a 59,9% en 2016, lo cual se considera una “variación estadísticamente significativa”.

Lo mismo sucede si observamos la tendencia de la “tasa de pobreza extrema multidimensional”. La “tasa de pobreza extrema multidimensional” (TPEM) se refiere a la proporción de personas que viven en hogares que tienen privaciones en al menos la mitad de los indicadores ponderados (los utilizados en la TPM), pero igual o superiores al 50%.

Tabla X. Tasa de Pobreza Extrema Mutidimensional (TPEM) según hábitat (2008-2016)

Tasa de Pobreza Extrema Mutidimensional (TPEM)	Diciembre 2009	Diciembre 2015	Diciembre 2016
TPEM Nacional (%)	28,6	14,8	13,9
TPEM Urbano (%)	13,5	4,9	5,7
TPEM Rural (%)	57,9	35,5	31,4

Fuente: Encuesta Empleo, Subempleo y Desempleo (INEC, 2016).

En diciembre 2016, la pobreza extrema multidimensional a nivel nacional se estableció en 13,9%, frente al 28,6% del 2008, mientras que el área urbana era del 5,7%, y en el área rural llegó a 31,4%. Si bien se produjo una reducción de más de la mitad del número de personas que viven en pobreza extrema en todos los indicadores tomados en siete años, del año 2009 y el año 2016, llama la atención cómo entre el año 2015 y el año 2016, la TPEM sube en el medio urbano en un 0,8%, al igual que desciende la TPEM en el medio rural en un 4,1% en tan solo un año de referencia.

En definitiva, la pobreza, en las dimensiones e indicadores tomados por el INEC, decrecen considerablemente durante el período de la Revolución Ciudadana. El descenso más espectacular, pero que aún sigue presentando grandes carencias, sigue siendo el producido en el hábitat rural, que muestra una cara de la pobreza que duplica a la urbana y que la quintuplica en su carácter de “extrema” pobreza. No obstante, aunque se produzca una reducción de la pobreza, en todas sus dimensiones, ello no quiere decir que la desigual distribución de la riqueza no siga siendo dramática. Esta desigual distribución de la riqueza atiende a la diversidad de género y étnico-racial.

III.1.2.- La equidad: gasto en educación y en salud.

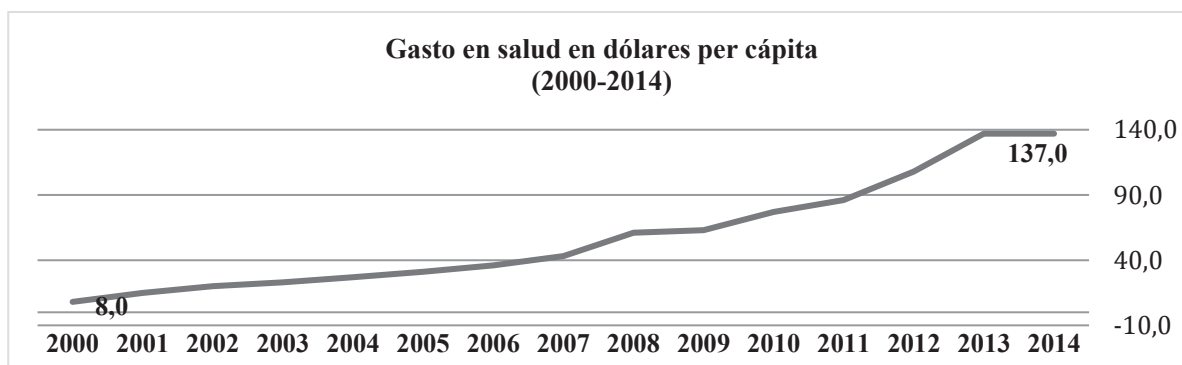
En este apartado, solo queremos observar la evolución del gasto total (en %) del PIB en sectores clave como educación⁸⁹ y salud, cuestiones fundamentales que inciden en los indicadores contemplados anteriormente.

En este sentido, observamos como el gasto en educación casi se duplica en 20 años. El peor año en inversión educativa fue el año 2000, después de la gran crisis de 1999, aunque empezó una lenta recuperación hasta la llegada de la Revolución Ciudadana, alcanzando su punto álgido en el año 2013, y descendiendo ligeramente en los años 2014 y 2015. En el año 2008, el gasto en educación en Ecuador alcanzó el 3,5% del PIB, mientras que en el 2010,

⁸⁹ En el siguiente capítulo nos centraremos exclusivamente en datos sobre educación.

éste alcanzaba el 5,2% del PIB, como un promedio de la mayoría de los países con rentas medias-altas, cuando en el 2003, el 2,3% del PIB como gasto en educación, se situaba muy por debajo del promedio de los países con rentas medias altas, que rondaban el 6% ((Ray y Kazamesh, 2012, p.19). El Plan Decenal de Educación (2006-2015) implicaba una serie de

Gráfico 5. Gasto en salud en dólares per cápita (2000-2014)



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2000-2014).

estrategias para favorecer la accesibilidad de niños y niñas de familias más pobres al sistema educativo, a través de medidas como la eliminación de todo tipo de carga escolar, la distribución de desayuno gratuito, de uniformes gratuitos así como libros de texto (Ray y Kazamesh, 2012, p.19).

Tabla XIa. Gasto en Educación total (% PIB) (1995-2015)

Año	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
PIB (%)	2,8	2,9	2,4	2,7	2,3	1,7	2,3	2,9	2,5	2,6	2,6

Fuente: Senescyt, Senplades, (2013-2015); Luna, 2014; Banco Mundial, (2017)

Tabla XIb. Gasto en Educación total (% PIB) (1995-2015)

Año	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
PIB (%)	2,6	3,0	3,4	4,0	4,1	4,3	4,2	5,0	4,8	4,8

Fuente: Senescyt, Senplades, (2013-2015); Luna, 2014; Banco Mundial, (2017).

Una evolución similar a la educación ha seguido el sector salud. La evolución del gasto se ha, prácticamente, duplicado en 15 años, siguiendo una tendencia creciente sin ningún pico descendente. El mayor gasto en salud también se produce en el año 2013, para descender ligeramente en el año 2014.

Efectos de un mayor gasto en salud, los podemos observar en el claro descenso de la tasa de mortalidad. En pleno siglo XXI, muchos países de “renta media” no consiguen reducir la

mortalidad infantil en los términos que se debiere. Muchas de las causas de muerte infantil actualmente tienen que ver con afecciones perinatales y anomalías congénitas, frente a enfermedades inmunoprevenibles, que es donde se requiere una mayor inversión económica y donde se observa en mayor medida los efectos decrecientes en la tasa de mortalidad infantil. En este sentido, en Ecuador, en 15 años se ha reducido la tasa de mortalidad infantil de un 35,9 a un 22.3 desde 1999 a 2014. La expansión del BDH ha provocado un aumento de las tasas de vacunación, lo cual implica una descenso en las tasas de mortalidad infantil a largo plazo; así la tasa de vacunación subió de 2,6 millones en el 2007 al 3,6 millones en el año 2010 (Ray y Kazamesh, 2012, p.17).

III.1.3.- Empleo, desempleo y subempleo.

Las cifras de desempleo de Ecuador fueron las más bajas en América del Sur en determinados períodos de los últimos años. Así, en diciembre del 2014, alcanzó un 3,8%, aunque este porcentaje se ha incrementado a posteriori. Sin embargo, en marzo del 2007 parece que se muestra una tendencia descendente, frente a lo que sucede con el empleo bruto, tal y como se observa en la tabla siguiente:

Tabla XIII. Evolución del empleo bruto y el desempleo en Ecuador (2007-2017)

Evolución/ total nacional	Dic 2007	Dic 2010	Dic 2013	Dic 2014	Dic 2015	Dic 2016	Mar 2017 ⁹⁰
Empleo bruto⁹¹	64,7%	59,4%	59,5%	62%	62,2%	63,8%	65,9%
Desempleo	5,0%	5,0%	4,2%	3,8%	4,8%	5,2%	4,4% ⁹²

Fuente: INEC, 2017

En marzo del 2017, el desempleo tenía un rostro urbano, con un 5,6% de desempleo frente al 2 %, rural (INEC, 2017).

La evolución del desempleo urbano presenta picos y descensos en estos últimos nueve años, desde el 6,9% que alcanzó en marzo del 2008, el descenso al 4,6% en marzo del 2013 hasta el alza del 7,4% en el 2016, mostrando en el 2017 una variación significativa, la cual representa un descenso de un 1,8%, situándose la tasa de desmpelo urbano en un 5,6%.

⁹⁰ En marzo de 2017 a nivel nacional, de la población total, el 70,1% (11,7 millones de personas) está en edad de trabajar; el 68,9% (8,1 millones de personas) de la población en edad de trabajar se encuentra económicamente activa, y de ésta, el 95,6% son personas con empleo (asalariados/as e independientes), mientras que 3,6 millones de personas son económicamente inactivas (INEC, 2017).

⁹¹ Empleo Bruto= Población Ocupada /Población en Edad de Trabajar (PET).

⁹² En marzo 2017, la tasa de desempleo alcanzó el 2,0% a nivel rural, y el 5,6% a nivel urbano. La tasa de empleo global se ubicó en 96,4% para los varones y el 94,5% para las mujeres. La tasa de empleo global para las mujeres es 1,9 puntos porcentuales menos que la de los varones (INEC, 2017).

Tabla XIV. Evolución porcentual de desempleo urbano (2008-2017)

Evolución desempleo urbano	Marzo 2008	Marzo 2010	Marzo 2013	Marzo 2014	Marzo 2015	Marzo 2016	Marzo 2017
%	6,9%	9,1%	4,6%	5,6%	4,8%	7,4%	5,6%

Fuente: INEC, 2017

Respecto al desempleo por género, éste tiene rostro de mujer. En marzo 2017, la tasa de desempleo se ubicó en 5,5% para las mujeres y 3,6% para los varones. Se presenta una diferencia estadística significativa de 1,9 puntos porcentuales a favor de los varones. Además, a través de la categoría “género”, se puede establecer matizaciones en torno al término de trabajo y de trabajo remunerado; así:

(...)en torno del género se estructura una división entre trabajo remunerado –productivo– y trabajo doméstico –reproductivo–, asignándose a la mujer la responsabilidad de éste. El género también estructura una división dentro del trabajo remunerado entre ocupaciones y posiciones más valorizadas, con una mayor concentración de hombres, y aquellas de menor prestigio y reconocimiento, donde se sitúan mayoritariamente las mujeres (Valenzuela y Rangel, 2004, p. 19).

Por otra parte, frente a la aseveración de que el sector público contrata demasiado personal, la encuesta del INEC de marzo del 2017 señala que, de cada 10 plazas de trabajo generadas, 9 son generadas por el sector privado, y 1 por el sector público. Si atendemos al porcentaje de empleo público respecto al empleo asalariado, de esas 10 plazas de trabajo generadas, 8 lo son por el sector privado y 2 por el sector público.

Respecto a la composición del empleo por sector de actividad, son las actividades relacionadas con la agricultura, la ganadería, la caza, la silvicultura, y la pesca las que concentran mayor participación en el empleo.

En cuanto a la categoría “empleo adecuado/pleno”⁹³, en marzo 2017, la tasa de empleo adecuado/pleno se ubica en 45,3% para los hombres y 29,5% para las mujeres, siendo la tasa de empleo adecuado/pleno para los varones un 15,8 puntos porcentuales mayores que la de las mujeres. Esta diferencia es muy significativa. Para la misma fecha, la tasa de subempleo se ubica en 22,7% para los hombres y 19,5% para las mujeres, esto es, existe una diferencia de 3,2 puntos porcentuales en la tasa de subempleo entre varones y mujeres.

Del total de personas subempleadas el 45,5% son asalariados y el 54,5% son personal autónomo o independiente (para el primer trimestre, a marzo de 2017).

⁹³ Empleo adecuado/Pleno: Personas con empleo que, durante la semana de referencia, perciben ingresos laborales iguales o superiores al salario mínimo, trabajan igual o más de 40 horas a la semana, independientemente del deseo y disponibilidad de trabajar horas adicionales. También forman parte de esta categoría, las personas con empleo que, durante la semana de referencia, perciben ingresos laborales iguales o superiores al salario mínimo, trabajan menos de 40 horas, pero no desean trabajar horas adicionales (INEC).

Respecto al salario básico, antes de la Revolución Ciudadana, éste se situaba en 160 dólares, y en el 2015 alcanzaba los 366 dólares, para alcanzar los 375\$ en el 2017⁹⁴, según Acuerdo Ministerial N° MDT-2016 0300. Desde la SENPLADES, se afirma que el salario antes de la Revolución Ciudadana no cubría la canasta básica mientras que ahora cubre el 100%. Igualmente, se produjo un incremento del porcentaje de trabajadores/as inscritos/as en el sistema de seguridad social (IESS), pasando del 30% de trabajadores/as cubiertos/as por la seguridad social, a más de un 40% de inscritos/as en el 2011 (Ray y Kazamesh, 2012, p. 15). Ahora bien, en los últimos tres años, entre 2014 y 2017, el número de afiliados/as al seguro social decreció, donde más de más de 187 mil personas se habrían desafiliado del IESS⁹⁵. Por otra parte, pese al incremento del salario mínimo, sigue existiendo diferencia salarial entre varones y mujeres. En marzo de 2017, el ingreso laboral promedio de un varón con empleo es de 354,69 dólares; mientras que para una mujer con empleo es de 277,08 dólares. En ese mismo mes, un varón trabajaba un promedio de 40 horas a la semana, mientras que en el caso de las mujeres se corresponde con 32 horas semanales⁹⁶. Sin embargo, una de las dimensiones que caracterizan al mercado de trabajo ecuatoriano, como sucede en otros países de la región, es la existencia de un elevado porcentaje de personas que se ocupan en el sector informal de la economía. En marzo del 2017, el 45,6% de personas con empleo se encuentran en el sector informal de la economía. El porcentaje de personas en el sector informal se había reducido considerablemente en el año 2014, cinco puntos porcentuales por debajo del año 2007, pero efecto de la recesión económica, este porcentaje se incrementó nuevamente, superando en el año 2017 al alcanzado diez años antes.

⁹⁴ <http://www.elcomercio.com/actualidad/negocios-acuerdo-incremento-salariobasicounificado-2017.html>

⁹⁵ <http://www.ecuavisa.com/articulo/noticias/economia/256676-numero-afiliados-al-seguro-social-decrecio-ultimos-tres-anos>.

⁹⁶ <http://www.elcomercio.com/actualidad/hombre-mujer-salario-brecha.html>

Tabla XV. Evolución del empleo en el sector informal (2007-2017)

Momento medición	Dic 2007	Dic 2010	Dic 2013	Dic 2014	Dic 2015	Dic 2016	Dic 2017
Porcentaje	45,1%	42,8%	40,1%	39,7%	40,4%	43,7%	45,6%

Fuente: INEC, 2017.

III.2- Crecimiento económico, reducción de la pobreza, extensión de la clase media y educación en América Latina.

La clase media se ha incrementado considerablemente en el país; ahora bien, como señala el anterior Secretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza, Andrés Mideros, en una entrevista llevada a cabo para la investigación, esta nueva clase media *es muy vulnerable* porque tiene unas exigencias y hábitos de consumo difíciles de satisfacer en el momento actual, de recesión económica.

Según los macroorganismos financieros, existe una clara relación entre el crecimiento económico y la extensión de la clase media, y entre ésta y la inversión en educación, la reducción de brechas sociales y pobreza. Desde la lógica neoliberal, la clase media es el signo distintivo del progreso social.

La clase media, además de un inicial mejoramiento de condiciones de vida con respecto a la clase obrera y clases populares, igualmente implica la asunción de un determinado tipo de valores culturales, un *habitus*, y, desde nuestra óptica, la fragmentación social de las “clases peligrosas” wallerstenianas y la *demonización de la clase obrera* (Owen Jones, 2013).

Nos interesa tratar el tema de la clase media en la investigación por cómo ésta se relaciona con las políticas económicas y sociales llevadas a cabo por la Revolución Ciudadana, entre ellas, la política educativa, así como su compromiso político e influencia pública.

Más allá de la perspectiva economicista que conceptualiza a la clase media desde, exclusivamente, el nivel de ingreso, intentaremos integrar variables como el nivel educativo, el empleo, la propiedad y los valores identitarios que proyecta. Y sobre todo, la entendemos desde la enorme diversidad de situaciones que integra a su interior-

Desde la sociología clásica, desde Karl Marx y Max Weber, se debate en torno a la emergencia del capitalismo y el concepto de clase media, como ese sector de la población que se ubica entre el proletariado y la gran burguesía, esa pequeña burguesía que adquiere diferentes caracterizaciones según quien la nombre. En la actualidad, el concepto implica diversos y complejos factores entre los que están los económicos, pero no solo éstos, sino que factores simbólicos, culturales, educativos y patrimoniales se entrecruzan en su

definición. En este sentido, la clase media, frente a la clase obrera y las clases populares, es relacionada, a priori, con un mayor nivel de estudios de sus integrantes; esto es, en principio, se entiende que sus componentes alcanzan un nivel superior a la educación secundaria, participan de un empleo en el sector formal, y lo que ello implica, un sistema de beneficios sociales como: seguridad social, sistema de jubilaciones, etc..., disponen de propiedades (de bienes básicos duraderos y también superfluos, sobre todo, digitales), así como determinados valores, generalmente asociados al *hiperconsumo* (Lipovetsky, 2007). Y, ello, atendiendo a la tradición eurocéntrica. Si elevamos el nivel de la discusión en torno al concepto de “clase media” en América Latina, aumenta la complejidad de la misma al ser atravesado por el eje de la colonialidad del poder (y de género).

El estudio “La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina” (Ferreira, Messina, Rigolini, López-Calva, Lugo, Vakis, 2013), publicado por el Banco Mundial, presenta datos que, aunque bien se refiere a la región latinoamericana y caribeña, se pueden extraer conclusiones pertinentes para nuestra investigación puesto que, según la clasificación del propio Banco Mundial, América Latina se caracteriza por ser *la región de países de ingresos medios* y que presentan algunas tendencias socio-económicas similares, tal y como se recoge en el Prólogo de la mencionada publicación. El estudio adopta el concepto de clase media basándose en el concepto de *seguridad económica*, esto es, la solvencia que tiene este grupo para sobreponerse a las turbulencias económicas y, más o menos, mantenerse en su posición social (Ferreira, Messina, Rigolini, López-Calva, Lugo, Vakis, 2013). Al concepto de seguridad económica, incorporaremos otras variables de tipo sociológico.

En América Latina y el Caribe, la población de clase media ha aumentado en un 50%, de 103 millones de personas en 2003 a 152 millones en el 2009 (Ferreira, Messina, Rigolini, López-Calva, Lugo y Vakis, 2013, p.1)⁹⁷. De esta manera, para el año 2013, la proporción de clase media y de población considerada “pobre” en la región tendían a igualarse frente a lo que acontecía durante décadas del siglo pasado hasta inicios del nuevo milenio, donde *el porcentaje de pobres equivalía aproximadamente a 2,5 veces el de la clase media* (Ferreira et al, 2013, p.1).

⁹⁷ El estudio *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina* (2013), al tratarse de un estudio del Banco Mundial, se interesa por el nivel de ingresos. Ahora bien, sus autores/as introducen un correctivo “más social” al fijarse en la noción de “seguridad económica” como una “baja probabilidad de caer en la pobreza” (lo cual consideran una característica fundamental de la clase media, la estabilidad). En el estudio, señalan que utilizan los datos de América Latina como umbrales escogidos para el ingreso per cápita y la seguridad económica, que implica su utilización para países de ingresos medios en sentido amplio. Parten de una probabilidad de caer en la pobreza a lo largo de un intervalo de 5 años del 10%, donde el umbral de ingresos se establece en un mínimo de 10 dólares al día, como límite inferior de ingreso per cápita en los hogares de clase media, y 50 dólares al día como límite superior. Así clasifican a una “familia” de cuatro personas como “clase media” si perciben ingresos anuales entre 14.600 dólares y 73.000 dólares (Ferreira et al, 2013, p.2)

En este estudio publicado por el Banco Mundial, afirman que en América Latina y el Caribe existen tres clases sociales, que no cuatro, y que distinguen a una clase alta, una clase media y los/as pobres. Entre la clase media y los/as pobres, ubican un segmento de población, a quienes denominan *cuasi pobres* o *clase media baja*, quienes se caracterizarían por ser un número amplio de personas *con suficiente holgura para llegar a fin de mes*, esto es, no se pueden considerar “pobres”, pero tampoco disponen de los beneficios económicos de pertenecer a la clase media (Ferreira et al, 2013, p.3); es decir se trata de hogares con *probabilidades relativamente altas de vivir en la pobreza en el futuro* (Ferreira et al, 2013, p.3). A este grupo de población, al Banco Mundial y a otros organismos multilaterales les gusta denominarles como población vulnerable o *vulnerables* (Ferreira et al, 2013, p.3).

Según el estudio, la región latinoamericana y caribeña refleja una perspectiva de futuro alentadora por considerar que, en el nuevo milenio, se puede constatar una caída de la pobreza y un aumento de las clases medias, donde un gran número de familias pertenecerían a esa población denominada *vulnerable* (Ferreira et al, 2013, p.4)

Ahora bien, *los cambios netos en el tamaño de cada clase socioeconómica esconden flujos*, esto es, hogares que se despalazan hacia arriba o hacia abajo (Ferreira et al, 2013, p.4). Estas dinámicas se descubren a través de la denominada *movilidad intrageneracional*, esto es, *una medida de movilidad económica a lo largo del ciclo vital de una generación* y que resume *el movimiento (direccional) de los ingresos*. Se trataría de *una tasa promedio de crecimiento específico de los hogares* (Ferreira et al, 2013, p.4).

En este sentido, el estudio confirma que se ha producido una gran movilidad de ingresos en América Latina: *el 43% de habitantes de América Latina cambiaron de clase social entre mediados de los 90 y finales del 2000*, la mayoría a través de un movimiento ascendente, donde *solo un 2% experimentó una transición de clase descendente* (Ferreira et al, 2013, p.6). La lógica de movilidad intrageneracional que expone el estudio sería la siguiente: la transición de la pobreza a la vulnerabilidad, y de ésta, a la clase media. Y, en la mayoría de los países, esta movilidad ascendente tiene mayores posibilidades de ocurrir si el o la cabeza de familia tiene más años de escolarización: *la movilidad hacia la clase media es más posible entre quienes poseen educación terciaria* (Ferreira et al, 2013, p.6).

De los países de la región que experimentaron una mayor movilidad ascendente de quienes, originariamente, eran “pobres”, se encuentran Perú y Ecuador (Ferreira et al, 2013, p.6).

De esta manera, podemos deducir que en Ecuador, en la última década, se ha producido una importante movilidad económica ascendente, de quienes pertenecían a sectores excluidos de la sociedad, y que realizaron una transición desde la vulnerabilidad a engrosar la denominada clase media. Ello permitiría hablar de una transformación de los patrones de desigualdad en el país, en la última década.

Como expone el estudio, en América Latina y el Caribe existe una fuerte *relación entre el crecimiento acelerado del PIB y una mayor movilidad de ingresos*; esto es, el crecimiento económico resulta *el principal impulsor de la clase media* (Ferreira et al, 2013, p.46). También encuentra el estudio una *correlación positiva entre la movilidad económica general y un aumento del gasto en salud y educación*, en gasto en protección social, sobre todo, a través de medidas específicas de programas de protección, como son las *transferencias condicionadas de efectivo* (esto es, el BDH en Ecuador) (Ferreira et al, 2013, p.6). Y también encuentra el estudio una fuerte correlación positiva entre la movilidad entre la clase media y una mayor participación laboral de las mujeres (Ferreira et al, 2013, p.6).

Sin embargo, a pesar de que se produce una *movilidad ascendente de ingresos a través de la vida de una generación*, la movilidad entre generaciones (movilidad intergeneracional) *sigue siendo limitada en los países de América Latina* (Ferreira et al, 2013, p.6). Por ello, y ante la dificultad que se les planteó en la investigación para analizar la movilidad de ingresos, esto es, los datos de los ingresos de los padres de la población del estudio, se atendió a la variable “nivel educativo de los padres”, entendido éste como años de escolarización. Ante la pregunta hasta qué punto la educación de los progenitores determinará el nivel educativo y los logros educativos de una persona en la región, el estudio mostró cómo existe *una persistencia intergeneracional mucho mayor*, es decir, hay *mucha menos movilidad en los países de América Latina* (Ferreira et al, 2013, p.7). Así, en el estudio, se concluye que *en la mayoría de los países de la región, los antecedentes familiares son un determinante mucho más importante del aprendizaje del alumnado que en otras regiones del mundo* (Ferreira et al, 2013, p.7). De hecho, afirman que existe *una persistencia intergeneracional mucho mayor —es decir, hay mucha menos movilidad— en los países de América Latina (como Brasil, Ecuador, Panamá y Perú) que en la mayoría de los demás países —ricos o pobres— para los cuales hay datos disponibles* (Ferreira et al., p.7).

En definitiva, si bien se produce una fuerte movilidad intrageneracional referida a un mayor nivel de ingresos, sin embargo, la movilidad intergeneracional dependerá de variables como la etnia, el sexo, el lugar de nacimiento y los antecedentes familiares; la movilidad intergeneracional es limitada, y parece que Ecuador es uno de los países de la región que presenta una mayor persistencia intergeneracional, donde se produce menos movilidad entre generaciones que en otros países.

Por ello, sugerimos que, en Ecuador, esta menor movilidad intergeneracional⁹⁸ se puede explicar desde el efecto arrastre del pasado colonial de la actual República y se imbrica, y

⁹⁸ Igualmente, el estudio advierte que la mayoría de países de América Latina muestran *una movilidad intergeneracional más baja en logros educativos*, así como también *unos niveles muy bajos de aprendizaje de los/as alumnos/as* (Ferreira et al., 2013, p.8).

entreteje, entre variables como género, etnia, hábitat, lengua materna, etc... Y, uno de los dispositivos por los que se mantienen los privilegios de determinados grupos sociales, y los logros educativos permanecen de una generación a otra, es el *sorting*. El *sorting* es *el proceso por el cual los/as alumnos/as de los grupos más aventajados se encuentran en los mismos colegios, de los cuales están excluidos/as los/as alumnos/as de las familias menos privilegiadas* (Ferreira et al., 2013, p.8).

III.2.1.- La emergencia de la “clase media de origen popular” al amparo de la Revolución Ciudadana: movilidad ascendente desde la pobreza y *sorting* educativo entre generaciones.

Con todo ello tienen que ver los valores identitarios de adscripción y pertenencia a una clase social. Según el estudio “La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina” (2013), no existen evidencias sólidas en América Latina que permitan hablar de una *excepcionalidad de la clase media* en cuanto a valores compartidos. Encuentran, quizás, una mayor probabilidad de que este grupo social confíe más en las instituciones de sus países respectivos (gobierno, partidos políticos y policía) que sus contrapartes más pobres (aunque también es más propensa percibir la violencia política como legítima) y que manifiesten una mayor confianza en las sociedades meritocráticas. En definitiva, para el estudio *los ingresos y la condición de clase contribuyen a explicar sólo una pequeña parte de la diversidad global en materia de valores* (Ferreira et al., 2013, p.12).

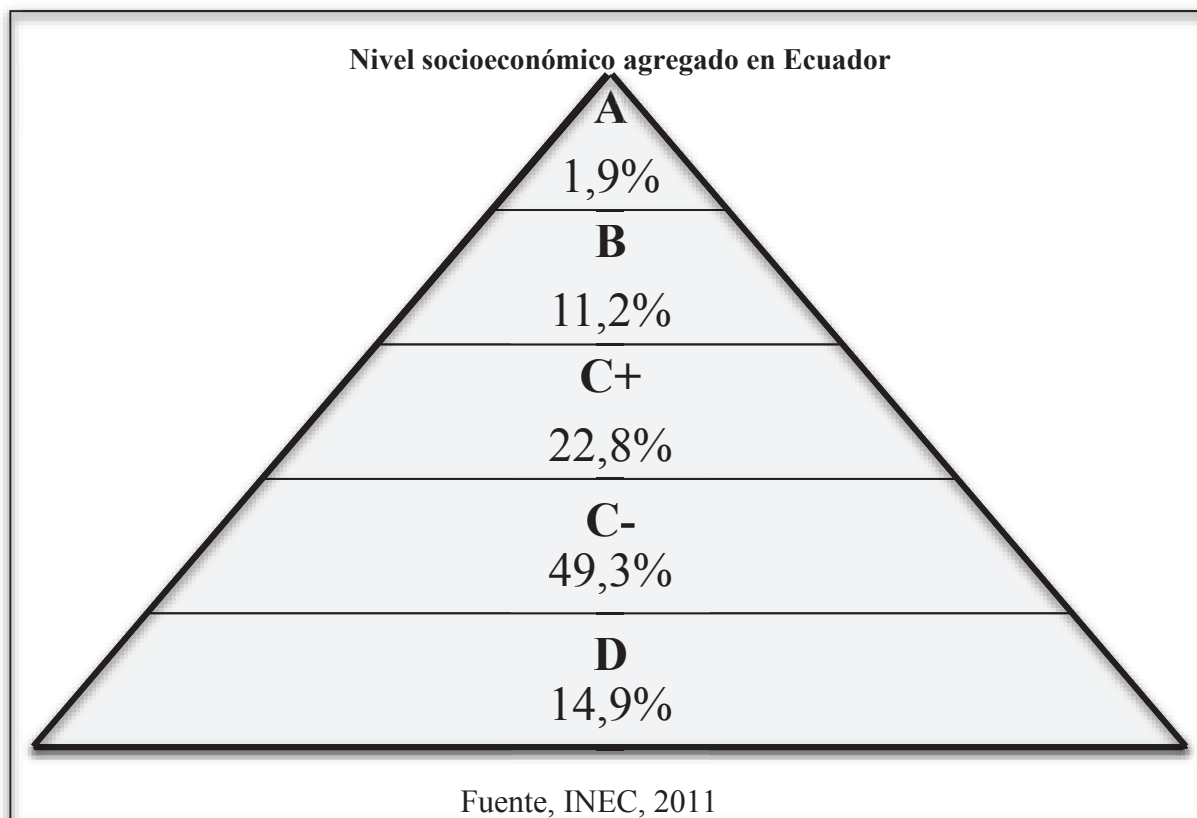
Entendemos que en Ecuador este fenómeno tiene que ver con la fragmentación y gran diversidad de la “clase media” en el país. Como veremos a continuación, existe un amplio espectro de la considerada clase media actual que procede directamente de las clases populares desde hace menos de una década. Las clases medias tradicionales distan también mucho de la clase media-alta del país, que tiende a igualar patrones de comportamiento y valorativos con la clase media-alta transnacional, alejándose del proyecto común Estadonación, y proyectando sus aspiraciones en las reglas del juego del mundo globalizado. Todo ello atravesado por las variables género y etnia.

En Ecuador, la “clase media” se descompone de diferentes maneras, y en diversos estratos, muy heterogéneos entre ellos. Existe un grupo poblacional que emerge al amparo del crecimiento económico de la última década que poco o nada tiene que ver con la clase media tradicional, más allá del nivel de gasto. Esta clase media emergente que compra en centros comerciales, y consume última tecnología, y servicios varios, no está claro que posean los valores considerados “propios” de la clase media y aquellos niveles educativos asignados tradicionalmente a las mismas.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) presentó en diciembre del año 2011

los resultados de una encuesta de estratificación socioeconómica⁹⁹ en el país. Una de sus aplicaciones era un instrumento para una segmentación del mercado de consumo identificando variables clasificatorias que permitan caracterizar los niveles socioeconómicos en los hogares ecuatorianos. Veamos el gráfico.

Figura 3. Nivel socioeconómico agregado en Ecuador



La caracterización por estratos abarca desde un nivel A, en el que se ubica el 1,9% de la población, que implica la “posesión” de internet en el 99% de sus hogares y utilizan de correo electrónico personal, así como ordenador, además de disponer de cuatro teléfonos móviles por hogar. La jefatura de hogar¹⁰⁰ se caracteriza por haber cursado estudios universitarios y/o posgrado, y trabajan como ejecutivos/as, intelectuales,

⁹⁹El estudio se realizó en 9.744 viviendas de las principales ciudades de Ecuador: Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato y Machala. La unidad de análisis fue el hogar y la unidad de muestreo la vivienda. Para el estudio se utilizaron 25 cuestiones, seleccionadas por ser comunes y que caracterizan a los grupos socioeconómicos encontrados para las cinco ciudades de estudio, en cada una de las dimensiones utilizadas: 1) vivienda, 2) educación, 3) economía, 4) bienes, 5) tecnología y 6) hábitos de consumo. Las dimensiones incluyeron diferentes variables con distinta importancia; a saber: nivel de educación del jefe del hogar, tipo de vivienda, afiliación al seguro privado, disponibilidad servicio de internet, tenencia de computadora portátil, tipo de servicio higiénico, número de televisores a color, tenencia de refrigeradora, registro a una red social, uso de internet en los últimos 6 meses, tenencia de lavadora, número de vehículos de uso exclusivo del hogar, y compra de vestimenta en centros comerciales. Todas las variables suman 1.000 puntos. La variable que adquiere mayor puntuación es “el nivel de educación del jefe de hogar”. Cada grupo, adquiere diferentes puntuaciones: el grupo A, abarca de 845 a 1000 puntos, el grupo B, de 696 a 845 puntos, el C+, de 535 a 696 puntos, el C-, de 316 a 535 puntos y el D, de 0 a 316 puntos.

¹⁰⁰ El estudio no diferencia si la jefatura de hogar es masculina o femenina, aunque se refiere a ella con el genérico masculino. Desde la investigación, se incorpora a los sustantivos y adjetivos el necesario genérico.

administradores/as, etc.

En el sector D de la pirámide social, que abarca un 14,9% de la población, el 12% accede al teléfono fijo, el 5% posee lavadora y únicamente el 9% accede a internet. Mientras que la jefatura de hogar apenas ha completado la educación primaria, y ocupan puestos de trabajo “no calificados”.

Entendemos que este estudio se centra más en los perfiles y hábitos de consumo asociados a la lógica del mercado y no tanto a las definiciones clásicas de pobreza. El estudio persigue caracterizar las diferencias en hogares que puedan tener ingresos similares; por ello, permite observar bien estos emergentes sectores medios.

Pero los segmentos de la pirámide que más llaman la atención son el grupo “C +” y “C -“, los cuales abarcan el 72,1% de la muestra. Este amplio grupo engrosaría la denominada “clase media” pero con muchos matices y fragmentaciones.

El estrato “C +”¹⁰¹ representa el 22,8% de la población investigada. Si tomamos tres aspectos que nos interesan especialmente (esto es, nivel de estudios, desempeño laboral y hábitos de consumo), en este grupo de población el o la cabeza de hogar posee estudios de educación secundaria completos¹⁰², y se desempeñaría como trabajadores/as de los servicios, comerciantes y operadores de instalación de máquinas y montadores. En cuanto a sus hábitos de consumo, el 38% de los hogares compran la mayor parte de la vestimenta en centros comerciales, el 90% utiliza internet y el 77% de los hogares dispone de correo electrónico personal (no laboral), donde el 63% se encuentra registrado en alguna página social en internet. Además, de la entrada de lleno en las nuevas tecnologías de información y comunicación, se percibe cierto hábito de lectura donde el 46% de los hogares entrevistados en este sector poblacional ha leído libros diferentes a manuales de estudio y lectura de trabajo, estableciendo una importante diferencia con el grupo “C -“.

El estrato “C -“¹⁰⁴ representa el 49,3% de la población investigada. La jefatura de hogar

¹⁰¹ El tipo de viviendas en que habitan los miembros de este estrato social se caracterizan por usar suelos de cerámica, baldosa, vinil o marmetón y disponen de un cuarto de baño con ducha de uso exclusivo para el hogar.

Respecto a la posesión de bienes domésticos, se encuentra que el 83% de los hogares dispone de servicio de teléfono convencional, el 96% de los hogares tiene nevera y más del 67% de los hogares tiene cocina con horno, lavadora, equipo de sonido y/o mini componente. En promedio tienen dos televisiones de color. En cuanto a la disposición de aparatos tecnológicos, el 39% de los hogares cuenta con servicio de internet, el 62% de los hogares dispone de un ordenador de escritorio y el 21%, portátil, así como una media de dos teléfonos móvil por hogar. El 77% de los hogares de los hogares de este grupo está cubierto por el Seguro del IESS (seguro general, seguro voluntario o campesino) y/o seguro del ISSFA o ISSPOL. Asimismo, el 20% de estos hogares cuenta con seguro de salud privada con hospitalización, seguro de salud privada sin hospitalización, seguro internacional, AUS, seguros municipales y de Consejos Provinciales (INEC, 2011).

¹⁰² En estudios tradicionales sobre la clase media se vincula a ésta con estudios universitarios.

¹⁰⁴ Las viviendas que ocupan los hogares del grupo C- tiene un cuarto de baño con ducha exclusiva para el hogar, con suelos de ladrillo o cemento. En cuanto a los bienes electrodomésticos y tecnológicos que poseen en el hogar, el 52% posee servicio de telefonía convencional, más del 84% dispone de neveras y cocina con horno, menos del 48% tiene lavadora, equipo de sonido y/o minicomponente, y la media es de un televisor a color por hogar. El 11% de los hogares posee ordenador de escritorio y un promedio de 2 teléfonos móviles

dispone de un nivel de instrucción de primaria completa y se desempeñan como trabajadores/as de los servicios y comerciantes, operadores/as de instalación de máquinas y montadores/as (algunos/as se encontraban “inactivos/as”). En cuanto a sus hábitos de consumo, el 14% de los hogares compra la mayor parte de su vestimenta en centros comerciales; el 43% utiliza internet; el 25% de los hogares utiliza correo electrónico personal y el 19% de los hogares está registrado en redes sociales. El 22% de los hogares de este nivel ha leído libros diferentes a manuales de estudio y lectura de trabajo en los últimos tres meses.

Basándonos en el estudio del INEC, estamos considerando que ese 72,1% de la población conforma un estrato medio de la pirámide social de Ecuador en el año 2011. Otras fuentes, como el BID¹⁰⁵, suponen que, si se utiliza un enfoque meramente socio-económico, en el 2013 existiría un 35% de población de clase media, pero el mismo BID, afirma que, si se utilizan un enfoque más inclusivo, las cifras alcanzarían a un 50,6% de la población total.

Sin embargo, coincidimos con el INEC al entender que el panorama de las clases medias en Ecuador es mucho más complicado y fragmentado que aquello que proponen los macro-organismos económicos, y que nos ayudará a comprender mejor la importancia de la variable educativa en el espacio social y en el tiempo. El hecho de que se ofrezca una mayor puntuación a la variable “nivel de educación” de la jefatura de hogar, deshecha las teorías económicas tradicionales enfocadas en el ingreso y se sitúan más próximas al poder de la estratificación académica en la sociedad y en el mercado.

En definitiva, entendemos que ese 49,3% de población que engrosa el estrato “C” (“C +” y “C -”) en el país, es fruto del crecimiento económico y de la reducción de las desigualdades socio-económicas durante la Revolución Ciudadana. Creemos que el descenso de la pobreza en el país implicó una alta “movilidad social ascendente” de sectores de la población procedentes de estratos carenciados de la sociedad, donde un mayor número de personas han superado el estado de pobreza frente a un menor número que entra a formar parte de esta misma consideración como “pobres” (movilidad descendente). En la tabla siguiente, se observa cómo el 4,88% de la población que no era pobre en el año 2006 entró en la pobreza en el 2014, mientras que el 13,25% que era pobre en el 2006 salió de la pobreza ocho años después. Por lo tanto, se advierte una cierta movilidad descendente pero, sobre todo, una mayor movilidad ascendente.

por hogar. El 48% de los hogares se encuentra cubierto por el Seguro del IESS (seguro general, seguro voluntario o campesino) y/o seguro del ISSFA o ISSPOL. Y un 6% de los hogares tiene seguro de salud privada con hospitalización, seguro de salud privada sin hospitalización, seguro internacional, AUS, seguros municipales y de Consejos Provinciales y/o seguro de vida.

- ¹⁰⁵ Estos datos sobre Ecuador fueron presentados por Fidel Jaramillo (2013), representante del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Perú (*Redacción Actualidad*, 2013).

**Tabla XVI. Matriz de Transición de la Pobreza
(2006-2014) (%)**

		2014	
		Pobre	No pobre
2006	Pobre	19,16	13,25
	No pobre	4,88	62,71

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INEC, 2006-2014).

Estas corrientes ascendentes reflejan movimientos de sectores de la población hacia la clase media de orden ascendente; esto es, según la definición del Banco Mundial de “población vulnerable”, gran parte de ésta dejó atrás el riesgo de caer en la pobreza o extrema pobreza, al menos durante un período de tiempo, y pasó a formar parte de la “clase media”, mientras que pocos/as miembros de ésta salió de la misma.

La movilidad socioeconómica entre pobreza moderada, población vulnerable y clase media o alta se encuentra en todos los niveles sociales. Del 100% de la población pobre en el 2006, el 26% pasó a ser población vulnerable, y el 15% pasó a ser clase media en el 2014. Del 100% de la población vulnerable en el 2006, el 27% pasó a ser clase media, mientras que el 7% cayó en la pobreza moderada. Igualmente, del 100 % de la población de clase media en el 2006, el 7% pasó a ser pobre y el 12%, población vulnerable.

Tabla XVII. Matriz de transición de la población condicional al Estado (2006-2014)

		2014			
		Pobreza Moderada	Vulnerable	Clase media o alta	Total
2006	Pobreza Moderada	59	26	15	100%
	Vulnerable	7	66	27	100%
	Clase media o alta	7	12	81	100%

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INEC, 2006-2014).

En definitiva, se puede constatar la movilidad socioeconómica en Ecuador durante la RC en términos de movilidad ascendente. Las personas “vulnerables”, según terminología del GBM, son el grupo más numeroso del país (ya que recibe población de estratos pobres), y el es grupo que más crece y el más dinámico, desplazándose hacia la clase media. También

existe un pequeño grupo de personas que se moviliza descendentemente, desde la clase media hacia la pobreza moderada.

Por ello, y por ser una situación similar en varios países de la región, los organismos multilaterales han comenzado a difundir el término “clase media emergente” en América Latina para definir esa movilidad social ascendente desde los sectores pobres y vulnerables al amparo del crecimiento económico y políticas públicas afirmativas, las cuales no dejan de presentar características diferentes según la diversidad de los países y los procesos políticos en la región.

En nuestro caso, mejor que el término “clase media emergente”, utilizado por el Grupo Banco Mundial y su lectura “positiva” y homogénea de la realidad, optamos por el término “*clase media de origen popular*”¹⁰⁶, parafraseando a García Linera, y que, en principio, se correspondería con esa categoría “C -” introducida por el INEC, y que comprendería gran parte de esa población que se adscribía a los sectores populares empobrecidos o clase baja que, con los tiempos de bonanza económica, ascendieron económicamente, especialmente en cuanto a sus pautas de consumo, hacia la clase media (Serrano, 2016).

La “clase media de origen popular” representa un hecho social novedoso; no se refiere a la “clase media” europea, no es la tradicional escasa “clase media ecuatoriana”, sino un nuevo colectivo que emerge de las capas populares y sectores empobrecidos, y que entra de lleno en la sociedad de consumo, en el uso de las nuevas tecnologías, y en las aspiraciones socioeconómicas ostentosas. Pero también es un clase que, atendiendo a la anterior referencia de “seguridad económica”, no comparte esa característica de “estabilidad” de las clases medias tradicionales; más bien, corren riesgos de volver a caer en la pobreza o empeorar radicalmente su situación según los efectos de las crisis económicas. Este sector social fue un apoyo inicial fundamental en la emergencia del proyecto político en la Revolución Ciudadana en el país, y la gestión del gobierno parece haber respondido efectivamente a las demandas de equidad y bienestar (en diferentes acepciones) de un amplio sector vulnerable del país. Sin embargo, en algunos casos, por ese ansía de mantener la posición social alcanzada, los beneficios sociales y ante los efectos de las crisis económicas y su mayor exposición a la inestabilidad y vulnerabilidad, provoca que este grupo social adopte posturas reacias frente al cambio social de signo progresista y la expansión del bienestar a otros sectores excluidos¹⁰⁷. Ello ha sido captado por la derecha política del país,

¹⁰⁶ Esta “clase media de origen popular” ocupa una posición compleja en la estratificación social de Ecuador, puesto que se establece entre la clase media tradicional, pequeña burguesía e intelectualidad, y la clase obrera y popular.

¹⁰⁷ Frente a nuestra opinión, el presidente del Banco Mundial, Jim Yong Kim, en el Foro El crecimiento de las clases medias y la brecha de servicios en América Latina (Washington, 2013) expuso que para esta nueva clase social, que desde el Banco Mundial denominan “clase emergente”, se hace necesaria *una expansión y una mejora en la calidad de los servicios sociales acorde con su nueva situación económica y con el incremento de la presión impositiva*. Considera Kim que lo que mueve a las nuevas clases medias *no es tanto el mantenimiento de su poder adquisitivo como un sentido generalizado de equidad social al que los*

apoyada por los informes de sus centros de investigación y *think tanks* nacionales y transnacionales, puesto que representan un colectivo electoral a seducir por su importancia numérica. Por ello, entablan una estrategia que persigue atraer a esta “clase media de origen popular”, que nace de las movilizaciones populares y de las clases bajas, hacia el “centro” y hacia la “moderación”, hacia la “conservación” del estatus alcanzado y el anhelo de mantener e incrementar los estándares de consumo. Su número es un aliciente para las clases poderosas.

Nancy Birdsall, presidenta del Centro para el Desarrollo Global¹⁰⁸, considera que la clase media emergente en América Latina es indispensable; es más, insta a los gobiernos de la región a dar un giro de un *crecimiento en favor de los pobres* a un *crecimiento a favor de las clases medias* (Therborn, 2013, p.23). La verdad no oculta de Birdsall es que la clase media es un auténtico *agente político liberal*. Esta opinión de Birdsall fue sostenida igualmente en el Foro “El crecimiento de las clases medias y la brecha de servicios en América Latina”, celebrado en Washington en octubre del 2013, y organizado por el Banco Mundial, el diario español El País y patrocinado por el Banco Popular (España). El objetivo del Foro¹⁰⁹ era analizar las reformas que América Latina necesita para fortalecer a las clases medias en la región. Ello pasa por crear un espacio para la iniciativa privada, a través de pequeñas y medianas empresas, generar ahorro interno y mejorar el clima de negocios para la inversión privada, y de esta manera, entendemos, el servicio que las clases emergentes prestan al mercado es la reducción de la conflictividad social e inseguridad, que constantemente citaban los organismos macroeconómicos como razón para no invertir en la región.

gobernantes deben atender para evitar que esa nueva clase ciudadana no se convierta en un foco de conflicto. En definitiva, para Kim el descontento de esta nueva clase media no se encuentra tanto en el deseo de mantener los privilegios frente a quienes consideran “recién llegados” sino un ansia de equidad para todos y todas (Saiz, 2013, párr.7).

¹⁰⁸ El *Center for Global Development* es un *think tank* con sede en Washington (uno de los 15 mejores de Estados Unidos según el Foreign Policy), fundado, entre otros, por Nancy Birdsall, ex vicepresidenta del Banco Interamericano de Desarrollo y ex directora del Departamento de Investigación de Políticas del Banco Mundial. El objetivo del CGD es reducir la pobreza en el mundo estimulando el cambio de política de los Estados Unidos y otros países ricos a través de la investigación de alta calidad y un compromiso activo con la comunidad política. Para más información, consúltese el siguiente enlace: www.cgdev.org.

¹⁰⁹ El secretario general de la Secretaría General Iberoamericana, Enrique Iglesias, quien coordinaba las Cumbres Iberoamericanas de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, insistió en la influencia de la clase media en el impulso de las economías y en la *necesidad de que se convierta en un agente social del cambio. Una clase media potente y con perspectiva de seguir mejorando su nivel de vida genera ahorro interno y mejora el clima de negocios para la inversión privada* (Saiz, 2013, párr.8). La duda es si la fuerza de la clase media y su capacidad de consumo es suficiente para amortiguar el golpe de un desarrollo económico más moderado. Esa fluctuación supone un riesgo para quienes se han incorporado a esa nueva clase social desde la pobreza, mucho más vulnerables a los vaivenes de la economía y cuya frustración puede, como advirtió Iglesias, convertirse en otro polo de tensión social en el futuro. El presidente del Banco Popular, Ángel Ron, defendió también la necesidad de crear un espacio para la iniciativa privada: *La principal consecuencia de la falta de un tejido de pequeñas y medianas empresas es la ausencia de una clase media y la persistencia de fuertes desequilibrios sociales en esos países* (Saiz, 2013, párr.10).

Pero es que, desde los gobiernos progresistas de la región, se apuesta en la misma dirección. Los expresidentes de Brasil, de origen proletario, Lula da Silva y Dilma Rousseff, manifestaron como parte de su programa electoral el deseo de transformar a su país, en un país de clase media.

Desde la Revolución Ciudadana, se declaró a Ecuador como un país de clase media; en palabras de Rafael Correa:

El país, antes del Gobierno era como una familia que vivía en una casita de caña, en un terreno ilegal, sin educación ni salud para sus hijos, y encima el jefe de familia pierde su trabajo y se queda en la miseria y sin comer. Ahora somos una familia de clase media, con una casa de cemento, dos pisos, un carro, terreno legalizado, hijos con educación y salud. Tenemos un problema, tal vez nos quedamos sin empleo, el jefe de familia, pero tiene tarjeta de crédito para seguir subsistiendo. Entonces, el país está en otro nivel (El Comercio, 2016, párr.2).

Sin embargo, en diciembre del 2016, Correa se refiere a este “sector de clase media de origen popular” no desde la esperanza para el futuro, o al menos, como esperanza para la Revolución Ciudadana, puesto que parte de ella, dio la espalda al proyecto durante las elecciones del 2017. Correa explicó este comportamiento desde el “síndrome de Doña Florinda”, según el cual, *los pobres que tras ascender socialmente durante la bonanza económica que acompañó su gobierno ahora le han dado la espalda* (En Miro, 2017, párr.1).

En definitiva, como plantea Therborn, si el siglo XX fue el siglo de la clase obrera en el mundo, y el siglo XXI es el siglo de la clase media, se ha producido un reemplazamiento de *el proyecto de emancipación universal dirigido por el proletariado por la aspiración universal al estatus de clase media* (Therborn, 2013, p.22). Desde estas líneas, entendemos este reemplazo como un paso de lo político a lo post-político, en el sentido de Žižek, donde desde esta situación, se hace necesario recuperar “lo político” para plantear proyectos realmente emancipadores. Si el punto de “ascenso” social de las clases populares se remiten a lo meramente material, al consumo suntuoso-ostentoso-imitativo sucederá que éstas se identifiquen con las clases medias altas o altas, perdiendo su potencial auténticamente transformador en el sentido de emancipación. Ésta, quizás, es la tarea pendiente de la Revolución Ciudadana. Si bien el reemplazo proletariado-clase media, político-post-político y la potencial reivindicación política, se adapta más a una dinámica europea, no se puede obviar las posibilidades también post-políticas que pueden adquirir esta “clase media de origen popular” en América Latina, en general y, en Ecuador, en particular. En este sentido, si tomamos el pensamiento del intelectual marxista latinoamericano, José Carlos Mariátegui, se puede repolitizar el *potencial revolucionario del campesinado indígena* (Löwy, 2014, párr.11), y de otros movimientos, que más allá del bienestar material y el consumo alcancen ese buen vivir que proclama la Constitución del 2008.

CAPÍTULO IV.- Ecuador, en la Trampa de la Renta Media. Cambio de la Matriz Productiva: salir del petróleo y entrar en la sociedad del conocimiento.

IV.1.- Pero, Ecuador sigue en la Trampa de la Renta Media.

Según los parámetros de la banca del desarrollo, América Latina es la región del mundo de renta media por excelencia¹¹³, y Ecuador se halla “atrapado” en la Trampa de la Renta Media (TRM) durante más de 60 años.

Domínguez y Caria (2016), parafraseando a Gill y Khoras, definen la TRM¹¹⁴ como:

La imposibilidad de mantener una elevada tasa de crecimiento a partir de una mera acumulación de factores de producción, como recursos naturales y trabajo sin cualificar (Domínguez y Caria, 2016, p.92).

La TRM describe *una situación de caída del crecimiento de productividad* (Domínguez y Caria, 2016, p.92), después de haber crecido durante un lapso de tiempo, en la que los países se encuentran atrapados entre la renta baja y la renta alta debido dificultades de orden estructural que les niega la posibilidad de ser considerados como países “desarrollados”.

Atendiendo a los criterios del Banco Mundial, Ecuador en 1978 se establece como un país con una TRM y en 1987, cuando el BM establece una definición cuatripartita, Ecuador entra a formar parte de los países de TRM baja. A partir del 2008, Ecuador formará parte de los países con TRM alta. En este sentido, como el país lleva por encima del umbral de los 55 años, se califica como país en un *umbral de transición lenta*, considerándose así uno de los 19 países que, después de 1950, no supera el estadio de renta media bajo, y uno de los 14 países que, entre 1960 y 2011, no cambiaron de situación de renta media (Domínguez y Caria, 2016, p.99).

Domínguez y Caria (2016) citan cuatro causas de esta transición lenta y permanencia en la TRM de Ecuador:

- 1) Un cambio estructural imperfecto. Si el cambio estructural, como la *reasignación de factores productivos desde los sectores de menor a los de mayor productividad* (Domínguez y Caria, 2016, p.99), es uno de los factores que

¹¹³ A través de la TRM se establecen cuatro categorías de grupos de países en relación a la economía mundo-capitalista; 1) Países de Renta Baja (PRB), que enfrentan la trampa de la pobreza, y en la que se encuentran la mayoría de los países africanos; 2) Países de Renta Media tradicionales (PRM), entre los que se encuentran la mayoría de países de América Latina; 3) Países de Renta Media recientes, entre los que se encuentran muchos países de Asia y China, y 4) Países de Renta Alta, donde se encuentran países de la OCDE y no OCDE (como se cita en Domínguez y Caria, 2016).

¹¹⁴ La TRM parte de una definición absoluta y otra relativa. La absoluta se refiere a dos tipos de cálculos diferentes; uno, propuesto por el Banco Mundial, el Método Atlas, y solo referido a la renta per cápita de un país (que ya vimos que no se puede contemplar como una medida de bienestar), y otro, referido al Método Paridad de Poder Adquisitivo (PPP), la base de datos del Madisson Project, que toma el PIB per cápita en \$ internacionales en PPP. La TRM Relativa se toma en relación a la convergencia o divergencia de un país de referencia, cuyo crecimiento equivale a una tasa igual a la creación de la frontera tecnológica en los últimos 125 años (1,8% acumulado), esto es, Estados Unidos o los países de la OCDE (Domínguez y Caria, 2016).

promueve la TFP, en Ecuador, este cambio estructural se considera imperfecto porque se ha generado *en la dirección inversa: desde los sectores más productivos (industria manufacturera) a los sectores menos productivo, como el sector informal* (Domínguez y Caria, 2016, p.100). Ecuador explota mayoritariamente recursos naturales, siendo ésta una constante, con altibajos, desde inicios del siglo XX donde *la primacía de la vía primarioexportadora* del cacao, el banano y el petróleo marcaron y marcan la producción y el comercio (Luna, 2014). Desde la década de los 70, Ecuador explota y exporta petróleo, aproximadamente *la mitad de las exportaciones entre 2004 y 2014* (Domínguez y Caria, 2016, p.101). De esta manera, la estructura económica del país se fundamenta en la explotación de recursos naturales, lo cual genera un menor cambio estructural al no generar grandes oportunidades de empleo.

2) Educación e Innovación. Este aspecto lo vamos a observar en diferentes epígrafes. En este momento, podemos afirmar que , aunque se observan determinados signos de mejoría, continúa predominando la desigualdad.

3) Políticas Industriales. Ecuador, al igual que otros países de la región, ha aplicado políticas industriales basadas en la sustitución de importaciones y la protección de mercados. El neoliberalismo y el Consenso de Washington, sin embargo, liberalizó el comercio. Durante el gobierno de Rafael Correa, se ha vuelto *al sistema de incentivos sin penalizaciones* (Domínguez y Caria, 2016, p.104). Así, se establecieron *barreras a las importaciones en forma de aranceles, nuevas normas y reglamentos de calidad, hasta la prohibición de importar algunos productos* (Domínguez y Caria, 2016, p.104) y, finalmente, a raíz de la apreciación del dólar y la caída de los precios del petróleo, en marzo de 2015, se aplicaron salvaguardias a un 32% de las importaciones de los socios de la Comunidad Andina (Domínguez y Caria, 2016, p.104). Para estos autores, se estaría replicando el esquema ISI de los años setenta, sin obtener mayores resultados en la balanza comercial no petrolera, la cual supuso un déficit promedio, desde 2007 a 2014, equivalente al -9.64% del PIB (Domínguez y Caria, 2016, p.104). Pero, a diferencia de lo que sucedió en la década de los 79, se hace necesario señalar:

(...) El fuerte incremento de la inversión pública en infraestructura –sobre todo energética y vial–, educación e innovación, y cuyos impactos se verán, razonablemente, en el mediano plazo (Domínguez y Caria, 2016, p.104).

4) Instituciones políticas y desigualdad. La calidad de las instituciones políticas en el país es baja, según Domínguez y Caria (2016, p.106) que revelan una gran desigualdad en cuanto a recursos y oportunidades, y en menor medida, a debido a la desigualdad de ingresos. El acceso a los recursos productivos también es excluyente: *un 5% de propietarios concentra el 52% de las tierras agrícolas, mientras que otro*

60% de pequeños productores solo son propietarios del 6.4% de las tierras (Domínguez y Caria, 2016, p.106).

En definitiva, este estudio de Domínguez y Caria (2016) muestra que, pese a los avances experimentados por la Revolución Ciudadana, la causa última de la Trampa de la Renta Media en Ecuador sigue siendo la desigualdad. Entonces, pese a las políticas sociales de apoyo a las familias, y a la inversión en infraestructura, capital humano e institucional por parte del sector público, el modelo económico sigue siendo muy concentrado (Domínguez y Caria, 2016, p.108).

En la lógica neoliberal, se establece una fuerte relación entre oportunidades educativas, los procesos de cambio estructural en un país y el crecimiento económico. En este sentido, el Grupo Banco Mundial, en otras de sus recomendaciones, basadas en “evidencias”, receta a los países atrapados en la TRM que sigan el ejemplo de los denominados “tigres asiáticos”, especialmente, enfocando sus esfuerzos en educación, tecnología e innovación¹¹⁵. El conocimiento, la “calidad” y la innovación permitirán, según el organismo macrofinanciero, aumentar la productividad y la competitividad empresarial en el mundo.

Sin embargo, a pesar de las recetas del GBM en torno a la importancia de la educación y la innovación en el crecimiento económico y supuesto bienestar de los habitantes de los países, consideramos que ello no será posible si no se produce una transformación en la estructura de la tierra así como el desmoronamiento de la estructura oligopólica del sector empresarial del país.

IV.2.- Del Buen Vivir y del cambio de la Matriz Productiva.

Ecuador, atrapado en la Trampa de la Renta Media, esto es, en la desigualdad, necesita buscar alternativas. El discurso de la Revolución Ciudadana en este sentido es claro: salir de la dependencia petrolera ya que los recursos petroleros tienen data de expiración. La controversia procede de la estrategia a seguir: cuán legítimo es recurrir a la explotación del petróleo para provocar el cambio estructural en el país.

El presidente de la República Rafael Correa durante su gestión en la Revolución Ciudadana 2007-2017 defendió el uso de los recursos estratégicos, como *los excedentes de ingresos petroleros*, para la construcción de infraestructuras educativas, las que consideraba esenciales para romper el *círculo perverso de la pobreza* (Agencia EFE, 2014, párr.16). Sin embargo, durante la Revolución Ciudadana la cuestión de la dependencia energética del país latió como una asignatura pendiente de superación. La búsqueda de alternativas siempre estuvo en el eje de la discusión del futuro del país puesto que se ha entendido esa dependencia del petróleo como un arma de doble filo.

¹¹⁵ Coraggio (1995) rebatirá estas evidencias del Banco Mundial en torno a los “tigres asiáticos”.

En esta misma lógica, el Informe “Perspectivas económicas de América Latina 2015 Educación, competencias e innovación para el desarrollo”, advierte que:

Las fases de bonanza de recursos por materias primas y capitales de corto plazo de las que se ha beneficiado de manera recurrente América Latina han supuesto aumentos en la volatilidad de la actividad económica, sin traducirse en un aumento del crecimiento potencial (OCDE, CAF, CEPAL, 2015, p.19).

La opción que planteó Rafael Correa fue utilizar el petróleo como medio para salir de la pobreza, esto es, extracción del petróleo para salir del extractivismo; ello provocó muchas tensiones y disputas en el interior de los grupos que formaron parte inicial del proyecto político de la Revolución Ciudadana, como fue el economista, expresidente de la Asamblea Constituyente y exministro de Energía y Minas en el 2007, Alberto Acosta, para quien la lógica de utilizar petróleo para salir de la dependencia petrolera es una gran contradicción. Sin embargo, Correa defendió la solución que representaba el petróleo a la pobreza del país desde una óptica cortoplacista e instrumental, como base sobre la que mirar otros modelos de mejoramiento de la calidad de vida de la población del país entendiendo que el crecimiento económico que vivió Ecuador, y América Latina en general, quizás no fuera una situación a largo plazo sino algo temporal.

Por este motivo, desde la reelección de Rafael Correa en el año 2013, se puso énfasis en el “cambio de la matriz productiva”¹¹⁶ y “cambio de la matriz energética” como ejes de su proyecto político. Sostenemos que este momento fue el momento más claro de convivencia con el sistema capitalista, aunque se venía gestando tiempo atrás.

Por un lado, el proyecto de la Revolución Ciudadana comenzó la campaña por reemplazar el uso y consumo de gas¹¹⁷ y, así, eliminar los subsidios anuales para el consumo de gas, como combustible fósil, reemplazándolo por energías renovables. Para ello, se comenzó la construcción de cuatro hidroeléctricas en el país. Y el inicio del conflicto social en torno al cambio de la matriz energética. El desarrollo de la minería fue otro eje fundamental del cambio de la matriz productiva que experimentó el país. Ello pretendía desarrollar una política industrial que produjese acero y metales nacionales. Por otra parte, Ecuador impuso leyes estrictas a las empresas mineras extractivas; sin embargo, el traslado de las mismas a países vecinos como Perú y Bolivia, implicaron que el gobierno flexibilizara estas medidas.

El cambio de la matriz productiva también giró en torno a la ampliación de las cadenas de producción nacionales: café, cacao, productos lácteos, farmacéuticas y software. Sin

¹¹⁶ La nueva “Matriz Productiva” gira en torno a cinco mega-industrias estratégicas: 1) refinería; 2) petroquímica; 3) astilleros; 4) siderurgia y 5) metalúrgica (Muñoz Jaramillo, 2014).

¹¹⁷El gobierno implementó una campaña para estimular el reemplazo de cocinas de gas por cocinas de inducción en los hogares ecuatorianos (cocinas, por otra parte, fabricadas en Ecuador para incitar la producción nacional). El objetivo era subsidiar los tres primeros años de consumos de electricidad, para después cobrar el coste total de la misma. De esta manera, además de tomar una medida “verde”, se eliminan los subsidios gubernamentales anuales para el gas. La instalación de las cocinas de inducción, y el utillaje de cocción, resultó cara. Además, las cocinas de inducción funcionan a 220v mientras que la red del país opera con 110v (Redacción Economía, 2015).

embargo, los tratados comerciales internacionales no benefician a las periferias. En este sentido, la Unión Europea impuso las tradicionales condiciones, que solo benefician a los países centro. Al haber considerado el Banco Mundial a Ecuador como “país con ingreso medio-alto”, éste perdió la tarifa preferencial del GSP (General System of Preferences). De esta manera, la entrada de productos ecuatorianos en la Comunidad Europea han de pagar tasas de importación frente a otros países que no pagan dichas tasas, como la vecina Colombia. Ello ha implicado un gran perjuicio nacional, pero la no inclusión en el acuerdo comercial también implicaría pérdidas de ventas y la caída de sectores productivos, los cuales contratan miles de empleados/as en el país. Por otra parte, en el mercado nacional entran las empresas europeas en clara situación de ventaja.

Realmente, pese a la disposición de un recurso como el petróleo, la dependencia del mismo es un lastre para el país. Porque, además, aunque Ecuador dispone de reservas naturales (las cuales no se suponen mayores a 20 años)¹¹⁸, no tiene capacidad suficiente de procesamiento, por lo que acaba importando gas desde Panamá, Perú, Estados Unidos.... La construcción y apertura de la refinería de Manta¹¹⁹ pretendía aliviar esta situación, pero es un buen ejemplo de la difícil situación en la que se encuentra el país puesto que esta construcción, con petición de préstamo a China, implicó tales obligaciones de pago que el gobierno de la Revolución Ciudadana se vio en la obligación de explotar las reservas de petróleo del parque natural Yasuní. Uno de los grandes conflictos que vivió la Revolución Ciudadana.

En definitiva, si Ecuador vive inmerso en su Trampa de la Renta Media, también suma la Trampa del neoextractivismo. Y esa trampa es expresada por la paradoja de Correa: para salir del neo-extractivismo hay que profundizar en ello. Ahora bien, ¿se puede salir de la TRM?; y, ¿se puede salir de la trampa del neo-extractivismo? Entendiendo que neoextractivismo¹²⁰, como *mecanismo de saqueo y apropiación colonial y neo-colonial* (Acosta, 2012), implica más que la extracción de recursos naturales, esto es, la forma de organización social, ¿cómo

¹¹⁸ Mauricio León es economista y experto vinculado al Ministerio para el Cambio de la Matriz Productiva. ‘Desafortunadamente después de 7 años seguimos siendo una economía que aun depende en gran medida del petróleo. Éste representa el 60% de los bienes que se exportan y el 11% del PIB. Somos un país dolarizado y dependemos fuertemente de la exportación del petróleo para el ingreso de divisas extranjeras. Pero Ecuador no es Venezuela. Tenemos petróleo aun para 15 a 20 años y eso es todo. Los próximos años tenemos que diversificar nuestra economía y esa transición tiene que ser financiada con dinero del petróleo’. La más grande amenaza y vulnerabilidad en este momento es una baja del precio del petróleo (De Walsche, 2014, párr.15).

¹¹⁹ El costo de esta refinería es de 10.000 millones de dólares, la cual fue financiada con un préstamo de China (préstamo a pagar en dinero y en otra parte con suministros de petróleo), una pequeña aportación de Venezuela y el resto a cargo del Estado ecuatoriano.

¹²⁰ Alberto Acosta (2012) definió el extractivismo como *aquellas actividades que remueven grandes volúmenes de recursos naturales que no son procesados (o que lo son limitadamente), sobre todo para la exportación* (p.2). Acosta, parafraseando a Gudynas, afirma que el neoextractivismo es *una versión contemporánea del desarrollismo, propia de América del Sur, donde se mantiene el mito del progreso y del desarrollo bajo una nueva hibridación cultural y política*. En este sentido, es fundamental la intervención del Estado, pero lo es todavía más, el control por parte de los países centro (Acosta, 2012, p.11).

romper con esta dependencia que, además, sostiene todo un entramado de inversiones en políticas sociales?

Quizás la “ventaja” comparativa de Ecuador con otros países con mayor tradición extractivista petrolera como Venezuela, es que lleva relativamente poco tiempo en la trampa del neoextractivismo; queda por ver, si la estrategia de la Revolución Ciudadana para salir del neoextractivismo petrolero, esto es, la sociedad del conocimiento, será la estrategia adecuada.

IV.2.1.- Salir del petróleo y entrar en el conocimiento: la Economía Social y del Conocimiento.

El conocimiento ha sido una propuesta que la Revolución Ciudadana ha manejado como alternativa frente a la dependencia energética del país. La Revolución Ciudadana propone convertir a Ecuador en una *sociedad del conocimiento*, desde la construcción de las Unidades Educativas del Milenio, las evaluaciones al cuerpo docente y alumnado, hasta la reestructuración del sistema universitario, lo cual implicó el cierre de catorce universidades que no cumplían con estándares mínimos de calidad. Entonces, ¿qué entraña la sociedad del conocimiento para Ecuador?

Ecuador, como sociedad de conocimiento, entiende el talento humano como *el motor del cambio de matriz productiva*.

La Estrategia Nacional para el Cambio de la Matriz Productiva busca:

Impulsar la transición del país de una economía basada en recursos primarios y sobre todo petroleros, a una economía post-petrolera basada en el conocimiento, único recurso infinito. Esta estrategia es un instrumento para erradicar la pobreza extrema del país y promover el Buen Vivir de los ciudadanos de manera sostenible, en las dimensiones económica, social y ambiental (Vicepresidencia de la República, 2015, p.7).

En esta lógica, y como señala el documento de la Vicepresidencia de la República, a un cambio de matriz productiva le corresponde *un cambio de matriz de consumo*, así como un *cambio de matriz cognitiva* (Vicepresidencia de la República, 2015, p.7).

La fragilidad de la economía ecuatoriana, a causa de la especialización en productos primarios *cuyos precios internacionales el país no controla y que expone a la economía doméstica a los vaivenes de los términos de intercambio* (Vicepresidencia de la República, 2015, p.15), es tomada como impulso para el cambio de la matriz productiva del país. Este cambio de matriz productiva, como gran proyecto político-social-económico y cultural en el país, persigue superar la especialización en exportaciones de determinados productos, para producir nuevos productos y servicios, desarrollar nuevas industrias y generar nuevos polos de innovación (Vicepresidencia de la República, 2015, p.15).

Un componente indispensable para este cambio de la matriz productiva del país es el conocimiento y el talento humano. En esta lógica, una mano de obra altamente calificada

favorecerá el proceso de industrialización real del país y el proceso de generación de bienes de alto valor agregado, tal y como sucedió con los denominados “tigres asiáticos”, ejemplo-estrella para los grandes organismos financieros.

Como señalaba, en el año 2013, el Ministro Coordinador de Conocimiento y Talento Humano, Guillaume Long, en una entrevista al diario El Telégrafo¹²¹:

(...) Esta nueva concepción del talento humano significa impulsar un sector educativo muy fuerte “desde la infancia hasta el doctorado, un sistema integral técnico, tecnológico y universitario que tenga coherencia, que sea democrático, de calidad y pertinente...” (Long, 2013).

En este sentido, los institutos tecnológicos gozarán de una buena salud durante el gobierno de la Revolución Ciudadana, y serán reactivados frente a décadas de olvido. Igualmente, los estudios universitarios, y los programas de becas de especialización exterior, contaron con un gran apoyo presupuestario, como veremos en el siguiente capítulo.

Así, se crean cuatro universidades de “calidad internacional”, esto es, la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Azogues, la Universidad de las Artes en Guayaquil, la Universidad de Investigación de Tecnología Experimental (Yachay) en Imbabura, y la Universidad Regional Amazónica (Ikiam), en Napo. Estas universidades nacen para impulsar el cambio de la matriz productiva, con ánimo de convertirse en el origen de esta sociedad del conocimiento en Ecuador.

Como destacaba el ministro Long en la citada entrevista al diario El Telégrafo¹²²:

(...) Hay que mejorar la calidad de la educación, que requiere de cambios importantes en la formación de docentes. En ese sentido estamos construyendo en Azogues la Universidad Nacional de Educación (UNAE), que capacitará al nuevo docente que necesita Ecuador para el cambio de la matriz productiva... (Long, 2013).

IV.2.2.- Ecuador, ¿una economía del conocimiento versus el capitalismo cognitivo?.

Las “sociedades de la información” y las “sociedades del conocimiento”, aupadas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son ejemplo del tipo de sociedades emergente en el siglo XXI en el marco de las democracias liberales occidentales. Estos dos términos “sociedad de la información” y/o “sociedad del conocimiento” se presentan como conceptos cuasi naturales -lo mismo que la realidad que, aparentemente, explican- *indiscutibles y aceptados por políticos, economistas, ingenieros y, como no podía faltar, por gente ligada a la universidad, como rectores, profesores e investigadores*¹²³ (Vega, 2015,

¹²¹ El talento humano aporta a la matriz productiva (2013 23 de julio) *El Telégrafo* Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/el-talento-humano-aporta-a-la-matriz-productiva>

¹²² El talento humano aporta a la matriz productiva (2013 23 de julio) *El Telégrafo* Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/el-talento-humano-aporta-a-la-matriz-productiva>

¹²³Para Vega (2015) la utilización de términos como sociedad del conocimiento y/o información en el medio universitario, se ha convertido en la excusa perfecta para *justificar la conversión de la universidad en un negocio.*

p.83). Sin embargo, sociedad de la información y sociedad del conocimiento dan nombre y contenido a dos realidades diferentes. Ambas presentan elementos comunes en torno a las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC,s) o las Nuevas Tecnologías de la Información y Consumo (NTIC,s). Pero, sociedades del conocimiento y sociedades de la información no son lo mismo porque conocimiento e información¹²⁴ tampoco lo son; en realidad, *la información es importante si es el punto de partida para generar saber y conocimiento, de lo contrario, en si misma, no significa mucho* (Vega, 2015, p.98).

Para quienes apuestan por la divulgación del paradigma de las sociedades de información y el conocimiento, las transformaciones tecnológicas que se han vivido en las últimas décadas, afianzarán y extenderán dicho paradigma. En esta lógica, el conocimiento se convertirá en el motor de las economías, y el “aprendizaje para toda la vida” nutrirá dicho conocimiento.

Sin embargo, emergen muchas censuras al paradigma de las sociedades de la información y del conocimiento. Así, por ejemplo, una rama de la izquierda europea criticará estas opciones, que denominan como “teoría del capitalismo cognitivo”, término acuñado por el francés Yann Moulier Boutagn)¹²⁵, y que orbita sobre la información; esto es, una información para ser rápidamente consumible, que deja en un lugar secundario los saberes y conocimientos acumulados por el ser humano a lo largo de la historia, desde diferentes realidades y perspectivas. En realidad, entendemos que las sociedades de la información y el conocimiento son:

Un artificio conceptual urdido con la explícita finalidad de oscurecer la existencia de las relaciones capitalistas, profundamente injustas y desiguales, dejando de lado el análisis de esas relaciones y centrándose en forma fetichista en la función de unos nuevos artefactos tecnológicos, a los que se concibe como revolucionarios (Vega, 2015, pp.101-102).

El sujeto conocedor de antaño, que acumula saberes históricos, es desplazado por ordenadores que se convierten en elementos neutros que nos van a beneficiar a todos/as.

¹²⁴ El conocimiento contiene diferentes saberes y éstos utilizan la información (datos) como correa de transmisión. El conocimiento más simple es aquel más fácil de empaquetarlo según los soportes de transmisión. Sin embargo, se hace más difícil codificar el saber según atendamos a mayores niveles de especialización y formación. A mayor conocimiento, se produce una menor velocidad de difusión del mismo, según los soportes técnico-mecánicos y los procesos de generación de codificación y estandarización (comunicación).

¹²⁵ El italiano Andrea Fumagalli (2010) en su obra *Biocapitalismo y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*, señala que el capitalismo cognitivo es un nuevo modo de acumulación al interior del sistema capitalista donde el objeto de acumulación es, precisamente, la fuente de producción de valor; esto es, la información, el conocimiento y la producción de innovación científica y tecnológica. La mercancía ya no es la materia prima de antaño, la mercancía es algo tan inmaterial como el conocimiento. Realmente, Fumagalli afina más el término y hace referencia al *Biocapitalismo* como ese nuevo paradigma de producción y de mercado, que aúna el capitalismo cognitivo y la bioeconomía (Fumagalli, 2010, p.19). El profesor italiano señala cómo los mercados financieros sustituyen al Estado interventor y garante de derechos, proclamando una *privatización de la reproducción de la vida*, más allá de la sociedad salarial. Considera que, por tanto, las finanzas, los mercados financieros son un *biopoder*, un elemento del mando bioeconómico *sobre la fuerza de trabajo vivo*. Para él, la crisis financiera actual es una crisis de la gobernanza financiera del biopoder (Fumagalli, 2010, p.20).

Aparatos tecnológicos que dotan de información, y parecen tener la solución a todos los problemas de la Humanidad, incluidos aquellos problema de tipo educativo. De esta manera, la educación *como proceso es socavada de tal forma que se le reduce a ser una simple instancia en la cual se difunde información* (Vega, 2015, p.102).

De esta manera, la gran potencialidad que ofrecen las nuevas TIC a la educación, no siempre es utilizada de la manera adecuada. A veces, devienen en una suerte de transmisión de información contextualizada, que no se adapta al contorno y entorno de los individuos y sus comunidades, ignorando el saber hacer y los saberes acumulados históricamente, y conformándose como saberes descontextualizados, fragementados y excesivos. Por ello, no es extraño que emerjan voces que, frente a la supuesta sociedad del conocimiento y de la información en que vivimos, se refieran a éstas como una estrategia de conservación del capitalismo, y su real y verdadera transformación en una *sociedad de la ignorancia* (Brey, 2009), de una *ignorancia programada* desde diferentes instancias sociales y económicas. El filósofo catalán Gonçal Mayos expone, en el prólogo de un libro que realiza conjuntamente con Joan Campàs, Daniel Innerarity, Ferran Ruiz, Marina Subirats y Antoni Brey que existe una gran parte de la población que no puede realizar reflexiones lógicas sobre la situación de la humanidad. Posee muchos datos, datos incorrectos, datos parciales, etc. Según Mayos:

El conocimiento parece seguir un proceso geométrico al estilo Malthusiano, mientras que nuestra capacidad individual de saber y procesar sigue uno aritmético” (Mayos, 2009, p.52).

En una sociedad del conocimiento, el conocimiento se convierte en la mejor herramienta para perpetuar el ciclo de acumulación capitalista pero, sin embargo, también se puede convertir en un peligro para el mismo.

En este sentido, la Revolución Ciudadana abanderó una senda hacia una “Economía Social del Conocimiento” frente a la sociedad del conocimiento o el capitalismo cognitivo¹²⁶.

La “Economía Social del Conocimiento” entiende que el conocimiento es un bien, pero un bien público. La potencialidad de este bien es su infinitud y su fácil distribución, siempre que se encuentre apoyado por el Estado. De esta manera, todo el mundo tendría acceso al uso del conocimiento.

Frente a las regulaciones impuestas por el capitalismo cognitivo que privatizan y mercantilizan el conocimiento y que, por supuesto, beneficia a las grandes corporaciones

¹²⁶ Se han implementado diferentes programas de becas de formación, tanto a nivel nacional como internacionales, tales como “Convocatoria Abierta”, “Universidades de Excelencia”, las cuales han llevada a un gran número de ecuatorianos/as a estudiar en universidades extranjeras de reconocido prestigio. Igualmente, se han creado nuevas escuelas técnicas, así como en el proyecto Yachay, donde se edifica una nueva “ciudad del conocimiento”. Igualmente, en la ciudad de Azogues se creó la UNE, la universidad de formación docente, así como la Universidad de la Artes, en la ciudad de Guayaquil.

del mundo “desarrollado”, en palabras del anterior Secretario Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología del Ecuador, René Ramírez (2013), Ecuador proponía:

Pasar de un país primario exportador y secundario importador a construir una economía basada en el conocimiento y la creatividad del talento humano de sus ciudadanos y ciudadanas. Los recursos naturales son finitos y perecibles. Las ideas, la innovación, la creatividad y la cultura no tienen –a priori- más límites que los éticos (Ramírez, 2013, párr.4).

En esta lógica, frente al capitalismo cognitivo y su exclusivo reconocimiento de la propiedad privada del conocimiento, *frente a la hiperprivatización, el sobrepatentamiento y la hiperconcentración del capital por parte de aquellas instituciones que financian la investigación e innovación*, la Economía Social del Conocimiento pretende *recuperar el sentido de lo público y democratizar el acceso y usufructo de este bien*¹²⁷(Ramírez, 2013, párr.7).

En definitiva, el proyecto de la Revolución Ciudadana no deja de ser un proyecto modernizador, que persigue la industrialización pero según:

Una legislación y dinámicas de desagregación y transferencia tecnológica que usualmente son deliberadamente impedidas por aquellos poseedores de patentes, tecnologías y conocimientos a través de organismos que garantizan tales derechos de propiedad intelectual (Ramírez, 2013, párr.18).

Y es un proyecto nacionalista, proteccionista en el sentido de que la economía social del conocimiento:

Busca proteger a la industria nacional para que pueda desarrollarse a través de la eliminación de costos ligados al no-libre usufructo del conocimiento. Costos que se constituyen justamente en barreras a su potencial desarrollo (Ramírez, 2013, párr.18).

Para René Ramírez (2013) mientras en el capitalismo cognitivo lo importante es la acumulación del capital, en la economía social del conocimiento, el fin último no es maximizar utilidades sino generar una economía que permita satisfacer y garantizar derechos así como potenciar capacidades individuales, colectivas y territoriales.. Para ello es necesario:

Desarrollar los subsistemas de talento humano, investigación, financiamiento e infraestructura científica y de innovación y de gestión de los derechos de propiedad (Ramírez, 2013, párr.9).

En las siguientes líneas, a través del análisis del sistema educativo ecuatoriano y de los diferentes actores que participan en su gobernanza, veremos si, realmente, la política educativa del gobierno de la RC (2007-2017) sirvió para el entendimiento de la educación como un derecho o la instrumentalización de la misma al servicio del mercado de trabajo capitalista. Por el momento, sabemos que existen iniciativas que nunca se tomaron en el país y, todo este andamiaje, se sigue sosteniendo a costa de los recursos energéticos finitos. Como

¹²⁷ La Constitución del 2008 reconoce, además de la propiedad privada, diversas formas de propiedad como la pública, la mixta, la colectiva, etc.

afirma Verga, se sigue manteniendo la importancia de la “economía tradicional” que se basa en “los bienes naturales y energéticos, sin los cuales no puede funcionar la supuesta economía del conocimiento” (Vega, 2015, p.97).

PARTE II

EL MARCO LEGAL EDUCATIVO DE LA REVOLUCIÓN CIUDADANA (2007-2017) Y LA RUPTURA DEL STATUO-QUO EDUCATIVO. ALGUNOS DATOS Y ESTADÍSTICAS.

CAPÍTULO V: El sistema educativo ecuatoriano 2007-2017. Principales rupturas del statu-quo educativo.

V.I.- La Constitución del 2008 y la educación.

La Constitución de la República del Ecuador 2008¹³⁴, en su Título II Derechos, Capítulo Primero, Principios de aplicación de los derechos, sección quinta: Educación, establece, en su Art. 26, lo siguiente:

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

En el artículo 27, se considera que la educación se centrará en:

el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de las competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional.

El artículo 28, menciona que *la educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos* (el subrayado es nuestro). Se garantizará:

El acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive.

El artículo 29 asegura que el Estado garantizará *la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural*. Las madres y padres, o sus representantes, tendrán *la libertad de escoger para sus hijas e hijos una educación acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas*.

Asimismo, la Constitución del 2008 establece como fines de la educación ecuatoriana los siguientes:

¹³⁴La Constitución de la República del Ecuador, se publicó en el Registro Oficial No. 449, del 20 de Octubre del 2008. Reformada por el referéndum y consulta popular de 7 de mayo de 2011, publicadas en el Suplemento del Registro Oficial No. 490, del 13 de julio de 2011, y reformada en lo referente a las competencias de los GADs en temas de infraestructura educativa, por las Enmiendas a la Constitución, publicadas en el Suplemento del Registro Oficial No. 653, de 21 de diciembre de 2015. (Constitución de la República del Ecuador, 2008, párr.1).

- 1.- Preservar y fortalecer los valores propios del pueblo ecuatoriano, su identidad cultural y autenticidad dentro del ámbito latinoamericano y mundial;
- 2.- Desarrollar la capacidad física, intelectual, creadora y crítica del estudiante, respetando su identidad personal para que contribuya activamente a la transformación moral, política, social, cultural y económica del país;
- 3.- Propiciar el cabal conocimiento de la realidad nacional para lograr la integración social, cultural y económica del pueblo y superar el subdesarrollo en todos sus aspectos;
- 4.- Procurar el conocimiento, la defensa y el aprovechamiento óptimo de todos los recursos del país;
- 5.- Estimular el espíritu de investigación, la actividad creadora y responsable en el trabajo, el principio de solidaridad humana y el sentido de cooperación social;
- 6.- Atender preferentemente la educación pre-escolar, escolar, la alfabetización y la promoción social, cívica, económica y cultural de los sectores marginados; e,
- 7.- Impulsar la investigación y la preparación en las áreas: técnica, artística y artesanal.

En definitiva, la norma superior del país considera que la educación:

- 1.- Es un derecho de las personas a lo largo de la vida así como un deber del Estado (el subrayado es nuestro)..
- 2.- Se encuentra centrada en el ser humano y su desarrollo holístico (el subrayado es nuestro)..
- 3.- Es de interés público, no corporativo (el subrayado es nuestro).
- 4.- Se caracteriza por su accesibilidad, permanencia, universalización, laicismo, gratuidad, y ausencia de discriminación; y, además,
- 5.- Promueve la libertad de cátedra, la libertad de enseñanza así como la libertad de elección centro.

V.2.- El marco legal educativo de la Revolución Ciudadana como basa para la ruptura del *statu-quo* educativo. Principales rupturas del *statu-quo* educativo.

La “revolución educativa” fue una de las cinco promesas electorales clave con las que Rafael Corea y el Movimiento Alianza PAIS ganan sus primeras elecciones en el año 2006. La “revolución educativa” en un pilar fundamental del proyecto político de la Revolución Ciudadana. Para ello, ya existe un nuevo marco normativo que permite organizar otro sistema educativo en el país; esto es, la Constitución del 2008, la Ley Orgánica de Educación

Intercultural Bilingüe del año 2011 (LOEI)¹³⁵ y su Reglamento del 2012¹³⁶ (con su posterior revisión), así como la LOES, Ley Orgánica de Educación Superior 2010 (LOES)¹³⁷.

En el documento del Ministerio de Educación de Ecuador “Marco Legal Educativo”, se presentan “veinte rupturas” frente al sistema educativo precedente que permitieron la reconfiguración del sistema educativo ecuatoriano para, de esta manera, asegurar *una educación de calidad para todos los ecuatorianos, pero en especial para aquellos que pertenecen a los grupos más vulnerables, y que han sido históricamente excluidos de los sistemas de educación formal* (MINEDUC, 2012a, p.11).

A continuación, presentamos las veinte rupturas que persigue el nuevo marco normativo del país, clasificadas en cuatro grandes grupos, a modo de exposición del nuevo statu-quo educativo que, en los epígrafes y capítulos siguientes,, analizaremos en detalle para ver si, efectivamente, se han producido dichos quiebres, y en qué medida, la educación, en este nuevo paradigma, es entendida desde un ámbito de los derechos o tiende a ser operativizada desde un ámbito instrumental. Los quiebres que, discursivamente, presenta el nuevo sistema educativo se refiere a los siguientes (MINEDUC, 2012a, pp.11-22):

1.- *La re-conceptualización de la educación como un derecho de las personas y las comunidades.* Esta ruptura frente al sistema anterior, entiende a la educación como un servicio público, en el marco del Buen Vivir. Por ello, entre otras cuestiones, se prohíbe la paralización de actividades del servicio educativo. Por otra parte, se garantiza la gratuidad, universalidad y laicidad de la educación pública en todos los

¹³⁵ Esta ley fue publicada en el segundo suplemento del Registro Oficial No. 417, del 31 de marzo del 2011, y ha sido reformada por: (i) Ley Orgánica de Servicio Público de Energía Eléctrica, publicada en el Tercer Suplemento del Registro Oficial No. 418, de 16 de enero de 2016; (ii) La Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural LOEIS/N, publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 572, de 25 de agosto de 2015; (iii) Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación”, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 899, de 09 de Diciembre de 2016. (iv) Ley Orgánica de Cultura, publicada en el Sexto Suplemento del Registro Oficial No. 913 de 30 de diciembre de 2016. (Ley N°417, que establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, párr.1).

¹³⁶ Este reglamento fue expedido mediante Decreto Ejecutivo No. 1241, publicado en el Suplemento No. 754 del Registro Oficial, del 26 de julio de 2012; y reformado por: (i) Decreto Ejecutivo No. 1432, publicado en el Registro Oficial No. 899, de 25 de febrero de 2013. (ii) Decreto Ejecutivo No. 129, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 106, del 22 de octubre de 2013; (iii) Decreto Ejecutivo No. 366, publicado en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 286, del 10 de julio de 2014; (iv) Decreto Ejecutivo No. 505, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 408, de 5 de enero de 2015; (v) Decreto Ejecutivo No. 811, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 635, de 25 de Noviembre de 2015; y (vi) Decreto Ejecutivo No. 1332, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 955, de 3 de Marzo de 2017. (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012, párr.1)

¹³⁷ Esta Ley fue publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 298, del 12 de octubre del 2010. Y ha sido reformada por: (i) el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, publicado en el Suplemento del Registro Oficial No. 899, de 9 de diciembre de 2016; (ii) Ley Orgánica de Extinción de las Universidades y Escuelas Politécnicas suspendidas por el consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (CEAACES) y, mecanismos para asegurar la eficiencia en la distribución y uso de recursos públicos en el sistema de educación superior, publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 913, de 30 de diciembre de 2016. (Ley N°298, que establece la Ley Orgánica de Educación Superior, 2010, párr.1).

niveles, incluido el universitario. La nueva legislación velará por los derechos de los estudiantes, además de en los establecimientos públicos, también en los establecimientos particulares y fiscomisionales, promoviendo una participación activa de la comunidad educativa y de las familias en los procesos educativos. Para todo ello, se garantizan los recursos económicos destinados al sector educativo y se asegura la escolarización de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

2.- *Se persigue un cambio profundo en la estructura y el funcionamiento del sistema nacional de educación*, a través del restablecimiento de la rectoría del Estado sobre el sistema educativo formal, organizando un nuevo modelo de gestión educativa. Se estimula la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión de la gestión educativa, así como en aquellos de seguimiento y rendición de cuentas. Uno de los objetivos de la nueva normativa educativa es fortalecer la educación intercultural bilingüe para, así, asegurar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística para las nacionalidades y pueblos indígenas.

3.- *Se dirige hacia la reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad educativa para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado*. Para ello, se persigue invertir la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, donde los actores del sistema educativo devienen en los principales agentes del cambio. Se busca superar el racismo, la discriminación y la exclusión mediante la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema educativo, introduciendo cambios en algunas prácticas escolares tradicionales. Asimismo, se permite a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el Bachillerato General Unificado y se fortalece el sistema nacional de evaluación educativa con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

4.- *Promueve la revaloración y enaltecimiento de la profesión docente*. Se replantea la carrera pública docente para que el maestro, o la maestra, se desarrolle como profesional de la educación. El escalafón docente será meritocrático, asegurando una remuneración justa y digna. Por ello, se garantiza la selección de los/as mejores docentes con concursos de méritos y oposición, rigurosos y transparentes. En la misma línea, se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en la ciudad de Azogues, para contribuir a la formación inicial docente y de otros/as profesionales de la educación.

A continuación, a modo de resumen, presentamos un esquema de los quiebres provocados en el sistema normativo educativo ecuatoriano durante el proyecto político de la Revolución Ciudadana, así como el origen constitucional y legislativo de dichos quiebres en relación a la situación normativa previa.

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
<p>I.-. Hacia la re-conceptualización de la educación como un derecho de las personas y las comunidades</p>	1	<p>Se concibe la educación como un servicio público, en el marco del Buen Vivir</p>	<p>El Art. 26 de la Constitución concibe a la educación como <i>un derecho de las personas a lo largo de la vida, un deber ineludible e inexcusable del Estado, y un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal.</i></p> <p>El Art. 28 de la Constitución cita que la educación debe de responder <i>al interés público y no debe estar al servicio de intereses individuales y corporativos.</i></p> <p>El Art. 345 de la Constitución establece el servicio público educativo puede ser ofrecido a través de instituciones públicas, fisco-misionales y particulares.</p> <p>El Art. 29 de la Constitución garantiza la libertad de enseñanza.</p> <p>El Art. 348 de la Constitución y art. 55 de la LOEI consideran que los establecimientos fisco-misionales solo podrán recibir apoyo económico del Estado si cumplen con las condiciones de gratuidad, igualdad de oportunidades para acceso y permanencia, rendición de cuentas de los resultados y recursos y respeto a la libertad de credo de las familias.</p> <p>El Art. 56 de la Constitución asegura que las instituciones educativas privadas <i>no tendrán como finalidad principal el lucro.</i></p> <p>El Art. 92 del Reglamento obliga a que los/as promotores/as de instituciones educativas particulares presentarán un estudio financiero que demuestre la viabilidad y sostenibilidad, y que respete la prestación del servicio sin fines de lucro.</p>
	2	<p>Se prohíbe la paralización de actividades del servicio educativo.</p>	<p>El Art. 326 de la Constitución prohíbe la paralización de algunos servicios públicos esenciales, como la educación.</p> <p>El Art. 132 de la LOEI prohíbe taxativamente a los representantes legales de los estudiantes, así como a los/as docentes y a los/as directivos/as de los establecimientos educativos <i>promover o provocar la paralización del servicio educativo.</i></p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
I.-Hacia la re-conceptualización de la educación como un derecho de las personas y las comunidades	3	Se garantiza la gratuidad, universalidad y laicidad de la educación pública.	<p>La Disposición General Primera de la LOEI senaál que <i>considerando que la educación es un derecho humano a la vez que un servicio público fundamental, se prohíbe a todos los miembros de la comunidad educativa, promover o provocar deliberadamente la paralización del servicio educativo..</i></p> <p>El Art. 28 y Art. 348 de la Constitución así como el Art. 2 de la LOEI, consagran los principios de gratuidad y universalidad de la educación pública.</p> <p>El Art. 28 de la Constitución y Art. 2 de la LOEI, consagran el principio de laicidad. El Art. 2 de la LOEI establece la educación pública laica y se mantendrá <i>independiente frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa.</i></p> <p>El Art. 28 de la Constitución, extiende el principio de escolaridad obligatoria a trece años, incluyendo la Educación General Básica y el Bachillerato.</p>
	4	Se vela por los derechos de los estudiantes en establecimientos particulares y fiscomisionales.	<p>El Art. 132 de la LOEI enumera las prohibiciones dirigidas a representantes legales del alumnado, a directivos/as, docentes, independientemente del tipo de sostenimiento de los establecimientos.</p> <p>El Art. 58 de la LOEI ratifica que el Estado controlará el cobro de pensiones y matrículas en las instituciones particulares y fiscomisionales, además de regular las obligaciones con los/as usuarios/as de sus servicios.</p> <p>El Art. 140 del Reglamento de la LOEI establece la prohibición de exigencia a estudiantes y padres y madres de familia del pago de cualquier contribución no autorizada por el MINEDUC. Como principio de inclusión educativa, se prohíbe a los centros fiscomisionales y particulares cobrar valores adicionales a estudiantes con necesidades educativas especiales. También se prohíbe el cobro diferenciado según la calidad del servicio ofertado.</p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
I.-Hacia la re-conceptualización de la educación como un derecho de las personas y las comunidades	5	Se promueve una participación activa de la comunidad educativa y de las familias en los procesos educativos.	<p>El Art. 135 del Reglamento de la LOEI determina que <i>los establecimientos educativos particulares y fiscomisionales tienen la obligación de contar con medidas a fin de garantizar que, en caso de fallecimiento de sus representantes legales, los estudiantes puedan continuar sus estudios en la institución.</i></p> <p>El Art. 26 de la Constitución establece que: <i>las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.</i></p> <p>El Art. 347 de la Constitución, entre otras responsabilidades del Estado, establece la de <i>garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en el proceso educativo.</i></p> <p>El Art. 33 de la LOEI dispone que toda institución educativa pública <i>establecerá un espacio de participación social para su comunidad educativa denominado gobierno escolar, el cual realizará la veeduría ciudadana de la gestión administrativa y la rendición social de cuentas.</i></p> <p>El Art. 12 de la Constitución y los Arts. 76 y 77 del Reglamento también prevén instancias de participación y veeduría de las familias.</p>
	6	Se garantizan los recursos económicos destinados al sector educativo.	<p>El Art. 165 de la Constitución establece límites a la declaratoria del estado de excepción, para proteger los fondos del presupuesto nacional destinados a educación. Los fondos de educación y salud pública nunca podrán ser utilizados con otro propósito, inclusive durante el estado de excepción.</p> <p>El Art. 286 de la Constitución establece que los servicios de educación que ofrece el Estado (junto con salud y justicia) se encuentran garantizados con recursos fiscales permanentes.</p> <p>La Disposición Transitoria Decimotava de la Constitución declara: <i>El Estado asignará de forma progresiva recursos públicos del Presupuesto General del Estado para la educación inicial, básica y el bachillerato, con incrementos anuales de al menos el 0.5% del PIB hasta alcanzar un mínimo del 6% del PIB.</i></p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
	7	Se asegura la escolarización de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.	<p>El Art. 347 de la Constitución dispone que <i>los centros educativos serán espacios de detección temprana de requerimientos especiales</i>.</p> <p>El Art. 348 establece que el Estado financiará la educación especial.</p> <p>El Art. 47 de la LOEI y los Arts. 227, 228, 229 y 230 de su Reglamento establecen que el MINEDUC, a través de su planta central y de sus niveles desconcentrados, promoverán el acceso y permanencia en el sistema educativo de las personas con necesidades educativas especiales, asociadas o no a la discapacidad, mediante la asistencia a un establecimiento educativo especializado o la inclusión en un establecimiento de escolarización ordinaria.</p>
II.- Hacia un cambio profundo en la estructura y el funcionamiento del sistema nacional de educación.	8	Se reestablece la rectoría del Estado sobre el sistema educativo formal.	<p>El Art. 344 de la Constitución establece que el Estado “regulará y controlará las actividades relacionadas con la educación, así como el funcionamiento de las entidades del sistema”.</p> <p>El Art. 22 de la LOEI especifica que la Autoridad Educativa Nacional (MINEDUC), como rector del sistema educativo, <i>formulará las políticas nacionales del sector, estándares de calidad y gestión educativos así como la política para el desarrollo del talento humano del sistema educativo</i>.</p> <p>El Art. 25 de la LOEI especifica que el MINEDUC ejercerá la rectoría del sistema educativo a nivel nacional, a quien le corresponde <i>garantizar y asegurar el cumplimiento cabal de las garantías y derechos constitucionales en materia educativa, ejecutando acciones directas y conducentes a la vigencia plena, permanente de la Constitución de la República</i>.</p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
	9	Se organiza un nuevo modelo de gestión educativa para acercar la atención a los ciudadanos y lograr servicios educativos completos y pertinentes para cada circuito educativo	<p>El Art. 25 de la LOEI establece que la Autoridad Educativa Nacional se encuentra conformada por 4 niveles de gestión: uno de carácter central y tres de gestión descentrada, que corresponden a los niveles central, distrital y circunvalar. La desconcentración significa que el nivel central retiene la potestad de crear políticas públicas, pero que los niveles desconcentrados son los encargados de implementarlas.</p> <p>La desconcentración tiene dos objetivos: 1) se acerca la atención del Estado a la ciudadanía, garantizando una mayor agilidad, eficiencia y eficacia en los servicios educativos, y 2) se racionaliza y reorganiza la oferta educativa para garantizar servicios educativos completos.</p>
II.- Hacia un cambio profundo en la estructura y el funcionamiento del sistema nacional de educación.	10	Se estimula la participación ciudadana en los procesos de toma de decisión de la gestión educativa, así como en los de seguimiento y rendición de cuentas.	<p>El Art. 85 de la Constitución dispone que la <i>formulación, ejecución, evaluación y control de las políticas públicas y servicios públicos se garantizará la participación de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades.</i></p> <p>El Art. 100 de la Constitución establece la participación de la sociedad en todos los niveles de gobierno, para <i>elaborar planes y políticas nacionales, locales y sectores entre los gobiernos y la ciudadanía para mejorar la calidad de la inversión pública y definir agendas de desarrollo, para fortalecer mecanismos permanentes de transparencia, rendición de cuentas y control social, y para promover la formación ciudadana e impulsar procesos de comunicación.</i></p> <p>El Art. 2 de la LOEI concibe la participación ciudadana como <i>protagonista de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento, toma de decisiones, planificación, gestión y rendición de cuentas en los asuntos inherentes al ámbito educativo, así como sus estancias y establecimientos.</i></p>
	11	Se fortalece la educación intercultural bilingüe para asegurar un servicio educativo con pertinencia cultural y lingüística para las	<p>El artículo 77 de la LOEI establece que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, que a su vez forma parte del Ministerio de Educación, y se desconcentra en todos los niveles de gestión.</p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
		<p>nacionalidades y pueblos indígenas.</p>	<p>El artículo 29 de la Constitución reconoce que todas las personas tienen <i>derecho a aprender en su propia lengua y ámbito cultural</i>, así como reconoce los derechos colectivos de pueblos y nacionalidades indígenas a fortalecer el sistema de educación intercultural bilingüe (artículo 57).</p> <p>El artículo 347 de la Constitución dispone <i>garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el español como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.</i></p>
<p>III.-Hacia la reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad educativa, para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado</p>	<p>12</p>	<p>Se invierte la dinámica tradicional del mejoramiento de la calidad educativa, para lograr que las propias escuelas y los propios actores del sistema se convierten en los principales agentes del cambio</p>	<p>Las escuelas y los actores educativos se convierten en agentes de cambio.</p> <p>La planta central del Ministerio de Educación le corresponde la responsabilidad de instituir estándares de la calidad educativa, como descriptores de los logros esperados de los actores e instituciones del sistema educativo.</p> <p>Al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) le corresponde evaluar, sobre los estándares, los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño docente.</p> <p>A los establecimientos educativos les corresponde autoevaluarse y crear planes de mejora para alcanzar los estándares de calidad educativa.</p> <p>A los asesores educativos les corresponde orientar la gestión institucional de cada establecimiento educativo hacia el cumplimiento de los estándares.</p> <p>A los auditores educativos les corresponde realizar una evaluación externa acerca de la calidad y los logros alcanzados en relación a los estándares de calidad.</p>
	<p>13</p>	<p>Se busca superar el racismo, la discriminación y la exclusión mediante la transversalización de la</p>	<p>El Art. 343 de la Constitución afirma que <i>el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades.</i></p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	Nº	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
		interculturalidad en todo el sistema educativo.	<p>La LOEI y su Reglamento proponen una estrategia integral a partir del enfoque de la interculturalidad. Ésta también será un eje transversal en los estándares e indicadores de calidad educativa, en el currículo nacional, en los textos escolares oficiales y en los procesos de evaluación.</p> <p>El Art. 234 del Reglamento declara que <i>la interculturalidad propone un enfoque educativo inclusivo que, partiendo de la valoración de la diversidad cultural y del respeto de todas las culturas, busca incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, y favorecerla comunicación entre los miembros de las diferentes culturas.</i></p>
	14	Se introducen importantes cambios en algunas prácticas escolares tradicionales	<p>El Reglamento de la LOEI establece la honestidad académica como requisito fundamental del trabajo escolar, así como la reconceptualización de la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, y un nuevo enfoque para la disciplina estudiantil.</p> <p>El Art. 331 del Reglamento establece que cuando el estudiantado cometa faltas, debería realizar actividades compensatorias para enmendar daños ocasionados y reflexionar sobre sus acciones.</p>
III.- Hacia la reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad educativa, para asegurar mejores aprendizajes para todo el estudiantado.	15	Se permite a todos los estudiantes acceder a las mismas oportunidades educativas mediante el Bachillerato General Unificado.	<p>La LOEI y su Reglamento establece un nuevo programa de Bachillerato General Unificado, en el que todos los estudiantes cursan el “tronco común”, que es un grupo de asignaturas centrales dirigidas a que adquieran ciertos aprendizajes esenciales comunes.</p> <p>Con la formación integral se busca preparar, de manera equitativa, a todos los estudiantes para la participación en una sociedad democrática, para el mundo laboral y del emprendimiento, y para continuar con sus estudios universitarios.</p>
	16	Se fortalece el sistema nacional de evaluación educativa con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa.	<p>El Art. 346 de la Constitución dispone que <i>existirá una institución pública, con autonomía, de evaluación integral interna y externa, que promueva la calidad de la educación.</i></p> <p>El Art. 67 crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, como una instancia independiente del Ministerio de Educación, <i>con autonomía administrativa, financiera y técnica.</i></p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
			<p>De los artículos 14 al 22 del Reglamento de la LOEI se estipulan las competencias relacionadas a la evaluación específicas del Ministerio y del Instituto así como los mecanismos de interrelación.</p> <p>El Ministerio define políticas públicas de evaluación educativa y rendición social de cuentas, además de establecer los estándares e indicadores de calidad educativa.</p> <p>El INEVAL construirá instrumentos para la evaluación referidos a los estándares de calidad fijados por le Ministerio y aplicados por los actores del sistema educativo.</p>
	17	<p>Se replantea la carrera pública docente para que el maestro se desarrolle como profesional de la educación.</p>	<p>El Art. 349 de la Constitución plantea que el personal docente tiene derecho a un sistema de formación profesional continua que les permita actualizarse y mejorar académica y pedagógicamente.</p> <p>El Art. 10 de la LOEI señala que los docentes del sistema público tienen derecho a <i>acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación.</i></p> <p>El Art. 311 del Reglamento señala que, <i>con el objeto de mejorar las competencias de los profesores de educación, el Ministerio de Educación debe de certificar, diseñar y ejecutar procesos de formación en ejercicio, atendiendo a las necesidades detectadas a partir de los procesos de evaluación y a las que surgieren en función de los cambios curriculares, científicos y tecnológicos que afecten a su quehacer.</i></p>
<p>IV.-Hacia la revaloración y enaltecimiento de la profesión docente</p>	18	<p>Se apunta a la excelencia en los docentes con un escalafón auténticamente meritocrático que asegure una remuneración justa y digna.</p>	<p>La LOEI determina un aumento del salario de los docentes, que en algunos casos supera el 100%. También permite a los docentes optar por diferentes rutas profesionales alternativas, tales como la de director/a o rector/a de establecimientos educativos, la de asesor/a educativo/a, la de auditor/a educativo/a y la de docente-mentor/a. Establece un escalafón simplificado que ya no privilegia la antigüedad sino factores tales como la formación académica de los docentes, sus estudios de</p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	Nº	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
			<p>actualización, su experiencia y sobre todo su desempeño profesional (evaluaciones y otras evidencias)</p> <p>El Art. 349 de la Constitución establece un sistema de evaluación de desempeño docente y lo vincula a la política salarial en todos los niveles.</p>
<p>IV.- Hacia la revaloración y enaltecimiento de la profesión docente.</p>	<p>19</p>	<p>Se garantiza la selección de los mejores docentes con concursos de méritos y oposición riguroso y transparente.</p>	<p>El Art. 228 de la Constitución dispone que el ingreso al servicio público como el ascenso y la promoción dentro de la carrera pública se deberán hacer siempre mediante concurso de méritos y oposición.</p> <p>El Art. 97 de la LOEI establece que sólo podrán ingresar a la carrera educativa pública quienes hayan sido ganadores del concurso de méritos y oposición.</p> <p>El Art. 261 del Reglamento señala que, <i>para ingresos promociones, y traslados en la carrera educativa pública, los aspirantes deben ganar el respectivo concurso de méritos y oposición.</i></p> <p>La LOEI establece que para docentes de inglés que ocupen una vacante en la especialidad de lengua extranjera se hace necesario rendir una prueba estandarizada internacional que acredite que cumplen, como mínimo con el estándar B2 del Marco Común Europeo de Referencia.</p>
	<p>20</p>	<p>Se crea la Universidad Nacional de Educación (UNAE), para contribuir a la formación inicial docente y otros profesionales de la educación.</p>	<p>La Disposición Transitoria vigésima de la Constitución establece que el Gobierno Nacional creará una institución educativa superior, dirigida por el Ministerio de Educación, con el objetivo de <i>fomentar el ejercicio de la docencia y de cargos directivos, administrativos, y de apoyo en el sistema nacional de educación.</i></p> <p>El Art. 76 de la LOEI nombre a esta institución de educación superior- Universidad Nacional de Educación- y especifica que su objetivo es <i>fomentar el ejercicio de la docencia, de cargos directivos y administrativos y de apoyo en el Sistema Nacional de Educación, y a ella se articularán académicamente los institutos superiores pedagógicos.</i></p>

Tabla XVIII. Rupturas del statu quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal

Rupturas del statu-quo educativo vigente a partir del nuevo marco legal	N°	Rupturas	Origen normativo de las rupturas del statu-quo anteriormente vigente.
			<p>La LOEI en su Disposición Transitoria Decimoquinta establece que la UNAE tendrá su sede matriz en la ciudad de Azogues.</p> <p>La UNAE dispondrá de una variada oferta de carreras de tercer nivel así como programas de postgrado.</p>

Fuente: MINEDUC (2012).

V.2.1.- Cambio profundo en la administración y gestión del sistema educativo: el Ministerio y la nueva gestión educativa.

A través del breve resumen del marco normativo nacional educativo, en las siguientes líneas, presentaremos datos y estadísticas referentes a la situación del sistema educativo ecuatoriano. Nos centraremos en aquellos aspectos que consideramos relevantes para la investigación.

Uno de los principales aspectos que, entendemos, recoge la nueva normativa educativa es el liderazgo del Ministerio de Educación sobre todo el sistema educativo nacional. Así, por ejemplo, el artículo 21 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI) recoge que el Ministro o Ministra del ramo educativo será a quien le corresponda la función de Autoridad Educativa Nacional.

Como se recogía en la normativa presentada anteriormente, la Autoridad Educativa es la rectora del Sistema Nacional de Educación y es quien formulará las políticas nacionales del sector, los estándares de calidad y gestión educativos así como la política para el desarrollo del talento humano del sistema educativo. Solo la Autoridad Educativa Nacional posee la competencia de proveer de recurso educativos (el subrayado es nuestro), de manera concurrente con los distritos metropolitanos y los gobiernos autónomos descentralizados, distritos metropolitanos y gobiernos autónomos municipales y parroquiales (Artículo 22).

Las funciones del Ministerio son amplias, de gran responsabilidad y presenta una estructura y un organigrama complejo.

Al momento de la realización de esta investigación, del Ministro/a de Educación dependen y rinden responsabilidades directamente las siguientes entidades: la Dirección Nacional de Comunicación Social, la Dirección Nacional de Auditoría interna y la Coordinación General de la Secretaría General. Igualmente, del Ministro/a dependen dos viceministerios, con sus respectivos/as viceministros/as, esto es, de Educación y de Gestión Educativa. Cada Viceministerio consta de cuatro Subsecretarías (el de Educación, incluye la Subsecretaría de Fundamentos Educativos, Equidad y Calidad Educativa, Desarrollo Profesional Educativo y Educación Intercultural Bilingüe; el Viceministerio de Gestión Educativa incluye las Subsecretarías de Coordinación Educativa, Administración Escolar y Apoyo, Seguimiento y Regulación de la Educación y Subsecretarías Metropolitanas y Coordinaciones Zonales), con sus correspondientes Direcciones Nacionales.

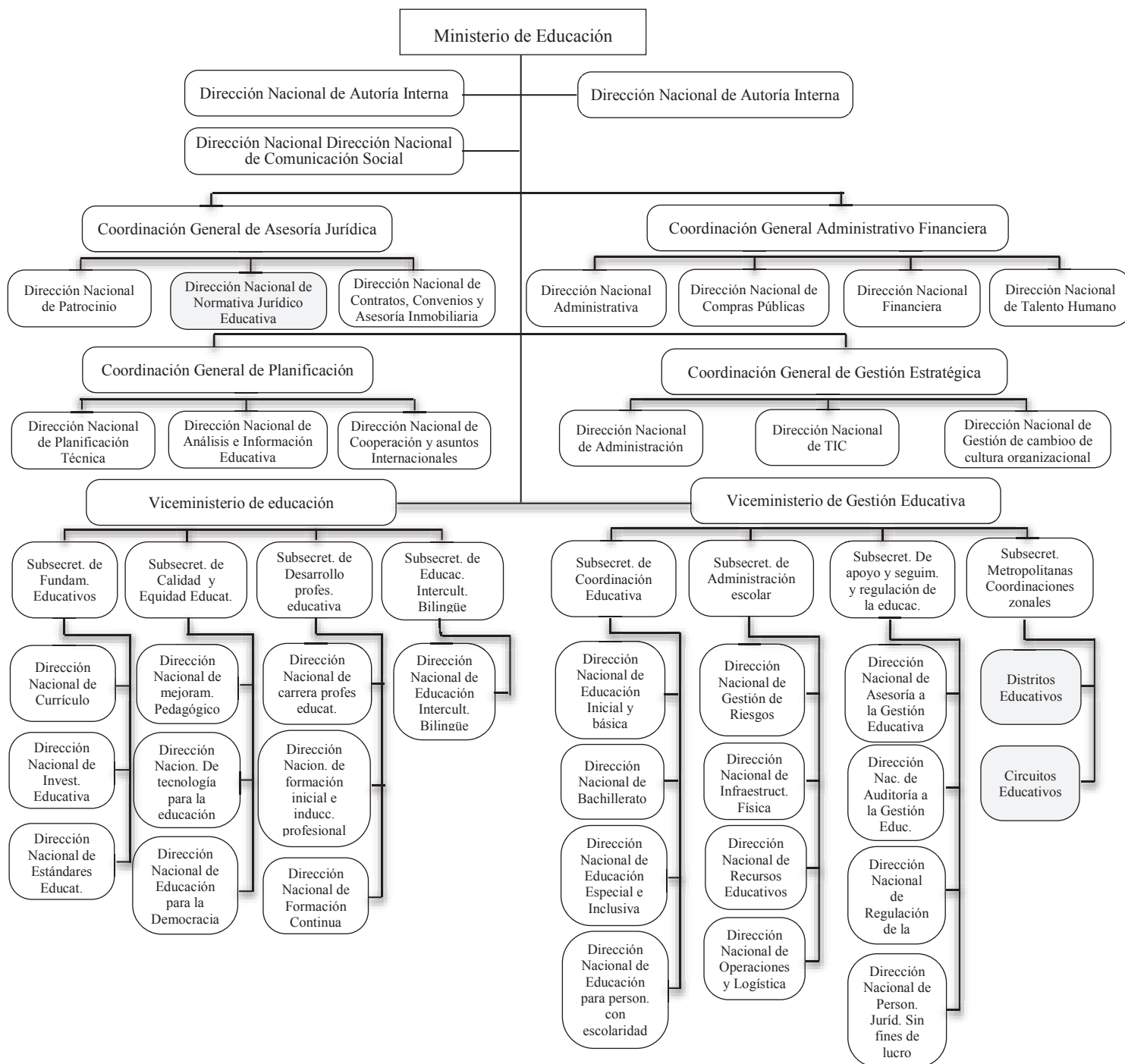
Es necesario destacar que uno de los cambios más importantes en el organigrama del Ministerio vino de la mano de la Dirección Nacional Bilingüe (con sus respectivas Direcciones Provinciales), la cual funcionaba en coordinación entre el Estado y las organizaciones indígenas. Sin embargo, como veremos en los siguientes epígrafes, a partir de la ruptura entre el gobierno de la RC y las organizaciones indígenas, la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe) fue eliminada del organigrama, constituyéndose la

Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, que incluye una Dirección Intercultural Bilingüe, pero ya es dependiente del o de la Viceministra de Educación y, en última instancia, del Ministro o ministra respectivo/a.

En el organigrama del Ministerio se presentan, además, cuatro Coordinaciones Generales: Asesoría Jurídica (con tres Direcciones Nacionales, de Patrocinio, de Normativa Jurídica Educativa y la Dirección Nacional de Contratos, Convenios y Asesoría Inmobiliaria); la Coordinación de Administración Financiera (con cuatro Direcciones Nacionales: Dirección Nacional Administrativa, Dirección Nacional de Compras Públicas, Dirección Nacional Financiera y Dirección Nacional de Talento Humano); la Coordinación General de Planificación y Gestión Estratégica (con la Dirección Nacional de Administración de Procesos, la Dirección Nacional de Tecnología de la Información y Comunicaciones y la Dirección Nacional de Gestión y de Cambio de Cultura Organizacional); y, por último, la Coordinación General de Planificación (con la Dirección Nacional de Planificación Técnica; la Dirección Nacional de Análisis e Información Educativa; la Dirección Nacional de Cooperación y Asuntos Internacionales; y la Dirección Nacional de Seguimiento y Evaluación). Un organigrama complejo que presentamos a continuación.

Figura 4. Organigrama Planta Central Ministerio de Educación de Ecuador

Organigrama Planta Central Ministerio de Educación de Ecuador



Fuente: MINEDUC (2017). Organigrama del Ministerio de Educación de Ecuador.

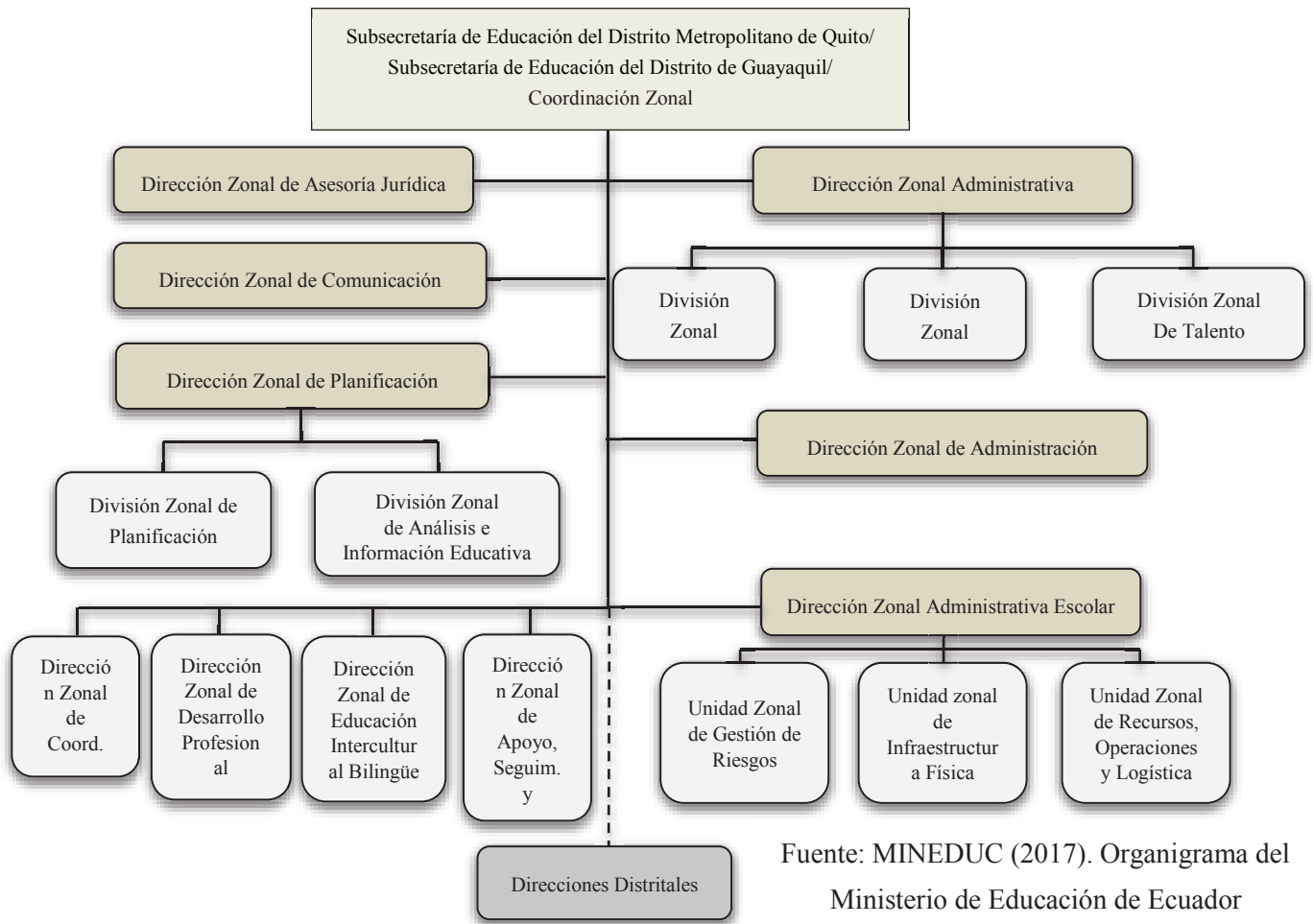
A su vez, la Subsecretaría de los Distritos Metropolitanos con más densidad de población, Quito y Guayaquil, presentan la siguiente estructura orgánica: ocho Direcciones Zonales con diferentes divisiones y unidades a su interior; a saber: Asesoría Jurídica, Administrativa-Financiera, Coordinación Educativa, Desarrollo Profesional Educativo, Educación Intercultural Bilingüe, Apoyo-Seguimiento-Regulación, Planificación y Administración Escolar) así como una División Zonal de Comunicación Social y una Unidad Zonal de Tecnología y Comunicaciones. Además, de la Subsecretaría despenden las Direcciones Distritales.

Las Direcciones Distritales cuentan a su vez con diferentes tres Divisiones Distritales (Planificación, Administrativa-Financiera y Administración Escolar) y con nueve Unidades Distritales: Asesoría Jurídica, Tecnología e Información, Administrativo, Talento Humano, Financiera, Apoyo-seguimiento-regulación, Atención Ciudadana, Gestión de Riesgos, Recursos Operacionales y Logística. De las Direcciones Distritales dependen los Circuitos Educativos.

En aras del proceso de descentralización emprendido por la Revolución Ciudadana, las responsabilidades del gobierno central se descentralizan en los gobiernos provinciales, en los gobiernos autónomos descentralizados y en los gobiernos parroquiales. El proceso de desconcentración, también emprendido por la Revolución Ciudadana, se refiere al traslado de servicios desde la autoridad nacional hacia el ciudadano/a a través de zonas, circuitos, distritos, que no eliminan a la provincias ni a los cantones.

Figura 5. Organigrama de la Subsecretaría de Educación de Ecuador

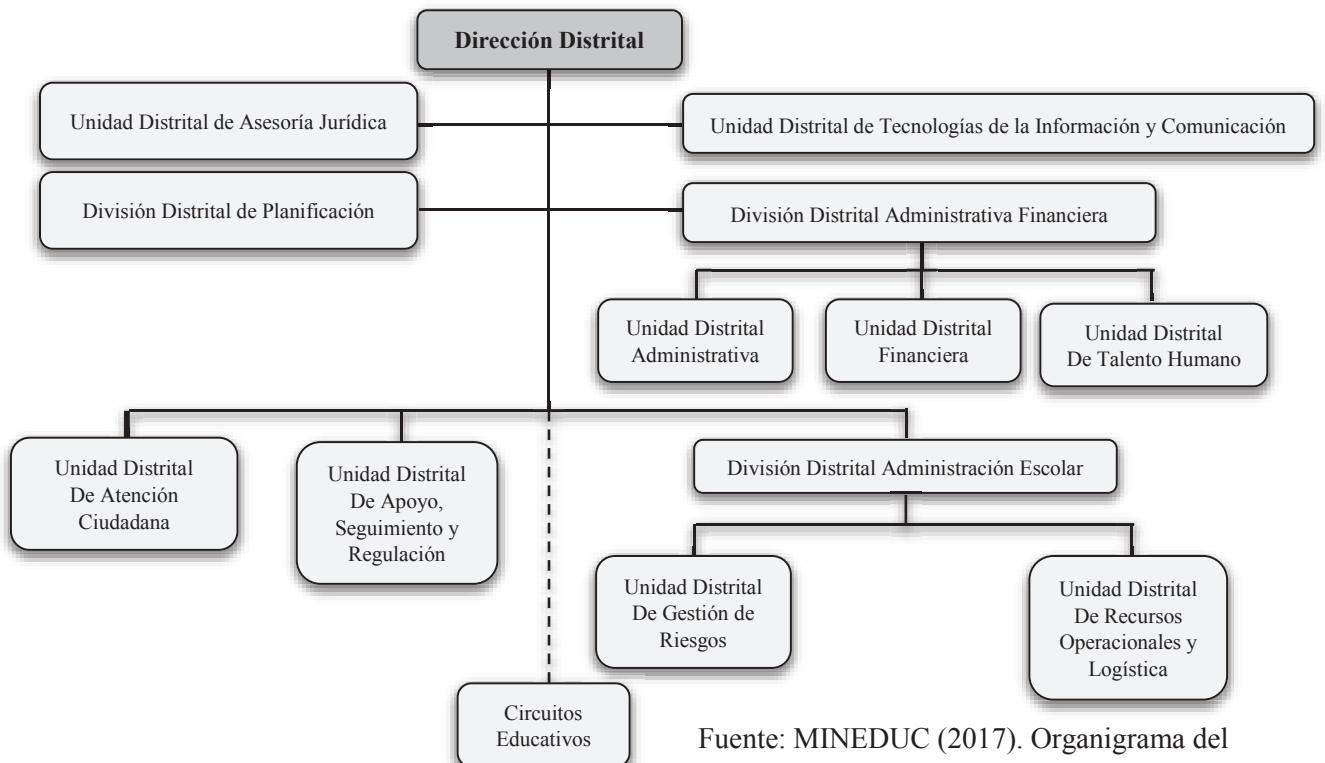
Organigrama de la Subsecretaría de Educación de Ecuador



Fuente: MINEDUC (2017). Organigrama del Ministerio de Educación de Ecuador

Figura 6. Organigrama de la Dirección Distrital del Ecuador

Dirección Distrital del Ecuador



Fuente: MINEDUC (2017). Organigrama del Ministerio de Educación de Ecuador

El nuevo modelo de gestión educativa se desarrolla en torno a la nueva planificación estatal realizada por la Revolución Ciudadana, así como las áreas, direcciones y secciones del Ministerio de Educación.

La planificación estatal divide el territorio en 9 zonas, a través de provincias próximas; las “zonas” se encargan de la planificación, coordinación, gestión y control.

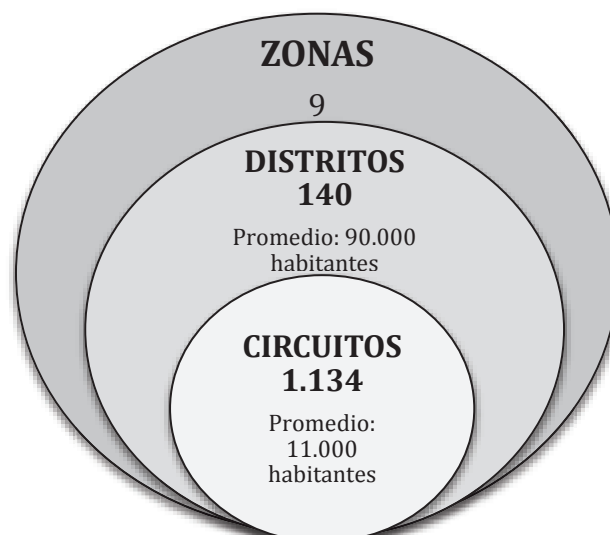
La zona 1 incluye a las provincias de Esmeraldas, Imbabura, Carchi y Sucumbíos; la zona 2 comprende Pichincha (excepto el cantón de Quito), Napo y Orellana; la zona 3, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Pastaza; la zona 4, Manabí y Santo Domingo de los Tsháchilas; la zona 5, Santa Elena, Guayas (excepto Guayaquil, Samborondón y Durán), Bolívar, Los Ríos y Galápagos; la zona 6, Cañar, Azuay y Morona Santiago; la zona 7, con El Oro, Loja, Zamora Chinchipe; la zona 8, Guayaquil, Samborondón y Durán; y la zona 9, el Distrito Metropolitano de Quito.

El distrito es la *unidad básica de planificación y prestación de servicios*, que puede ser un cantón o conjunto de cantones (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES], 2017). El distrito realiza la coordinación, micro-planificación, control en territorio y gestión en territorio. Se conformaron 140 distritos que cuentan con un promedio de 90.000 habitantes¹³⁸.

El circuito es la unidad más pequeña donde se prestan servicios públicos; corresponde a una parroquia o conjunto de parroquias, y lleva a cabo la gestión de servicios y control. El circuito

Figura 7. Organización territorial del nuevo modelo de gestión educativa

Organización territorial del nuevo modelo de gestión educativa



Fuente: Elaboración propia a partir de SENPLADES (2017)

¹³⁸ Aquellos cantones que cuentan con un gran número de habitantes como, por ejemplo, Quito, Guayaquil, Cuenca, Ambato y Santo Domingo, establecen distritos dentro de ellos (SENPLADES, 2017).

cuenta con *varios establecimientos en un territorio dentro de un distrito*. Existen *1.134 circuitos con un promedio de 11.000 habitantes* (SENPLADES, 2017).

La población objetivo del nuevo modelo de gestión educativa abarca todos los/as usuarios/as del Sistema Nacional de Educación, incluyendo estudiantes y ex estudiantes de todos los niveles y modalidades, docentes y autoridades de establecimientos fiscales, fiscomisionales y particulares del Ecuador. Adicionalmente, abarca a todos/as los/as funcionarios/as del Ministerio de Educación del nivel central, de las Coordinaciones Educativas Zonales y de las Direcciones Provinciales de Educación Hispanas y Bilingües que se encuentran en transición hacia los distritos.

Este entramado complejo, de múltiples unidades interrelacionados, responde a una lógica de desconcentración del Ministerio de Educación y de acercamiento de la planta central a los territorios, a la ciudadanía, cuando, tradicionalmente, el Ministerio se había caracterizado por la centralización administrativa y financiera en la capital del país. Como señala Minteguiaga (2014) muchos de los límites que, durante décadas, se ha encontrado Ecuador en torno al sistema educativo ha sido este proceso centralizado que *limitaba la participación de los niveles subnacionales de gobierno y de otros actores* (Minteguiaga, 2014, p.74). Ello consiguió *fortalecer a un único actor: los maestros y la burocracia* del Ministerio de Educación (Minteguiaga, 2014, p.77), puesto que, parafraseando a Arcos, *éstos terminaron siendo los que realmente tuvieron poder y capacidad para incidir en políticas públicas* (como se cita Minteguiaga, 2014, p.29). Este es uno de los motivos por los que, por ejemplo, muchos avances alcanzados en el terreno educativo no llegaron a las zonas rurales.

Desde la Revolución Ciudadana, y la recuperación de la rectoría del Estado, que le permite generar política pública, desde una lógica integral, se extiende la acción del Ministerio de Educación hasta la población a través de procedimientos más ágiles y “eficientes”.

V.2.2- Nueva configuración estructural del sistema educativo ecuatoriano. Reconstrucción de los paradigmas de calidad y equidad.

El Título V de la LOEI, en su artículo 35, recoge la estructura del sistema nacional de educación, referido a los tipos, niveles y modalidades educativas así como a las instituciones, prácticas, programas, políticas y recursos y actores del proceso educativo, además de las acciones de Educación Inicial, Educación básica y Bachillerato, que estarán articuladas con el Sistema Nacional de Educación Superior. Para los pueblos ancestrales y nacionalidades indígenas rige el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, la cual se constituye como una instancia desconcentrada.

El Sistema Nacional de Educación ofrece dos tipos de educación, la escolarizada y la no escolarizada, con pertinencia cultural y lingüística. La educación escolarizada es acumulativa

y progresiva, implicando la obtención de un título de acuerdo a los currículos definidos por la Autoridad Educativa, de acuerdo con el Plan Nacional de Educación.

La educación no escolarizada se refiere a los procesos de formación y desarrollo a lo largo de la vida y no se relaciona con los currículos de los diferentes niveles educativos escolares, que podrán ser homologados, acreditados y evaluados según la Autoridad Educativa Nacional.

La educación escolarizada en Ecuador se caracteriza por su configuración estructural en niveles (vertical), etapas, cursos, modalidades de enseñanza, etc, que requieren unos requisitos de acceso e implica la obtención de determinados títulos oficiales, con la realización de determinadas pruebas para su consecución.

Respecto a las modalidades educativas que prevé el Sistema Nacional de Educación (Artículo 46 de la LOEI), se encuentra la presencial, la semipresencial y la modalidad a distancia.

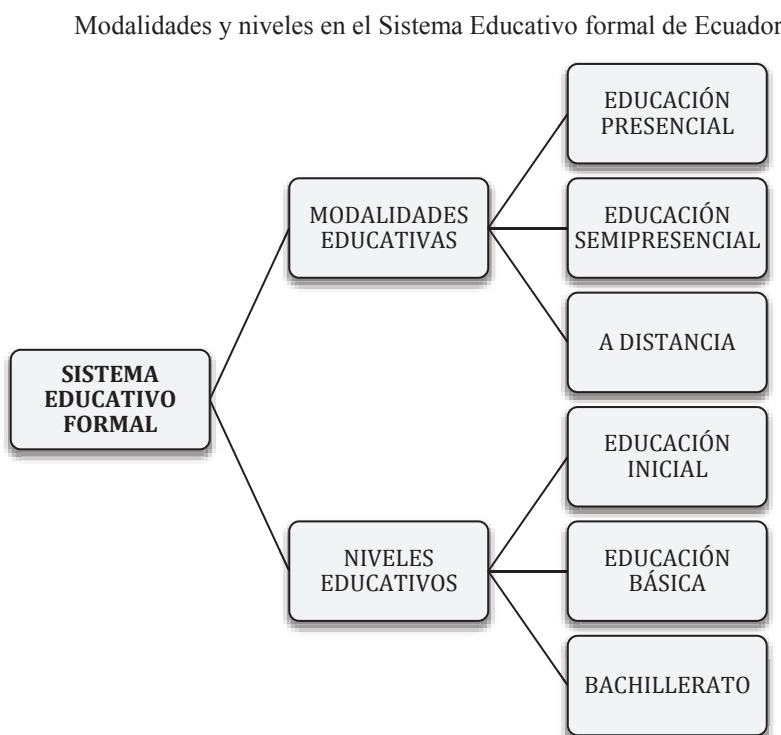
La jornada de educación presencial durante el año lectivo se corresponderá con 200 días laborales de régimen escolar, que puede implicar una jornada matutina, vespertina y nocturna.

La jornada semipresencial y a distancia implica que, parte o todo, el trabajo del/a estudiante será independiente aunque con acompañamiento presencial periódico. Se puede realizar a través de internet y otros medios de comunicación. La Autoridad Nacional incorpora una oferta educativa a través de la educación para adultos a distancia para la ciudadanía ecuatoriana en contextos migratorios.

Los elementos básicos que conforman la estructura vertical de un sistema educativo son los *niveles educativos*, que se caracterizan por tener *unos objetivos propios y diferenciados* entre sí, además de una *configuración académica específica* que supone unos establecimientos educativos y docentes (Viñao, 2004, p.131).

El sistema educativo ecuatoriano se configura a través de tres niveles: nivel inicial, nivel de educación básico, y nivel de educación bachillerato.

Figura 8. Modalidades y niveles en el Sistema Educativo formal de Ecuador



Fuente: Elaboración propia

La lectura vertical del sistema educativo formal y no formal es completada por una serie de figuras contiguas: educación para personas con necesidades educativas especiales, educación para niños/as y jóvenes con dotación superior, educación artesanal, educación para personas con escolaridad inconclusa, educación en situaciones excepcionales, así como reconocimiento de los estudios en el exterior.

V.2.2.1.- Instituciones Educativas.

El artículo 53 de la LOEI establece que las instituciones educativas son aquellas que:

Deben de estar autorizadas y supervisadas por la Autoridad Educativa Nacional, formando parte conjunta del Sistema Nacional de Educación y regidas por la Ley y la Constitución de la República.

Según el MINEDUC (2011-2012), una institución educativa (IE) es:

Un establecimiento que imparte servicios educativos en distintos niveles, o a través de diferentes modalidades de enseñanza, y cuentan con la estructura física, personal docente y autorización legal para su funcionamiento (MINEDUC, 2013, p.8)

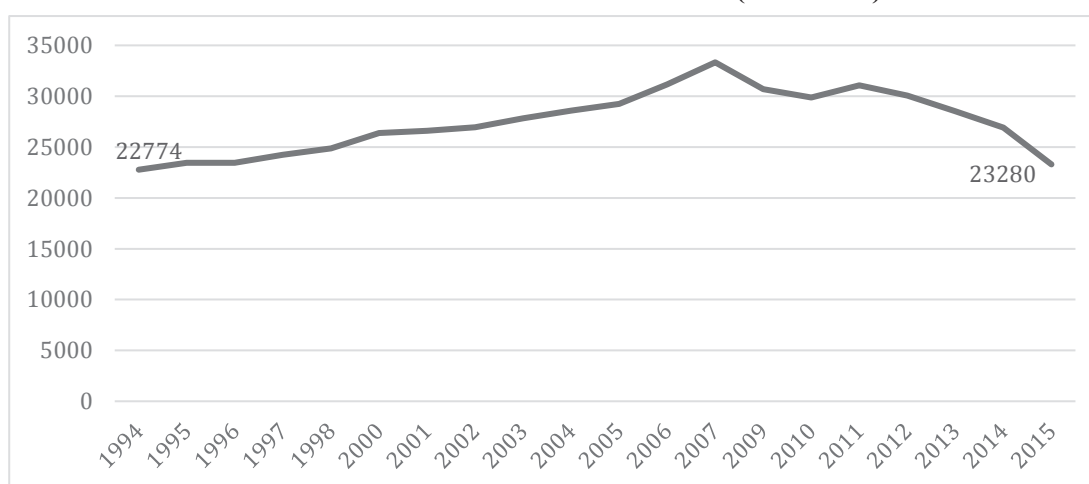
Cumplen una función social y son espacios articulados a sus respectivas comunidades, independientemente de su sostenimiento, y pertenecen al Sistema Nacional de Educación.

El número de instituciones educativas totales en el año 2015 era de 23.280. A continuación, analizaremos la evolución del número de IE en las dos últimas décadas, para las que existen datos, esto es, de 1994 a 2015, por representar un ciclo temporal que permite visualizar tendencias y porque, además, significan momentos de la historia de Ecuador muy emblemáticos. De 1994 a 2015, se produce un incremento progresivo, aunque a ritmo lento y débil, del número de instituciones educativas totales, de todo tipo y nivel. En el trienio 2006-2009, con la entrada en el gobierno de la Revolución Ciudadana y la implementación del Plan

Decenal de Educación 2006-2015, se observa un ligero pico ascendente en cuanto al número de establecimientos educativos totales del país, alcanzando su cota máxima en el año 2007 con 33.332 instituciones educativas. A posteriori, con la implementación de las Unidades Educativas del Milenio (UEM), el número de instituciones educativas sufren un ligero descenso por la agrupación de establecimientos que suponen las UEM.

Gráfico 6. Número de establecimientos educativos (1994-2015)

Número de establecimientos educativos (1994-2015).



Fuente: Ministerio de Educación. SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

V.2.2.1.1.- Instituciones Educativas según tipo de sostenimiento.

Las instituciones educativas (IE) pueden ser, atendiendo al tipo de sostenimiento:

1.- Públicas (definidas por el Artículo 54 de la LOEI) que, a su vez, se diferencian entre:

- fiscales (que implican una educación laica y gratuita);
- municipales;
- pertenecientes a las fuerzas armadas (ahora bien, estas instituciones siguen el régimen financiero de las instituciones educativas fiscomisionales);
- policiales (estas instituciones también siguen el régimen financiero de las instituciones educativas fiscomisionales).

2.- Fiscomisionales (definidas por el Artículo 55 de la LOEI): son aquellas instituciones promovidas por congregaciones, órdenes o cualquier otra denominación confesional o laica. Son de carácter religioso o laico, de derecho privado y sin fines de lucro. Recibirán financiamiento total o parcial del Estado, siempre y cuando se cumpla el principio de gratuidad y el de igualdad de oportunidades en acceso y permanencia.

3.- Particulares (definidas por el Artículo 56 de la LOEI); son instituciones educativas constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado, que pueden impartir educación en todas las modalidades bajo autorización, supervisión y control de la Autoridad Educativa Nacional. Podrán cobrar pensiones y matrículas (según lo dictaminado por la Ley, reglamentos y la Autoridad Educativa nacional), pero nunca tener como finalidad principal el lucro. Las IE particulares o privadas, a su vez, pueden ser:

- nacionales;
- binacionales (éstas pueden mantener un régimen especial avalado por la Autoridad Educativa Nacional según el Artículo 60 de la LOEI);
- confesionales; y,
- laicas.

Todas las instituciones educativas (públicas, privadas, municipales y fiscomisionales) implementarán *cursos de refuerzo de la enseñanza* gratuitos en Educación Básica y Bachillerato (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, artículo 59).

Por otra parte, el Artículo 61 de la LOEI recoge que tanto empresas como corporaciones podrán destinar fondos (no deducibles de sus obligaciones tributarias) para el establecimiento o funcionamiento de instituciones educativas, bajo supervisión de la Autoridad Educativa Nacional. Igualmente, aquellos/as empleadores/as cuyos centros permanentes de trabajo estén ubicados a más de dos kilómetros de distancia de los centros poblados, con una demanda de escolarización por parte de, al menos, veinte niños/as, deberán establecer y financiar instituciones educativas en beneficio de los/as trabajadores/as, las cuales serán acreditadas, reguladas y administradas por la Autoridad nacional (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Artículo 62).

En cuanto al tipo de sostenimiento de las instituciones educativas en el año 2015, 18.821 eran de financiación estatal (78,6%), frente a los 3.968 centros de sostenimiento privado (17%). Si a la financiación estatal añadimos la financiación municipal, el número absoluto se eleva a 19.002 centros educativos públicos sobre los 23.280 centros totales; esto es, el 79,3% de establecimientos educativos en el año 2015 son públicos, bien sean estatales o bien sean municipales. Tan solo un 17% de instituciones educativas se sostienen con financiación privada, y un 3,7% son fiscomisionales.

Tabla XIX. Número de instituciones educativas según sostenimiento (1994-2015)

Año	Tipo de Sostenimiento				Total
	Fiscal	Particular	Fiscomisional	Municipal	
1994	17.300	4.773	644	57	22.774
1995	17.627	5.119	634	58	23.438
1996	17.446	5.291	646	54	23.437
1997	17.827	5.649	701	57	24.234
1998	18.162	5.920	733	66	24.881
2000	18.681	6.833	793	84	26.391
2001	18.636	7.069	784	98	26.587
2002	18.769	7.217	827	120	26.933
2003	18.952	7.839	849	195	27.835
2004	19.202	8.272	856	253	28.583
2005	19.247	8.842	864	291	29.244
2006	20.566	9.351	878	360	31.155
2007	22.009	10.029	911	383	33.332

Tabla XIX. Número de instituciones educativas según sostenimiento (1994-2015)

Año	Tipo de Sostenimiento				Total
	Fiscal	Particular	Fiscomisional	Municipal	
2009	21.357	7.483	1.115	738	30.693
2010	21.595	6.986	840	458	29.879
2011	22.701	6.748	1.244	368	31.061
2012	22.258	6.186	1.298	328	30.070
2013	21.288	5.695	1.216	307	28.506
2014	20.318	5.342	968	273	26.901
2015	18.281	3.968	850	181	23.280

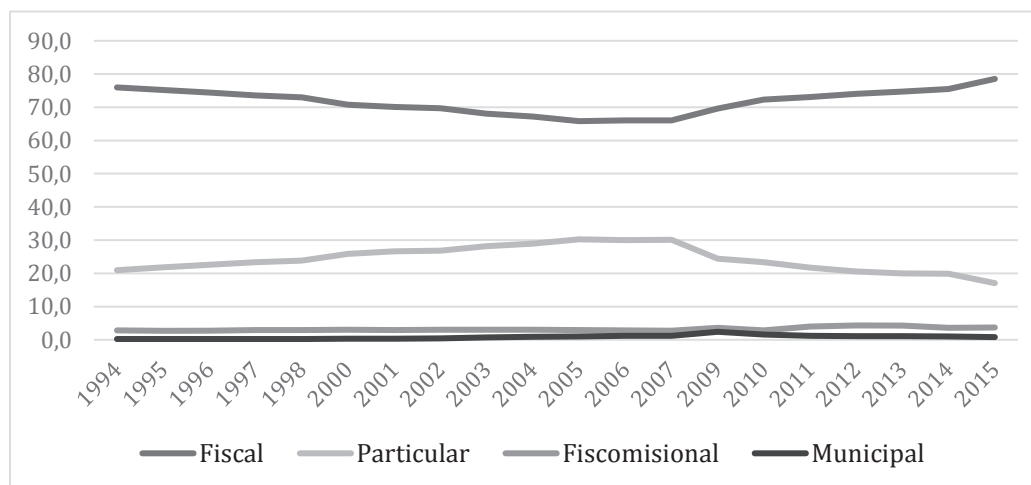
Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

De esta manera, podríamos afirmar que el actual sistema educativo ecuatoriano, en cuanto a su cobertura, es eminentemente público-estatal. Esta dimensión pública del sistema educativo ecuatoriano se ha incrementado en las últimas dos décadas, frente al ámbito privado, aunque el sector fiscomisional presente un ligero repunte a partir del año 2007, favorecido por el desplome en la cobertura de instituciones educativas particulares. Aunque, en general, se reducen el número de instituciones educativas totales, y el de instituciones públicas estatales, el mayor peso de esta reducción recae sobre el sector privado.

Gráfico 7. Establecimientos educativos en Ecuador según tipo de sostenimiento (%) (1994-2015)

Por porcentajes, observamos que la proporción de instituciones educativas estatales en el 2015 supera a las existentes en 1994, al igual que las fiscomisionales (al igual que en números

Establecimientos educativos en Ecuador según tipo de sostenimiento (%) 1994-2015.



Fuente: Ministerio de Educación. SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

absolutos). En conclusión, la educación en Ecuador en las dos últimas décadas, y especialmente, desde el gobierno de la Revolución Ciudadana se hace pública, al menos, en cuanto a cobertura.

En cuanto a los establecimientos particulares, éstos pueden ser laicos o religiosos. En 1994, de los 4.773 centros privados que existían, 3.460 eran laicos y 1.313, religiosos.

Tabla XX. Número total de instituciones educativas particulares según tipo (1994-2015)

Año	Tipo de Institución Educativa		
	Particular religioso	Particular laico	Particular
1994	1.313	3.460	4.773
1995	1.217	3.902	5.119
1996	1.065	4.226	5.291
1997	1.033	4.616	5.649
1998	1.037	4.883	5.920
2000	1.141	5.692	6.833
2001	1.156	5.913	7.069
2002	1.184	6.033	7.217
2003	1.251	6.588	7.839
2004	1.271	7.001	8.272
2005	1.325	7.517	8.842
2006	1.388	7.963	9.351
2007	1.427	8.602	10.029
2009	-	-	7.483
2010	-	-	6.986
2011	-	-	6.748
2012	652	5.534	6.186
2013	694	5.001	5.695
2014	714	4.628	5.342
2015	719	3.249	3.968

Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

En 2015, tras el descenso en el número de establecimientos particulares (de 4.733 en 1994 a 3.968, en números absolutos), 3.249 eran laicos, y 719, religiosos. Es decir, si a comienzos de la década de los 90, el 72,5% de los establecimientos educativos eran particulares laicos y el 27,5% religiosos, durante la primera década del siglo XXI, se incrementa el número de centros particulares laicos (el 81,9%) frente a los centros religiosos, que descienden casi 10 puntos porcentuales, hasta situarse en un 18,1% del porcentaje de centros particulares.

El período 2009-2011 es clave para la implantación de la nueva radiografía de establecimientos educativos privados en Ecuador puesto que es el período en el que se reduce considerablemente el número total de establecimientos educativos particulares; así, de 10.029 centros particulares en el 2006 se pasa a 3.968 centros en el año 2015; es decir, se cierran 6.061 establecimientos particulares, donde la mayor pérdida la registran los centros particulares religiosos, que alcanzan su cifra mínima en el año 2012 con 652 establecimientos religiosos (el 10,5% del total de establecimientos particulares). Sin embargo, a partir de esa fecha, el número de IE particulares religiosas comenzaron una lentísima recuperación que provocó que, en el año 2015, subieran 4,7 puntos porcentuales a costa de los establecimientos que perdía el ámbito particular laico.

Tabla XXI. Instituciones educativas particulares (1994-2015) (%)

Año	Tipo de institución particular (%)		
	Particular religioso	Particular laico	Particular
1994	27,5	72,5	100
1995	23,8	76,2	100
1996	20,1	79,9	100
1997	18,3	81,7	100
1998	17,5	82,5	100
2000	16,7	83,3	100
2001	16,4	83,6	100
2002	16,4	83,6	100
2003	16,0	84,0	100
2004	15,4	84,6	100
2005	15,0	85,0	100
2006	14,8	85,2	100
2007	14,2	85,8	100
2009	-	-	100
2010	-	-	100
2011	-	-	100
2012	10,5	89,5	100
2013	12,2	87,8	100
2014	13,4	86,6	100
2015	18,1	81,9	100

Fuente: Ministerio de Educación, SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

Creemos que este repunte de instituciones educativas religiosas tiene que ver con la presencia, cada vez mayor, de grupos cristianos protestantes en el país, y no tanto con el incremento de instituciones educativas religiosas católicas, las cuales dominaron tradicionalmente la educación particular en Ecuador.

V.2.2.1.2.- Instituciones Educativas Interculturales Bilingües. El sistema intercultural bilingüe: de la E.B. a la E.I.B.

El Artículo 1 de la Constitución de 2008 reconoce que: *el Ecuador es un Estado constitucional, social y democrático de derechos y justicia, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico.*

Sin embargo, este reconocimiento de la “plurinacionalidad”¹³⁹, como elemento integrante de la nueva Constitución del país y el reconocimiento del quichua como segunda lengua oficial nacional, supuso un gran conflicto durante el proceso constituyente entre el Movimiento Alianza PAÍS, aspecto en el que coincidía con los sectores de la derecha, y el movimiento indígena, específicamente la CONAIE¹⁴⁰, la Confederación de Nacionalidades Indígenas de

¹³⁹ Como reconoce Simbaña en su artículo (2008, p.115), la interculturalidad es parte consustancial de la plurinacionalidad, pero en la Asamblea Constituyente, por razones políticas, se opuso interculturalidad a plurinacionalidad para, finalmente, incorporar ambos conceptos.

¹⁴⁰ Otras organizaciones, como la FENOCIN se encontraba unida a Alianza PAIS, y la FEINE, organización indígena evangélica, no aceptaba la tesis de la plurinacionalidad porque consideraba que los indígenas del Ecuador

Ecuador. Finalmente, el grupo del presidente Rafael Correa aceptará la plurinacionalidad (Simbaña, 2008; González Terreros, 2011), aunque a posteriori:

La disputa política se centró en el debate de los contenidos. Los tres temas centrales de discrepancia y disputa fueron: el reconocimiento de los territorios comunitarios o indígenas, el autogobierno y los gobiernos comunitarios, y el manejo y control de los recursos naturales (Simbaña, 2008, p.105).

Finalmente, la Constitución del 2008 acabó aceptando las dos tesis, la de la plurinacionalidad y la de la interculturalidad (Simbaña, 2008, p.106). El dilema entre la interculturalidad y la pluriculturalidad, y el rechazo que esta última encontró, se podría explicar a partir de la propia definición que Simbaña realiza sobre la plurinacionalidad, quien, parafraseando a Luis Tapia, define “plurinacional” como:

Una matriz comunitaria de la organización de los indígenas en pueblos y nacionalidades, pero que “no contiene en su seno la forma estatal”, porque “la política no se ha concentrado y no ha generado en el seno de estas comunidades una separación de instituciones y de personas que se convierten en políticos”. La dinámica de este tipo de organización es la acción colectiva y directa, por lo que potencialmente permite la participación de todos sus miembros. además es una forma distinta a la liberal de plantear la relación Estado-sociedad (Simbaña, 2008, p.108).

Este conflicto en torno a la plurinacionalidad marcará la génesis de las tensas relaciones posteriores entre sectores del movimiento indígena y el gobierno de la Revolución Ciudadana, provocando que los avances en la construcción de este Estado plurinacional sean “pobres” y casi todos los progresos realizados hayan sido relativos a aspectos de discriminación positiva (Espinoza, 2015), debilitando el bloque social popular¹⁴¹.

Una de las grandes arenas de disputa entre el gobierno y el movimiento indígena ha sido la educación, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Pese a que la LOEI, como Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, contó con un fuerte respaldo popular sin embargo, en su

no son nacionalidades sino pueblos, y que ya estaban reconocidos como tal en la Constitución de 1998. Para la FEINE, la asunción de la plurinacionalidad provocaría una balcanización del país (Simbaña, 2008, p.106). De esta forma, inicialmente, coinciden en sus planteamientos AP, la FENOCIN y la FEINE, además de los sectores de la derecha, en pos de la interculturalidad frente a la plurinacionalidad.

¹⁴¹ Espinoza (2015) considera que este debilitamiento del bloque social popular tiene que ver con la propia hegemonía del régimen correista, pero también con los propios errores del movimiento indígena al oponerse frontalmente al gobierno, no sabiendo reacomodarse al contexto y sin realizar una oposición constructiva que permitiese avanzar en aquello en lo que se coincidía. Tal es así que en las últimas elecciones presidenciales, especialmente en la segunda vuelta, entre el candidato Lenin Moreno y el candidato de la derecha, Guillermo Lasso, el Consejo Nacional Político de Pachakutik decidiera *romper con la historia* y votar contra Lenin Moreno (Alianza PAIS) y, aunque *no lo dijeron abiertamente*, su respaldo se presupuso hacia el derechista Guillermo Lasso (CREO). Es “*el giro a la derecha más grande del movimiento indígena*” (Espinoza (2015). Sin embargo, ello no ha dejado de demostrar las disensiones que existen al interior del movimiento indígena y su brazo político, Pachakutik, puesto que, parte de las bases del movimiento indígena (Fenocin, Confenaie como rama amazónica de la CONAIE) consideran que: “*la postura histórica política del movimiento indígena ha sido la izquierda y “jamás la mayoría de los indígenas estaríamos a favor de un banquero*”. Igualmente, en la provincia del Chimborazo, Pachakutik rompió con la directiva nacional por considerar que se ha alejado de los principios fundacionales del movimiento. De allí que, a nivel provincial, se mantiene la coalición con Alianza PAIS. Para más información consúltese: REDACCIÓN POLÍTICA (4 de marzo de 2017). Las bases indígenas no coinciden con la decisión de su dirigencia. *El Telégrafo*. Recuperado de:

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politico-2017/49/las-bases-indigenas-no-coinciden-con-la-decision-de-su-dirigencia>

aplicación, se ha encontrado con múltiples resistencias de los propios grupos indígenas, convirtiéndose en una de las cuestiones más controvertidas de la política educativa de la Revolución Ciudadana.

La EIB ha sido uno de los grandes logros del movimiento indígena ecuatoriano, después de siglos de políticas educativas asimilacionistas y homogeneizadoras.

La educación en y de la población indígena en Ecuador corrió paralelo al proceso de colonización y evangelización española. Durante los procesos de independencia, la educación fue el instrumento adecuado para asimilar y/o excluir a la población indígena. La homogeneización cultural, religiosas y lingüística fue vista por la oligarquía política criolla como herramienta para la modernización del Estado-nación, esto es, para *dinamizar los mercados locales y el mercado nacional*, desde la periferia (González Terreros, 2011, p.28), en el contexto de un sistema-mundo moderno colonial. El ideario de unificación ecuatoriana se realizó *en términos de mercado* (González Terreros, 2011, p.29). Una nación homogénea y una nación moderna conducirían hacia el ideal civilizatorio moderno.

La lengua de homogeneización fue el castellano; la religión católica facilitó la unificación de la nación según valores cristianos y el sistema educativo sirvió para alcanzar la homogeneización cultural y la unificación en términos de mercado, intenciones ambas del naciente Estado-nación. El Estado como institución pública debía regular la vida nacional en el territorio a través de normas y leyes, donde las políticas educativas tendrían *la función de fortalecer el ideario del Estado-nación*. Las políticas educativas adquirirían la función de *asimilar y/o excluir a la población indígena de la nación*¹⁴² (González Terreros, 2011, p.27).

Como cita González Terreros, parafraseando a Ossenbach (1999), estos Estados mononacionales y monolingüísticos (un solo Estado, una sola nación y la homogeneización de toda la ciudadanía bajo el mismo pacto) pretendían *la universalidad de la homogeneidad* según el ideal de progreso de la Modernidad (González Terreros, 2011, p.21). La población indígena sería integrada al concepto de ciudadanía a través de la *“instrucción pública”*. La educación se convirtió en el *instrumento que formaría a los ciudadanos, que contribuyeron a llevar a cabo los intereses económicos, políticos y culturales que responden al proyecto de nación* (González Terreros, 2011, p.22). El sistema formal de educación apoyó los objetivos de *homogeneización, aculturación y asimilación de la ciudadanía civil* (González Terreros, 2011, p.22). Los criollos, por su parte, conformarían el núcleo político del naciente Estado-nación.

A partir de la conformación del Estado-nación ecuatoriano, éste ha planteado tres modelos educativos bien diferenciados para las comunidades indígenas que, a su vez, se han superpuesto y sucedido en el tiempo, y que van desde la asimilación, la integración hasta la inclusión.

¹⁴² Igualmente, la religión tendría un papel fundamental en relación a la unificación de la nación según valores cristianos (González Terreros, 2011, p.29).

a) La Educación Bilingüe (EB): la asimilación.

La educación bilingüe se suele equiparar con la educación indígena y ésta con la educación rural. Desde ese punto de partida erróneo, radica esta propuesta educativa.

La educación “bilingüe” en Ecuador comienza de la mano de una organización estadounidense¹⁴³. En los años 50, el Instituto Lingüístico de Verano (ILV)¹⁴⁴, una institución religiosa de Estados Unidos que decía perseguir el estudio de las lenguas vernáculas de Ecuador, a la par que traducía la Biblia a cada una de las lenguas comunitarias, entra con fuerza en las comunidades amazónicas.

En los años 60, la Misión Andina, organización adventista, comienza el proceso de evangelización y alfabetización en quichua de la población indígena en la Sierra ecuatoriana a través de un mecanismo muy eficiente, las radios comunitarias.

Desde la Teología de la Liberación, Monseñor Leónidas Proaño, en 1964, establece igualmente, en la provincia andina de Chimborazo, las Escuelas Radiofónicas Populares de Ecuador, entendido como un proceso de alfabetización y educación de adultos/as en quichua.

Como concluye González Terreros (2011), la educación indígena, hasta bien entrada la mitad del siglo XX, cayó en manos de las iglesias católica y protestante, así como de organizaciones internacionales; se trató de una experiencia externa e impuesta, fruto de múltiples intereses, los cuales no siempre coincidían con los intereses de la propia población autóctona.

b) La Educación Bilingüe Bicultural (E.B.B): la integración.

A finales de la década de los 70, se impone desde México, la idea de la Educación Bilingüe Bicultural desde una dimensión integradora. Prevalece la idea de una escuela “moderna” donde se integra la subjetividad indígena en el contexto de la sociedad nacional. Se reconocen los diferentes idiomas autóctonos para la enseñanza pero el objetivo es la integración al modelo de sociedad homogéneo

En las formas de EB y EBB, esto es, desde la asimilación o la integración, la educación escolarizada se convierte en *un dispositivo institucionalizado para la promoción de la homogeneización y el fortalecimiento del ideario liberal* (González Terreros, 2011, p.36), sustentada en el fundamento del individuo como ciudadano, con iguales deberes y derechos. El proceso de escolarización indígena supuso, entonces, la enseñanza *del castellano, de los valores y de la fe católica así como la doctrina civil*, que implica *formar un ser humano obediente con las normas* (González Terreros, 2011, p.36).

¹⁴³ Estados Unidos se garantiza así una manera de extender una cosmovisión y una religión mesiánica como mecanismos de control de la población al margen de Estado-nación Ecuador. Pese a ello, Ecuador firma con ILV y Naciones Unidas un convenio de cooperación en 1956 para promover el “*desarrollo comunitario desde una perspectiva integral*” (González Terreros, 2011, pp.32-33).

¹⁴⁴ El ILV operó, sobre todo, en las provincias de Napo, Chimborazo y Pastaza.

En la década de 1980, el Ministerio de Educación, en colaboración con diferentes organismos internacionales, como UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), en pos del mejoramiento de la calidad educativa desde “el acceso”, se centrará en los procesos de alfabetización de las zonas rurales. Nacen así dos programas, el Programa de Mejoramiento de Educación Técnica –PROMEET- (1986-1994), enfocado a la educación técnica y agropecuaria, y el Proyecto de Atención a la Marginalidad Escolar Rural- AMER- (1984-1993), destinado a mejorar enseñanza mediante la adecuación a las características del medio rural así como a disminuir la marginalidad escolar rural (Minteguiaga, 2014, p.31).

Pero, sobre todo, en 1984, el gobierno alemán, a través de su agencia de cooperación internacional, GTZ (hoy, GIZ), pilota el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe- EBI-. Éste implementó un modelo educativo para el ámbito intercultural que se instrumentalizó en la década de los 80¹⁴⁵.

Como cita Minteguiaga (2014), parafraseando a Fabara, el EBI supuso la educación a habitantes de grupos autóctonos en su propio idioma y respetando su cosmovisión. Fue importante puesto que implicar asociar, por primera vez, *la calidad educativa con la idea de interculturalidad* (Minteguiaga, 2014, p.32) .

c) La Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B).

Como hemos observado en el anterior epígrafe, en reacción a la EBB y la existencia de dos culturas, la mestiza y la indígena, se comienza a imponer una nueva visión, la de las culturas indígenas, en plural.

Al margen de la acción estatal y de la presencia de diferentes organismos de cooperación intercultural, el movimiento indígena ecuatoriano ya había comenzado a explicitar y divulgar la existencia de diferentes comunidades con diversos lenguajes, usos y costumbres. El movimiento indígena entiende a Ecuador es un país multilingüe y pluricultural, conformado por diferentes comunidades indígenas, mestizas y afrodescendientes. Por ello, pese a las políticas asimilacionistas e integradoras del Estado-nación, algunas comunidades indígenas, tradicionalmente al margen de la esfera oficial, comenzaron a organizar diferentes acciones alternativas frente a la enseñanza oficial, cuyo objetivo fue el fortalecimiento comunitario y organizacional. Por ejemplo, ya en la década de los 40 del siglo XX, la lideresa indígena

¹⁴⁵ Durante la década de los 80, se alcanzaron diferentes hitos respecto a la educación bilingüe como, por ejemplo: 1) en 1982 el gobierno oficializa la Educación Bilingüe a través del Acuerdo Ministerial N° 000529 del 12 enero; 2) en 1984, se firma un convenio entre el Gobierno de Ecuador y la República Federal de Alemania para implementar el proyecto “Asesoramiento para la Implementación de la Escuela Rural Bilingüe Intercultural” (proyecto EIB) con la GTZ, inicialmente dependiente del Departamento de Educación Rural del Ministerio de Educación; 3) en 1986, se comienza el inicio de actividades del proyecto con el primer grado bilingüe; 4) en 1988, se crea la Dirección Nacional Intercultural Bilingüe (DINEIB) con el objetivo de desarrollar un currículo intercultural bilingüe. El proyecto EBI comenzará a depender de la DINEIB; 5) en 1993, se crea el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOEIB), a cargo de la DINEIB y con participación de UNICEF y de la UNESCO (Minteguiaga, 2014, pp.31-32).

Dolores Cacuango conformó las primeras escuelas indígenas en la Sierra¹⁴⁶. Del año 1943 a 1963, éstas funcionan como escuelas clandestinas que educaron niños/as y jóvenes quichuas, con maestros/as quichuas en el tradicional feudo oligárquico criollo, las haciendas.

Por otra parte, el movimiento organizativo en torno a la EIB, no plantea inicialmente una cuestión alternativa a la escuela tradicional:

El supuesto modelo intercultural se ha limitado a traducir, en lo que a procedimientos, contenidos y valores se refiere, la praxis de la escuela tradicional al medio indígena (Bretón y Del Olmo, 1999, p.3).

Ahora bien, posicionó discursos, consiguiendo un importante avance con sus reivindicaciones en el aspecto lingüístico y territorial, en la reivindicación del Estado plurinacional y la misma EIB. No obstante, la EIB¹⁴⁷, no deja de ser un proyecto educativo y un proyecto político que procede de las organizaciones indígenas comunitarias que reivindican otro Estado: el Estado Plurinacional. La Constitución del 2008 garantiza el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, al igual que la LOEI, como resultado de un proceso de litigio que le tomó décadas a las diferentes nacionalidades ecuatorianas.

La EIB y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) son esos ejemplos de luchas decoloniales y de intentos de deconstrucción epistemológica, teórica y práctica a las que han estado sometidas las nacionalidades históricas en el marco del Estado-nación Ecuador. Sin embargo, el proceso no ha estado ni deja de estar exento de constantes avances, retrocesos, conflictos, acuerdos y readecuaciones. Quizás el trasfondo de estas complejidades radica en el hecho de que, finalmente, ha ido cuajando la idea de que la interculturalidad se refiere únicamente a la población indígena del país, cuando el propio vocablo alude a la relación entre culturas, a todo el pueblo ecuatoriano: *la educación intercultural bilingüe es la educación de los indígenas, sector de la población cuya inserción en una cultura hegemónica diferente a la suya le hace ser intercultural casi por necesidad* (Bretón y Del Olmo, 1999, p.2). De esta manera como afirma Víctor Bretón y Gabriela del Olmo (1999), parafraseando a Wolfgang Küper:

[La interculturalidad] no puede ser solamente para las comunidades indígenas y sus escuelas en su esfuerzo por adquirir y apropiarse de valores y patrones de comportamiento de las otras culturas; ello vale también para las escuelas hispanohablantes en el esfuerzo por reconocer las culturas indígenas en sus valores, sus formas de expresión y sus tradiciones, tratar de conocerlas y sobre todo ver en sus miembros ciudadanos de un común Estado con los mismos derechos y obligaciones y como tales, merecedores de respeto (Bretón y Del Olmo, 1999, p.2).

¹⁴⁶ Hemos incluido las escuelas conformadas por la lideresa Dolores Cacuango en este epígrafe por la reivindicación política y liberadora que ella imprimió a los procesos de alfabetización en quichua. Existieron más muestras reivindicativas durante años posteriores, como por ejemplo, las 300 “Escuelas al margen de la ley”. Muchas de éstas, se conformarían como escuelas comunitarias.

¹⁴⁷ La EIB, finalmente, fue avalada por el Estado, y en 1988 se constituye la DINEIB, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Minteguiaga, 2014, pp.31-32).

Por otra parte, implementar un currículo intercultural y plurilingüístico no parece tarea fácil. No obstante, en marzo de 2017, el MINEDUC presenta 14 currículos para niños, niñas y adolescentes de 14 nacionalidades indígenas, para implementar en el curso 2016-2017¹⁴⁸. Estos currículos exclusivamente serán ejecutados en las denominadas “instituciones educativas interculturales bilingües”. Ahora bien, durante este proceso, se hace necesario contar con el hecho de que los y las docentes han sido formados/as en el sistema cultural dominante, y que, por otra parte se han producido muchas tensiones entre las organizaciones indígenas y el gobierno¹⁴⁹, así como quiebres al interior de las mismas organizaciones indígenas, lo cual puede dificultar el proceso de puesta en práctica.

Respecto a la cobertura de instituciones educativas interculturales bilingües, así como a las mal denominadas instituciones educativas “hispanas”¹⁵⁰, durante el período de dos décadas, y durante etapas presidenciales diferentes, éstas han tendido a crecer lentamente, en la misma lógica de evolución pausada de las instituciones educativas en general. No obstante, si bien el número total de instituciones educativas ha crecido poco en las dos últimas décadas (de 22.774 establecimientos en 1994 a 23.280 en 2015), no es menos cierto que la tendencia muestra que es menor el crecimiento de las instituciones educativas “hispanas” en comparación a las interculturales bilingües. 2011 es el año en que existe un mayor número de instituciones educativas bilingües, 2.930 en todo el país. Sin embargo, en proporción al número de instituciones educativas “hispanas”, es en el año 2009 cuando observamos una mayor preeminencia de las instituciones de EIB frente a las “hispanas”.

¹⁴⁸ Consúltense más información a través de la siguiente referencia:

REDACCIÓN POLÍTICA (2015, 17 de marzo). Las 14 nacionalidades y los 28 pueblos rechazan la marcha del 19-M. El telégrafo. Recuperado de:

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/las-14-nacionalidades-y-28-pueblos-rechazan-la-marcha-del-19-m>

¹⁴⁹ Por ejemplo, a través del Decreto 1585 (vigente bajo el nuevo Decreto 196), en el 2006 la DINEIB pasa a formar parte del Ministerio de Educación (desde ese momento, las autoridades de la DINEIB) son elegidas por concurso de mérito-oposiciones y no como procesos políticos internos del propio movimiento indígena. En el 2009, el Ministerio de Educación pasa a administrar la DINEIB, que ahora se conformará como la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, nombrando a sus autoridades y funcionarios/as. El Ministerio de Educación rige la EIB, frente a la coadministración previa Estado-organizaciones indígenas, y éstas dejarán de tener autoridad sobre la EIB.

¹⁵⁰ Realmente, deberíamos referirnos a ellas como instituciones educativas interculturales hispanas.

Tabla XXII. Número de instituciones educativas interculturales bilingües (1994-2015)

Año	Tipo de institución educativa intercultural bilingüe		Total
	I.E. "Hispanas"	I.E. Bilingües	
1994	21.449	1.325	22.774
1995	22.096	1.342	23.438
1996	22.011	1.426	23.437
1997	22.344	1.890	24.234
1998	22.923	1.958	24.881
2000	24.383	2.008	26.391
2001	24.606	1.981	26.587
2002	24.816	2.117	26.933
2003	25.658	2.177	27.835
2004	26.353	2.230	28.583
2005	26.979	2.265	29.244
2006	28.839	2.316	31.155
2007	31.014	2.318	33.332
2009	27.769	2.924	30.693
2010	27.103	2.776	29.879
2011	28.131	2.930	31.061
2012	27.379	2.691	30.070
2013	25.922	2.584	28.506
2014	24.460	2.441	26.901
2015	21.164	2.116	23.280

Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

V.2.2.1.3.- Alumnado por instituciones educativas según tipo de sostenimiento.

Respecto a la distribución de alumnos/as por Instituciones Educativas según el tipo de sostenimiento (fiscal, municipal, fiscomisional y particular), el total de población escolarizada que asistía a instituciones educativas era de 4.329.900 personas en el año 2015. De éstas, 3.277.689 acudían a una institución fiscal y 786.300 acudían a una institución particular.

Tabla XXIII. Alumnado total por Institución Educativa según tipo de sostenimiento

Año	Alumnado por Institución Educativa según tipo de sostenimiento				Total
	Fiscal	Municipal	Fiscomisional	Particular	
1994	1.941.275	9.537	92.282	582.211	2.625.305
1995	1.978.261	7.841	97.215	617.435	2.700.752
1996	2.037.189	8.486	100.959	617.575	2.764.209
1997	2.151.036	10.907	109.738	668.974	2.940.655
1998	2.161.149	10.192	103.798	668.703	2.943.842
2000	2.197.378	13.166	119.680	723.513	3.053.737
2001	2.208.475	14.112	124.203	765.919	3.112.709
2002	2.200.437	15.003	133.866	822.877	3.172.183
2003	2.187.989	17.822	133.720	844.731	3.184.262
2004	2.200.482	19.184	135.042	863.097	3.217.805
2005	2.230.622	23.160	136.700	900.264	3.290.746
2006	2.300.771	29.497	139.296	908.063	3.377.627
2007	2.403.874	20.168	141.805	911.290	3.477.137
2009	2.721.649	55.958	228.583	938.631	3.944.821
2010	2.768.469	49.885	234.751	936.163	3.989.268
2011	2.865.863	43.323	211.044	931.447	4.051.677
2012	2.960.962	44.168	204.140	914.589	4.123.859
2013	3.072.919	46.224	212.606	912.853	4.244.602
2014	3.206.258	45.355	214.305	889.063	4.354.981
2015	3.277.689	38.848	227.063	786.300	4.329.900

Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

Desde 1994 hasta el año 2015, el número de alumnos/as en los establecimientos públicos se ha incrementado en un 1.8%, frente a la pérdida de alumnos/as de las escuelas particulares, que pierden cuatro puntos porcentuales (del 22.2% de 1994 al 18,2%% del 2015). Los centros fiscomisionales y municipales son aquellos que más suben en cuanto al número de alumnos, en 1.7% y 0.5%, respectivamente.

La educación, en cuanto al alumnado por tipo de IE según su sostenimiento, también se hace “pública” en Ecuador; se hace menos “privada”, donde la fórmula mixta (fiscomisional) adquiere más adeptos/as, junto con la educación pública (central o municipal).

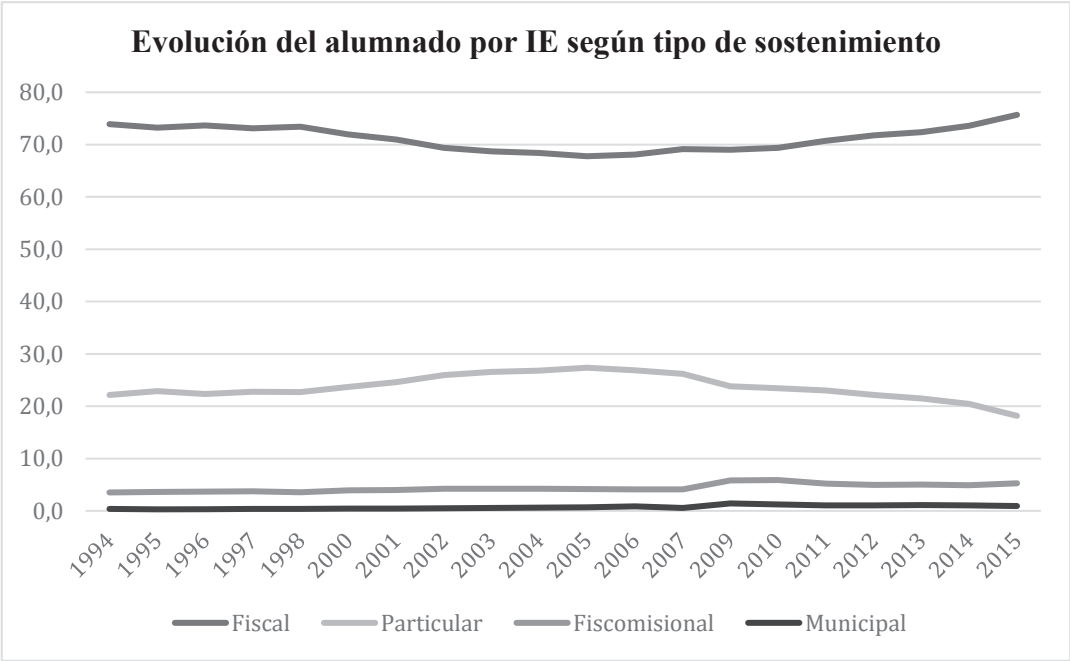
Cabe destacar que a comienzos del siglo XXI, en el año 2000 hasta el 2005, debido a la gran crisis económica que vivió el país y la emigración masiva que se produjo, coincide con los años en que la educación pública perdió alumnado y la privada, lo ganó. En épocas de crisis, y sobre todo, a partir de las remesas de emigrantes, se suele realizar una mayor inversión en educación, lo cual, según el imaginario colectivo ecuatoriano, la calidad venía asociada al ámbito educativo privado. Los padres y madres sacrifican otro tipo de gastos para incidir en el gasto educativo.

Según pasan los años, y los efectos de las remesas de la emigración se hacen menos visibles, se visibiliza, sin embargo, la dependencia del petróleo. En el 2008, baja el precio del crudo, y cae, casi en tres puntos, el porcentaje de alumnos/as matriculados/as en instituciones educativas particulares. No obstante, esa población escolar fue absorbida por los

establecimientos fiscomisionales, no por los fiscales. Las madres y los padres deciden ahorrar en educación enviando a sus hijos e hijas a centros fiscomisionales y no privados, pero tampoco confían lo suficiente en la educación pública, o perciben que su situación económica se puede permitir asumir determinados costos educativos.

Sin embargo, el gran descenso del precio del crudo en el 2014, parecer haber sido percibido más grave, y se convierte en otro momento de quiebre, donde la educación pública gana más alumnado frente a aquel que pierde el subsistema privado y la fiscomisional. En el año 2015, el número de alumnos y alumnas en instituciones educativas públicas es el más alto en 18 años (75,7% del alumnado asiste a centros públicos, lo cual, si lo sumamos al alza de alumnado experimentada en los establecimientos municipales, obtenemos un 76,6% de alumnos/as escolarizados/as en centros públicos). El porcentaje de alumnos/as que ostenta la educación privada es la más baja en 18 años, y una pequeña parte de esta población escolar parece ser absorbida por la educación fiscomisional. En el gráfico siguiente, se observan las líneas divergentes, ascendentes y descendentes respectivamente, del número de alumnado por IE según tipo de sostenimiento.

Gráfico 8. Evolución del alumnado por IE según tipo de sostenimiento



Fuente: Ministerio de Educación. SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

ealmente, el discurso cotidiano parece manejar una importancia asignada a la educación privada en Ecuador que no parece corresponderse con las estadísticas. En casi tres décadas, la educación pública triplicó, en número de alumnos/as matriculados/as, a la educación privada. Sin embargo, ese matiz de “superioridad” de la educación privada se refiere especialmente a lo que se entiende como “calidad” educativa.

La educación privada siempre ha sido vista y reservada para las clases pudientes y las clases imitadoras de la opulencia, la cual fluctúa entre la educación pública-privada y fiscomisional, ello asociado al término “calidad”: privado igual a más “calidad”.

La enseñanza privada también esconde diferentes matices muy importantes en términos de cualitativos entre los diferentes centros educativos. Es decir, podemos incluir centros privados dirigidos exclusivamente a la élite del país, con las mejores infraestructuras, docentes y capital relacional, frente a pequeños centros privados de provincias, que no cuentan ni con infraestructuras ni docentes adecuados.

Asimismo, el factor ideológico y religioso es fundamental en los centros privados. Existen centros privados de élite laicos, frecuentemente binacionales, que aplican metodologías pedagógicas novedosas y progresistas, frente a centros privados de élite, o más modestos, religiosos, católicos, evangélicos o pentecostales, cuyas metodologías pedagógicas sufren grandes variaciones. Según el poder económico de estas congregaciones, y de los padres y madres de familia, se mejoran o no las infraestructuras y recursos de los establecimientos educativos. Respecto a las pedagogías aplicadas, se encuentran instituciones educativas evangélicas, fuertemente conservadoras y/o reaccionarias, que introducen conceptos y dinámicas progresistas e innovadoras en cuanto a metodologías para su sistema de enseñanza.

V.2.2.1.4.- Nuevo modelo educativo: las Unidades Educativas del Milenio (UEM), algo más que nuevas instituciones educativas.

El gobierno de la Revolución Ciudadana implementó un modelo educativo en el país para el período 2007-2017: las Unidades Educativas del Milenio (UEM)¹⁵¹ cuyo objetivo es:

(...) Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales (MINEDUC, 2017a).

Ha sido, sin lugar a dudas, uno de los proyectos emblemáticos de la Revolución Ciudadana en el área de educación, y también uno de los más controvertidos por las resistencias que generó en amplios sectores.

Las UEM son parte clave de la política del gobierno para el mejoramiento de la calidad de la educación pública. Cada UEM se construye para *garantizar el acceso de la población escolar de las zonas rurales permanentemente excluidas de los servicios educativos* (MINEDUC, s.f., párr.10). Recordemos que las zonas rurales son el escenario que ve descender, en mayor medida, su número de instituciones educativas, en tanto escuelas comunitarias, unidocentes o

¹⁵¹ Los antecedentes de las UEM se pueden encontrar en la Declaración del Milenio 2005 donde Ecuador, y otros 147 países, suscriben dicha Declaración del Milenio, la cual establece el conjunto de Metas de Desarrollo del Milenio (MDG) a lograrse hasta el año 2015. En el área de educación, las metas persiguen que todos/as los/as niños/as del mundo completen la educación primaria, se logre un acceso igualitario de niños y niñas en todos los niveles educativos y se elimine la desigualdad. Se enfatiza la consecución de la paridad de género en educación, tanto en primaria como en secundaria (MINEDUC, 2017a).

multigrado; sin embargo, las UEM tienen mucha más capacidad para integrar en sus aulas a una mayor cantidad de alumnos/as.

El propósito manifiesto de las UEM es reducir el déficit de infraestructura educativa en el país; quizás, no existía tal déficit de infraestructura sino instituciones educativas deficitarias y en malas condiciones. Por ello, las UEM, a través de un modelo de infraestructura integral, incorpora recursos pedagógicos, aulas con ambientes temáticos, equipamiento moderno y tecnología, incluyendo bibliotecas, laboratorios y centros de prácticas (tanto técnicas, como deportivas y culturales) (MINEDUC, 2017a).

Pese a las críticas en ese sentido, como veremos en el siguiente capítulo, las UEM surgen como propuestas educativas con intención de convertirse en centros de participación comunitaria e integrar, durante su implementación, la participación de socios gestores y académicos, con el fin de contribuir a la sostenibilidad territorial de la propuesta educativa integral que pretende liderar. En este sentido de propuesta educativa se encuentra *sujeta al entorno comunitario* (MINEDUC, 2017a).

La construcción de las UEM se focalizó en los sectores rurales más pobres a nivel nacional, con altos índices de necesidades básicas insatisfechas y de migración, así como con instituciones educativas caracterizadas por su “baja calidad educativa” y la carencia de condiciones mínimas para la formación de niños, niñas y adolescentes.

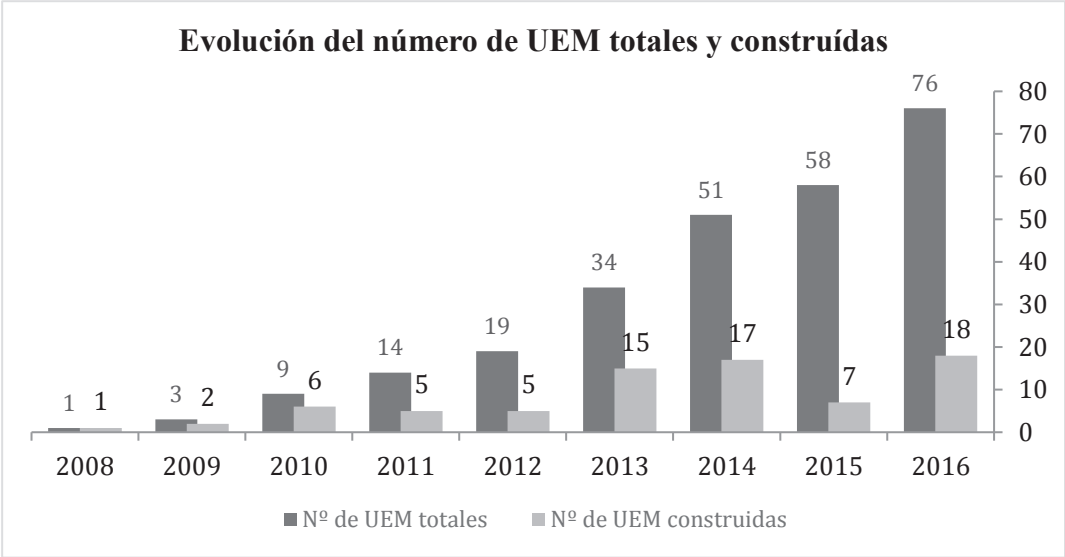
La meta del proyecto UEM es *mejorar la calidad de los servicios educativos* a través de una infraestructura educativa integral, con la incorporación de diferentes y novedosos recursos físicos y tecnológicos con el fin de convertirse en *un referente de modelo educativo del tercer milenio* (MINEDUC, s.f., párr.15). Y así parece haber sido, porque el vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, Jorge Familiar, consideró que las UEM se ciñen al criterio de “calidad educativa” relacionada con infraestructura, laboratorios, áreas de recreación adecuada, así como docentes bien preparados y motivadores (Presidencia de la República, 2015). En este sentido, el funcionario del macro-organismo financiero manifestó sentirse interesado en exportar el modelo a otras partes de América Latina y el Caribe¹⁵².

En el año 2008, se construye la primera Unidad Educativa del Milenio; en el año 2016, existían 76, y durante el primer trimestre del año 2017, 78. La evolución ha sido importante, como se puede ver en el gráfico expuesto a continuación, pero no en la medida ni en la intensidad que el propio gobierno deseaba. Las previsiones del Ministerio de Educación hasta el 2017 incluía la entrega de 300 centros educativos, y aún así, se consideraba la necesidad de un total 900 UEM para cubrir una “demanda de educación de calidad” en todo el país.

¹⁵² <http://www.presidencia.gob.ec/productos-nacionales-de-calidad-mundial/>.

La capacidad de los UEM “mayores” es de 1.200 estudiantes por jornada, mientras que en los UEM “menores”, ésta es de 720 alumnos/as. El coste promedio de cada UEM es de 3.451.950 dólares (MINEDUC, 2017a).

Gráfico 9. Evolución del número de UEM totales y construídas (2008-2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (s.f.).

Del año 2008 al 2017 se han construído 78 UEM, destacando el año 2013 y el 2014 como fechas donde se entregan un mayor número de UEM a sus comunidades. Como se observa en el gráfico, la evolución del número de UEM es claramente ascendente desde el año 2008 al 2016. Según el Ministerio de Educación, a fecha de corte 31/03/2017, se encuentran en construcción 53 UEM en las 9 zonas en las que se encuentra dividido administrativamente el país.

Respecto a las UEM construídas, la Zona 1 es aquella que implica una mayor construcción de las mismas (el 17,1% de las UEM totales del año 2016), seguidas por la Zona 2 y la Zona 5 (con el 14,4% de las UEM totales en ambas zonas). La zona 9 es aquella en las que se construyeron menos UEM (el 12% del total de UEM). Sin embargo, no existen unas diferencias muy marcadas por zonas.

Tabla XXIV. Número de Unidades Educativas del Milenio según zonas (2016)

Zonas	Nº de UEM	%
1	13	17,11
2	11	14,47
3	8	10,53
4	8	10,53
5	11	14,47
6	6	7,89
7	8	10,53
8	6	7,89
9	5	6,58
Total	76	100

Fuente: Ministerio de Educación (2016). Elaboración propia

Las provincias de Carchi, Sucumbíos y Esmeraldas han sido las más beneficiadas por la construcción de UEM, con un 18% de UEM construidas y entregadas.

Los criterios técnicos que oficialmente priman para la construcción de una UEM son (MINEDUC, 2017a):

- 1.- *Atender a sectores históricamente relegados;*
- 2.- *Satisfacer la demanda estudiantil urbana y rural;*
- 3.- *Mejorar la calidad académica y las condiciones locales.*

Las factores que se priorizan para la ubicación de las UEM son (MINEDUC, 2017a):

- 1.- *Nivel de pobreza de la población.*
- 2.- *Falta de oferta de servicios educativos.*
- 3.- *Bajos resultados académicos en las pruebas nacionales de evaluación (Pruebas SER).*

Según el Ministerio de Educación, con la construcción de las UEM, se busca encontrar las soluciones espaciales óptimas atendiendo a modelos pedagógicos incluyentes y lineamientos curriculares. Arquitectura y pedagogía van de la mano en la construcción de las UEM, las cuales aglutinan los tres niveles de educación (Inicial, EGB y BGU) en el hábitat rural y urbano.

Los tipos de infraestructura pueden ser (MINEDUC, 2017a):

- 1.- *Tipología mayor¹⁵³, que mantiene una capacidad de 1.200 estudiantes por jornada.*
- 2.- *Tipología menor, con capacidad de 750 estudiantes por jornada.*
- 3.- *Tipologías excepcionales.*

¹⁵³ Una UEM “mayor” consta de dos bloques de 12 aulas y de 8 aulas (con sus respectivas baterías sanitarias, y rampa de acceso) de 2 plantas; al menos cinco laboratorios (de física y química, ciencias naturales, tecnología e idiomas), un bloque administrativo, un bloque sala de usos múltiples con comedor, un bar, bloque vestidor-bodega, un “patio cívico”, dos canchas de uso múltiple, una de fútbol, áreas exteriores, dos plantas de tratamiento de agua y aguas servidas, así como una biblioteca. Una UEM “menor” consta de dos bloques de 8 aulas (con sus baterías sanitarias y rampas de acceso), laboratorio de ciencias naturales y 4 laboratorios de física y química, y tecnología e idiomas. Igualmente, incluye un bloque de administración, un bloque de uso múltiple-comedor, un bar, vestidor-bodega, un cuarto de máquinas, patio cívico, una cancha de uso múltiple y otra de fútbol, áreas exteriores, plantas de tratamiento de agua y agua servida, y biblioteca (MINEDUC, 2017a)

a- Tipología bidocente, con capacidad de 50 estudiantes por jornada.

b.- Tipología pluridocente, con capacidad de 150 estudiantes por jornada.

a) Atrás se quedaron las escuelas comunitarias, las escuelas unidocentes y las escuelas multigrado.

Las “escuelas comunitarias” y su desaparición se transformaron en uno de los temas principales de debate en las elecciones del 2017 en Ecuador respecto a los quiebres acontecidos en el ámbito educativo.

Las escuelas comunitarias fueron reivindicadas desde posiciones de izquierda y desde la derecha, desde la intelectualidad al dividido movimiento indígena, y se convirtieron en un ataque a la política educativa del gobierno y su creación de las Unidades Educativas del Milenio, con la consiguiente desaparición de este otro tipo de escuelas.

Pese a que no disponemos de cifras oficiales, si nos atenemos a las cifras presentadas por el colectivo Ecuarunari, en solo un año, del 2012 al 2013, se produce un cierre de 10.027 escuelas comunitarias. Y, de las 19.023 escuelas comunitarias existentes en el 2013, según el presidente de la ECUARUNARI (filial Sierra), Carlos Pérez¹⁵⁴, éstas se reducirían a 5.189 en los siguientes años.

El presidente del gobierno, Rafael Correa, citó en varias ocasiones que las *mal llamadas escuelas comunitarias son escuelas de la pobreza*, al igual que las escuelas unidocentes o multigrado (Torres, 2015)¹⁵⁵. El objetivo de la Revolución Ciudadana es cerrar gran parte de estas escuelas y que su alumnado sea absorbido por las Unidades Educativas del Milenio (aunque no disponemos de datos sobre cierres y previsión de cierre por parte del Ministerio de Educación). Los argumentos utilizados por parte de la Autoridad Educativa Nacional es que la construcción de las UEM agruparán y fusionarán las diferentes escuelas comunitarias según áreas geográficas. De esta manera, se aprovecharán mejor los recursos técnicos, humanos y económicos. Sin embargo, desde las organizaciones indígenas se señala que la desaparición de las escuelas comunitarias no es compensada por la construcción de las UEM puesto que la demanda, en determinadas áreas de gran analfabetismo, es mucho mayor que el número de UEM construidas y la capacidad que albergan. Oferta y demanda parecen no ir de la mano.

Desde algunas organizaciones sociales e intelectuales, se plantean argumentos de tipo filosófico-ideológico que aluden a la destrucción del espíritu comunitario, a la “pequeña escuelita” construida por la comunidad, frente a los grandes edificios de cemento, tótems de la modernidad. Incluso, desde el proyecto “Colectivos Ciudadanos por la Educación” se grabó un

¹⁵⁴ Para más información, consúltese: Indígenas rechazan cierre de escuelas comunitarias (10 de diciembre de 2013). La hora. Recuperado de: <https://lahora.com.ec/noticia/1101604017/noticia>

¹⁵⁵ <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/historias-la-educacion-prohibida>

documental denominado "Se nos fue la alegría" que, precisamente, se enfoca en el impacto del cierre de escuelas comunitarias.

Por otra parte, la lejanía que las UEM, ubicadas en los centros más poblados, suponen para algunas poblaciones más dispersas, que mucha población escolar no acuda a la escuela por la distancia y no disponer de recursos/tiempo para costear el transporte escolar. Igualmente, éste aspecto perjudica, además de la población rural y con menos recursos, a las niñas y mujeres adolescentes puesto que se sienten más inseguras en los trayectos de camino a la escuela.

Desde algunos colectivos de la sociedad civil se considera que, de esta manera, se está perjudicando a la población más pobre del país en cuanto a su derecho a la educación, y, a las niñas y mujeres en mayor medida.

Para Rosa María Torres, una escuela unidocente, también denominadas multigrado, unitaria o multiedad, es aquella que *reúne a alumnos de diferentes edades y niveles en una sola aula, por lo general a cargo de un docente o de dos* (Torres, 2016, párr.1). Una escuela comunitaria puede ser unidocente o incluir diferentes grados y docentes. No por el hecho de ser comunitaria y/o rural es unidocente.

Sin embargo, según Chaves y García (2013) la escuela unidocente se adecúa muy bien a las necesidades de las zonas rurales o con población muy dispersa promoviendo *el acceso, la equidad y el derecho a la educación* (Salas y García, 2013, p.23)..

Obviamente, ello requiere una mayor inversión por parte del Estado en infraestructuras, recursos humanos, tecnológicos, formativos, etc.

Tabla XXV. Número de establecimientos unidocentes según sostenimiento (2009-2015)

Año	Número de establecimiento por sostenimiento				Total
	Fiscal	Particular	Municipal	Fiscomisional	
2009	6.743	638	235	173	7.789
2010	5.915	570	174	141	6.800
2011	5.751	470	122	305	6.648
2012	6.297	400	113	244	7.054
2013	6.657	387	101	193	7.338
2014	7.165	315	96	111	7.687
2015	5.827	200	48	105	6.180

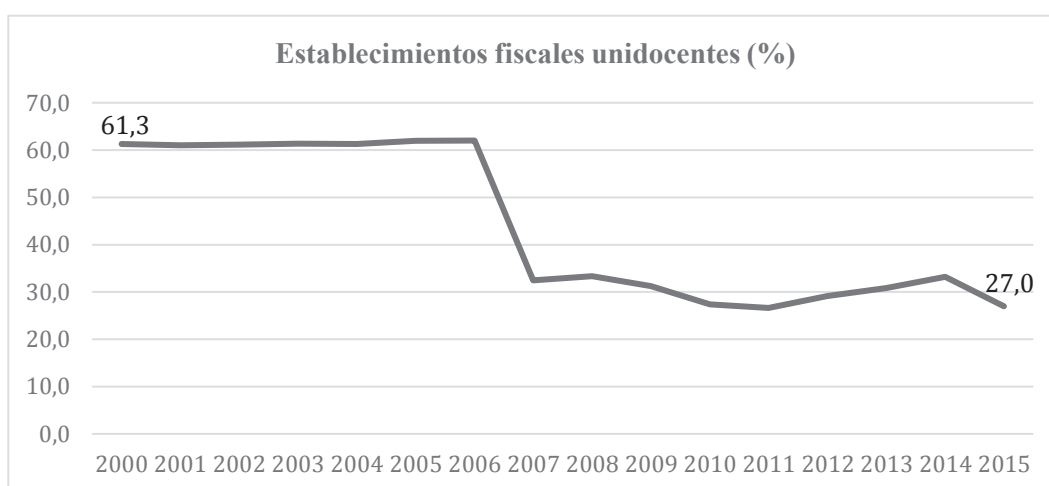
Fuente: AMIE (2009-2015).

En el 2009 existían 7.789 centros unidocentes (89.6% eran centros públicos, fiscales y municipales), de los cuales fueron cerrados 1.609 establecimientos en seis años, permaneciendo en funcionamiento 6.180 centros unidocentes (el 95% de los cuales son de sostenimiento público). Sin lugar a dudas, han sido los centros unidocentes particulares y los fiscomisionales, quienes han cerrado sus puertas en mayor medida.

Es importante resaltar el hecho de que no todos los centros unidocentes eran rurales, gratuitos, con mayoría de población indígena y pobre. Solían encontrarse dispersos geográficamente, pero en el año 2009 existían 638 centros unidocentes particulares que implicaban un costo económico a los padres y las madres de familia, que, por otra parte, no todos y todas podrían asumir, con lo cual también se producía un proceso de segmentación y exclusión en pequeñas zonas comunitarias.

Si tomamos un mayor rango temporal y nos remontamos quince años atrás, al inicio del siglo XX y antes del ascenso de la Revolución Ciudadana al poder, se puede observar que los establecimientos unidocentes realmente han descendido a más de la mitad. Del año 2000 al 2015, el número de establecimientos fiscales unidocentes pasa de un 61,3% al 27%, respectivamente.

Gráfico 10. Establecimientos fiscales unidocentes (2000-2015) (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Ministerio de Educación. SINEC (2000-2006). AMIE (2006-2015).

V.2.2.1.5.- Instituciones Educativas “intervenidas”.

Pero no solo se han construido UEM. Se han aprovechado los recursos existentes y garantizado el mantenimiento y restauración de aquellas instituciones educativas que lo requiriesen, en el marco del Programa Nacional de Infraestructura del Ministro de Educación. Del año 2007 al año 2011, se intervinieron 4.392 instituciones educativas, con un costo total de 371,2 millones de dólares (MINEDUC, s.f.).

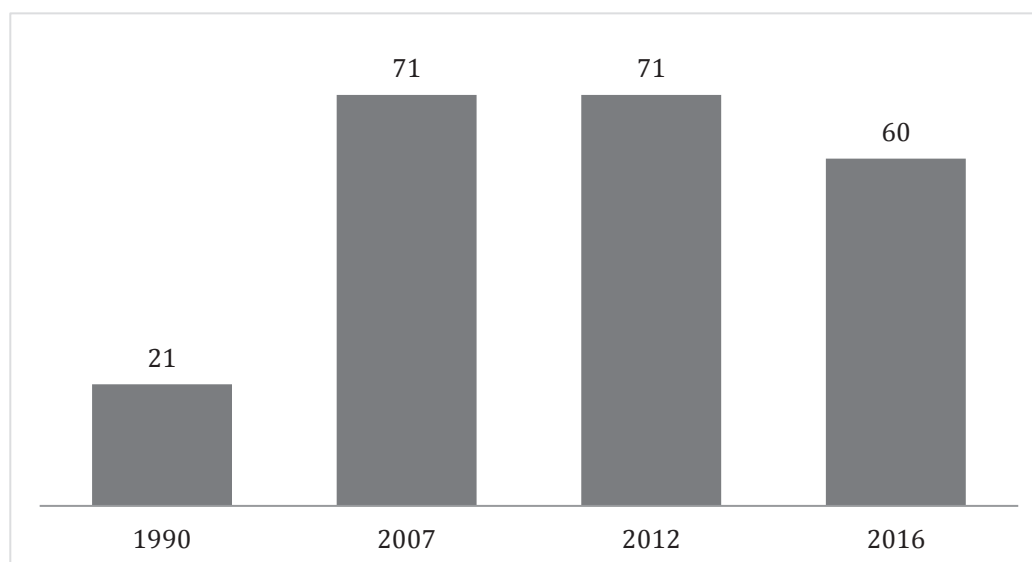
Destaca la diferencia que existe entre el período 2009-2011 y los períodos 2007-2008 y 2012-2013. El mayor número de refacciones se produjo en el período 2007-2008; en estos dos años, se intervinieron 3.804 instituciones educativas, 305 instituciones educativas más que en los cinco siguientes años. Los años en que se producen menores intervenciones en instituciones educativas son aquellos años en que se construyen un mayor número de UEM.

V.2.2.1.6.- Instituciones Educativas Universitarias.

A finales de la década de los 90 y comienzos del nuevo siglo, el número de instituciones educativas universitarias totales en el país se duplicó. Entre 1992 y 2006, se crearon 45 universidades, y a fecha de 12 de abril del 2012, Ecuador contaba con 71 universidades, que evidenciaba un crecimiento del 243% en apenas 14 años (Long, 2013, p. 9).

Como señala Long (2013), la creciente demanda de educación superior fue el argumento utilizado para justificar este incremento en el número de universidades del país. Siendo tradicionalmente la universidad un feudo exclusivo de la oligarquía criolla, en la década de los 60, en el marco de la expansión del proyecto desarrollista, *la universidad pública se volvió un rito de paso importante de alumnos provenientes de los estratos medios inferiores* (Long, 2013, p.10) sembrando en el imaginario colectivo la idea de la universidad como una puerta de ascenso social.

Gráfico 11. Número de instituciones educativas Universitarias en Ecuador (1999-2016)¹⁵⁶.



Fuente: CEACES (2010); Pacheco (2012), Long (2013).

Señala Long (2012) que, ante la tradicional debilidad institucional del país y del sistema de partidos, así como la ausencia de mayorías legislativas en los diferentes gobiernos de la época, el Congreso Nacional de Ecuador distribuyó universidades *como prebendas*, como pactos entre élites donde muchos/as congresistas preparaban su salida de la esfera pública, tras previa promoción de creación de una universidad, a cambio del cargo de rector/a en la misma (Long, 2013, p.12).

¹⁵⁶ Los dos artículos que hemos tomado de referencia ofrecen información parecida pero no igual. Lucas Pacheco (2012) abarca un período de tiempo superior y sostiene que de las 50 universidades creadas entre 1990 y 2007, 34 fueron privadas, 13 públicas y 3 cofinanciadas. Guillaume Long (2013) cuantifica en 45 el número de universidades creadas entre 1992 y 2006. Para el período 1990-2007, tomamos los datos de Pacheco (2012), y, a posteriori, seguimos a Long (2013).

Con esos antecedentes, la emergencia del proyecto neoliberal en el país impulsó un gran incremento del número de instituciones universitarias, primero públicas y, después, privadas. La creación de universidades públicas durante el auge del neoliberalismo se debió al fortalecimiento de lógicas electoralistas y clientelares, esto es, se debió a:

La consolidación del promotor del proyecto como cacique y benefactor local, y a la reproducción de las élites regionales que supieron aprovechar la importante carga simbólica de acceso a la modernidad que significaba la llegada de la universidad a las regiones históricamente discriminadas, lo que favoreció una suerte de “coronelismo” universitario de provincias (Long, 2013, p.13).

Sin embargo, la creación de universidades privadas fue el hecho que más caracterizó al neoliberalismo en este momento. Durante lo que Long denominó “tercera ola”¹⁵⁷ de creación de universidades del país, es cuando se produce la creación masiva de universidades privadas, cuyo papel principal se otorgaba al mercado, y nacían con evidente afán de lucro. En este sentido, se presentan como una alternativa no elitista sino para cubrir una demanda ante las dificultades manifiestas de la universidad pública (Long, 2013, p.14). Así, de las instituciones universitarias privadas creadas en este período, siguiendo en este caso a Long (2013), 35 de las 45 universidades que surgen entre 1992 y 2006 eran de *carácter autofinanciado*, cuyos ingresos económicos se basaban en *el arancelamiento de sus actividades académicas y programas formativos* (Long, 2013, p.13)¹⁵⁸, con pocas o sin barreras académicas de acceso, no excesivamente costosas pero con grandes carencias en términos de calidad (Long, 2013, p.14). Sin embargo, frecuentemente, cumplían otra función implícita en términos de reproducción de la élite regional (Long, 2013, p.14) y fomento del capital relacional de su alumnado.

La Constitución del 2008 señala la necesidad de la pertinencia del sistema de educación superior y los desafíos del país así como la construcción de las nuevas estructuras sociales y productivas (Long, 2013, p.15). Desde el gobierno de la Revolución Ciudadana el número de universidades se ha reducido (concretamente, catorce universidades han sido cerradas) y todas han sido puestas a evaluación por parte de los organismos pertinentes¹⁵⁹, a través del Mandato Constitucional número 14.

¹⁵⁷ Long, señala la existencia de tres olas de creación de universidades en la historia reciente del país. La primera ola se refiere a una etapa de creación de universidades cofinanciadas, sobre todo católicas, en repuestas a las universidades de influencia liberal y laica; una segunda ola, se refiere a la creación de las universidades privadas de élite frente a la *deselitización* que se estaba produciendo en el tercer nivel y con la intención de crear un *espacio menos politizado* en los años 60, y muy *influenciadas por la estética de las universidades* de Estados Unidos; y la tercera ola, se refiere a la creación masiva de universidades privadas en pleno período neoliberal (Long, 2013, p.13).

¹⁵⁸Éstas serían las universidades posteriormente calificadas como “categoría E”.

¹⁵⁹ Estos organismos fueron los desaparecidos CONESUP (Consejo Nacional de Educación Superior), quienes determinarían la situación jurídica y académica de las instituciones universitarias, así como el CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador), que emitía el informe técnico correspondiente.

A raíz del Informe “Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas de Ecuador”¹⁶⁰ (2009), que ponía de manifiesto la situación de la educación superior en el país, como un *conjunto universitario en transición, fragmentado en principios e identidad histórica* así como tendente a una gran *polarización en conceptos y prácticas* entre las diferentes universidades (Long, 2013, p.16), se toman una serie de medidas para trazar las líneas de mejoramiento de las instituciones universitarias.

El anterior CONEA (Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior) clasificó a las universidades del país y las escuelas politécnicas en 5 categorías (A, B, C, D y E), atendiendo a su nivel de desempeño respecto a unos criterios de evaluación establecidos. En este sentido, una de las recomendaciones del Informe fue la derogar¹⁶¹ un grupo de 26 universidades que fueron etiquetadas como “categoría E”.

Posteriormente, la LOES, Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada en el 2010, señala la necesidad de *articular la educación con las metas de desarrollo local y nacional* (Long, 2013, p.18). Igualmente, se crearon tres instituciones destinadas a *planificar y ejecutar las políticas públicas* (Long, 2013, p.18); esto es, la Secretaría Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología (SENESCYT); el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Educación Superior (CEAACES), que reemplaza al CONEA, y el Consejo de Educación Superior (CES).

El CEACES vuelve a realizar una nueva evaluación¹⁶² a inicios del año 2012 y cierra 14 universidades y escuelas politécnicas que fueron *suspendidas por falta de calidad académica*¹⁶³ (Long, 2013), y sigue manteniendo clasificadas a las universidades según cuatro categorías: A, B, C y D.

En el año 2016, de las 60 universidades existentes en el país, la mayoría reciben la calificación B y C, y tan solo 8, la calificación A. La mayoría de las universidades que reciben la calificación A son públicas (el 75%), al igual que aquellas de categoría B, aunque si se aúnan las universidades particulares y cofinanciadas, éstas son mayoritarias frente a las públicas.

¹⁶⁰El 4 de noviembre de 2009, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador entregaba a la Asamblea Nacional el mencionado informe, que había sido ordenado por el Mandato Constituyente Número 14 y expedido por la Asamblea Nacional Constituyente el 22 de julio de 2008 (CONEA, 2009).

¹⁶¹ Sin embargo, Long (2013) señala que se produjo un tiempo de espera en la aplicación de las recomendaciones del CONEA en un momento en el que la Asamblea Nacional se encontraba con una *agenda legislativa hiperactiva* (Long, 2013, p.18). Sin embargo, las recomendaciones del CONEA se reactivaron ante la discusión de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), expedida el 12 de octubre del 2010 que, entre otras cosas, garantiza la gratuidad de los estudios universitarios públicos.

¹⁶² La evaluación del CEACES atendía a cuatro criterios: 1) académica; 2) currículo e investigación; 3) soporte pedagógico, y 4) gestión y política institucional (Long, 2013, p.19).

¹⁶³ Todo el proceso de evaluación de las universidades provocó grandes conflictos entre diferentes instancias y el gobierno de la Revolución Ciudadana. Especialmente fuerte fue el conflicto con los y las rectoras de las Universidades, especialmente de aquellas calificadas como “E”, por entender que se atentaba a la autonomía de la universidad. Sin embargo, Long (2013, p.18) entiende esta posición como la defensa de un *ultra-autonomismo neoliberal*.

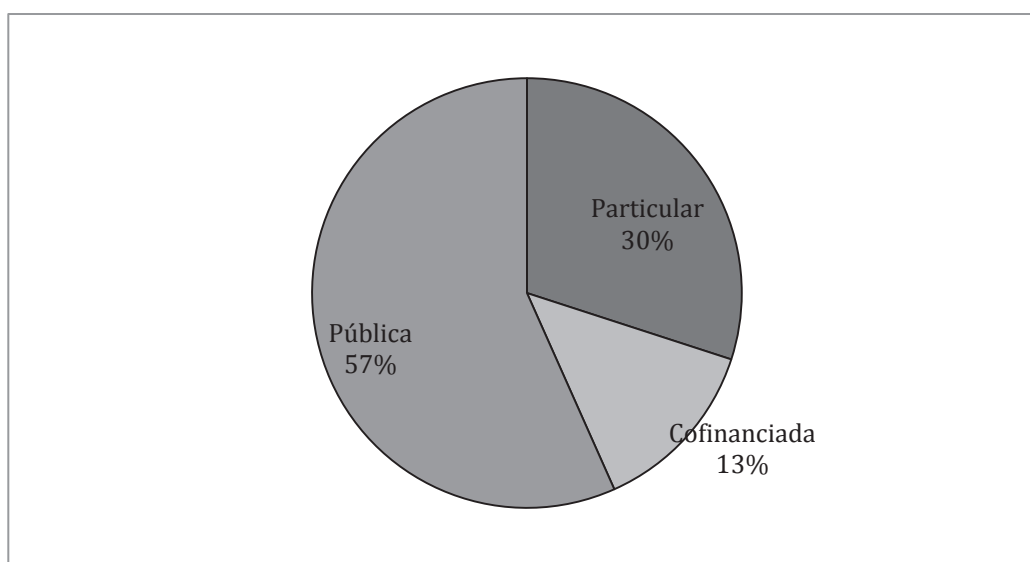
Tabla XXVI. Número de universidades en Ecuador según tipo de sostenimiento y categoría (2016)

Clasificación	Particular	Cofinanciada	Pública	Total
A	2	0	6	8
B	8	6	13	27
C	8	1	7	16
D	0	1	3	4
Sin clasificación	0	0	5	5
Total	18	8	34	60

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador [SNIESE], 2017

Actualmente, en cuanto al tipo sostenimiento, la mayoría de las universidades del país son públicas (un 57%) frente a un 30% particulares y un 13% cofinanciadas.

Gráfico 12. Universidades según sostenimiento (2016)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ConsultasEdu, 2016; Ecuador Consultas, 2016.

V.2.2.2.- La estructura vertical: la articulación por niveles.

El sistema educativo ecuatoriano, como otros sistemas educativos, se caracteriza, al menos hasta bien entrado el siglo XX, por la existencia de dos etapas bien diferenciadas y un carácter no tan vinculado entre las mismas; esto es, existían dos sistemas muy diferenciados entre la enseñanza primaria y la secundaria; la primera (completa o no), más asequible a un mayor número de personas, permitía el acceso al mercado de trabajo, y la segunda, cuando se alcanzaba el título de Bachillerato, proporcionaba la posibilidad de incorporarse a los estudios universitarios. Por lo tanto, se presentaban como dos momentos bien diferenciados y con poco acoplamiento entre las etapas, según la posterior lógica imperante de la educación permanente.

Desde mediados de los años 50 del siglo pasado, como sostenía Minteguiaga (2014), atendiendo a políticas de reforma de la cobertura educativa que perseguían universalizar la educación primaria, como primer paso para la posterior universalización de la educación secundaria, se incrementaron las instituciones educativas de primaria por todo el territorio nacional, especialmente en la zona rural, que había permanecido en situación de mayor vulnerabilidad. La banca del desarrollo mundial y organismos multilaterales comienzan a “recomendar” a los gobiernos nacionales la “inversión” en educación primaria, facilitando los préstamos correspondientes, en zonas “vulnerables”..

Los establecimientos educativos de secundaria también comenzaron a expandirse pero, según la tendencia de la “nuclearización” (Minteguiaga, 2014, p.29), se concentraron en las zonas de mayor población. Por ello, se reducían en número y se dificultaba el acceso a los mismos para aquellos alumnos y alumnas que procedían de estratos socio-económicos más vulnerables y de hábitats más dispersos. De alguna manera, los establecimientos educativos de secundaria, en los que abundaban aquellos de titularidad privada, reflejaban las divisiones territoriales, genéricas, étnicas y sociales del país.

En cuanto a la vinculación existente entre los niveles educativos, se puede hablar de dos tipos: por una parte, se vinculan verticalmente diferentes niveles educativos, desde la primaria, la secundaria hasta los estudios universitarios aunque sin gran nivel de conexión práctica entre los mismos; y, por otra parte, tanto en los niveles de primaria y secundaria, comienzan a relacionarse, horizontalmente, una serie de adoctrinamientos y enseñanzas prácticas que capacitaban para determinados oficios y tareas.

Desde mediados a finales del siglo XX, se produce un importante “boom” educativo en el país en cuanto a la cobertura y mejoramiento de la calidad, así como la extensión de la educación a amplios sectores de la población. Ello también ha implicado cambios en los procesos educativos, actores, problemas y retos. A comienzos del siglo XXI, la situación educativa adquiere nuevas dimensiones. Vayamos por partes.

En 11 años, de 1994 a 2015, casi se duplica la población estudiantil matriculada en pre-primaria, primaria y secundaria, así como el total de la misma, pasando de 2.625.305 estudiantes en 1994 a 4.331.915 en 2015. En pleno siglo XXI, la educación en Ecuador es eminentemente “primaria”: el 75,1% de la población matriculada en el año 2015 corresponde a la educación primaria. Si a ello sumamos la población matriculada en educación pre-primaria, el número de alumnos/as es de 3.583.179; esto significa que el 82,7% de la población escolar se encuentra en etapa pre-primaria y primaria. Por otra parte, el 17,23% del alumnado se encuentra matriculado en educación secundaria. Sin embargo, en 1994 este alumnado de primaria suponía el 66,7% del total. Téngase en cuenta, además, que en 1.994 la población entre 0 y 14 años, representaba el 36,85% de la población total, mientras que en el 2015, la población entre 0 y 14 años, era del 29,02%. Es decir, en 1994, un mayor porcentaje de

población entre 0 y 14 años se encuentra matriculada en menor medida en primaria y en pre-primaria (la cual, en ese momento, no era obligatoria). Sin embargo, en 1994 existía un mayor porcentaje de población matriculada en secundaria que en el año 2015.

Tabla XXVII. Alumnado matriculado según nivel educativo Ecuador (1994-2015)

Año	Nivel Educativo			Total
	Pre-primaria	Primaria	Media	
1994	124.436	1.751.123	749.746	2.625.305
1995	136.158	1.777.304	787.290	2.700.752
1996	145.858	1.812.255	806.096	2.764.209
1997	168.128	1.882.945	892.769	2.943.842
1998	168.128	1.882.945	892.769	2.943.842
2000	189.407	1.925.420	938.910	3.053.737
2001	199.588	1.955.060	958.061	3.112.709
2002	209.334	1.982.636	980.213	3.172.183
2003	212.938	1.987.465	983.859	3.184.262
2004	221.197	1.989.665	1.006.943	3.217.805
2005	231.539	1.997.624	1.061.583	3.290.746
2006	260.559	2.006.430	1.110.638	3.377.627
2007	289.700	2.039.168	1.148.269	3.477.137
2009	91.111	2.850.520	603.988	3.547.628
2010	120.038	3.225.377	640.034	3.987.459
2011	145.376	3.258.345	647.956	4.053.688
2012	155.726	3.295.634	672.499	4.125.871
2013	200.413	3.329.600	714.589	4.246.615
2014	269.417	3.344.988	740.576	4.356.995
2015	326.607	3.256.572	746.721	4.331.915

Fuente: SINEC (1994-2007) y AMIE (2009-2015).¹⁶⁴

En definitiva, como muestra la tabla, de 1994 a 2015 se incrementa el número total de alumnos/as en el sistema educativo nacional. Sin embargo, donde se observa una mayor matrícula del alumnado es en educación primaria, la cual sigue una tendencia creciente desde la instauración de la Revolución Ciudadana, en el año 2007. Por el contrario, la matriculación en educación secundaria sigue una tendencia decreciente desde el año 2007.

Es necesario tomar en cuenta que en el año 2008 se produjo un cambio en la recogida de estadísticas educativas, y el AMIE (Archivo Maestro de Instituciones Educativas) reemplazó al SINEC (Sistema Nacional de Estadísticas Educativas). Debido a ello (y al cambio en el sistema educativo) puede que los datos no sean totalmente comparativos entre un período y el siguiente (en el gráfico se ve claramente la diferencia entre un año y el siguiente).

¹⁶⁴ El Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE) presenta datos de instituciones educativas públicas y privadas (referidas a estudiantes, docentes, infraestructura...) a nivel nacional y territorial, al inicio y al final del año escolar. Este registro estadístico funciona desde el período escolar 2007-2008, reemplazando al Sistema Nacional de Estadísticas Educativas (SINEC). <https://educacion.gob.ec/amie/>.

Entonces, si nos fijamos en el acceso al sistema educativo, podemos observar la Tasa Neta de Matrícula. La Tasa Neta de Matrícula es el número de alumnos/as del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad (UNESCO, s.f).

La Tasa Neta de Matriculación nos muestra cómo, por ejemplo, para el curso escolar 2011-2012, el 19,9% de la población escolar matriculada se correspondía al nivel inicial, el 96,1% (94,6%, en el curso 2010-2011) se encontraba matriculado/a en la Educación General Básica, y el 56,8% en el Bachillerato (59,75% en el curso 2010-2011), respecto a sus correspondientes grupos de edad. En este sentido, en el año 2012, la educación en Ecuador se hace “primaria” en detrimento de la “secundaria”.

Tabla XXVIII. Tasa Neta de matrícula según niveles educativos y modalidades de educación (Curso 2011-2012)

	Grupo Edad	Matriculados/as en educación escolarizada ordinaria	Matriculados/as en educación escolarizada extraordinaria	Total Matriculados/as por edad	Población 2012	TNM &
Educac. Inicial	3-4	134.800		134.800	677625	19,9
EGB	5-14	3.055.778	61.566	3.117.344	3.242.504	96,1
Bachillerato	15-17	485.226	24.439	509665	898.054	56,8

Fuente.- MINEDUC, 2013.

V.2.2.2.1.- Educación Inicial. La obligatoriedad.

La etapa educativa referida a los primeros años de vida recibe diferentes denominaciones, desde “educación infantil”, “educación inicial”, “kindergarten”, “educación pre-escolar”, “educación pre-primaria”, “educación preparatoria”....

En Ecuador, la LOEI recoge la denominación de “Educación Inicial” y, en su Artículo 40, señala que esta etapa se corresponde al proceso de:

(...) Acompañamiento al desarrollo integral que considera los aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas[...]. (LOEI, 2011)

La LOEI recoge, igualmente, que la educación de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los tres años es *responsabilidad principal de la familia*, aunque existen modalidades de institucionalizadas para esta etapa, debidamente certificadas por el Ministerio de Educación.

Viñao (2004) sostiene que esta modalidad del sistema educativo surgió en Reino Unido en los primeros años del siglo XIX y, de ahí, se fue extendiendo al resto del mundo. Se presentaba como una particularidad de la enseñanza dirigida a los niños y niñas de la clase obrera urbana, y era promovida desde lo privado, esto es, desde acciones particulares y sociedades filantrópicas. Parece vislumbrarse el matiz de “estacionamiento” de infantes ante las

necesidades laborales de sus progenitores/as absorbidos/as por el proceso de urbanización e industrialización. A principios de siglo XX, los/as niños/as de las clases pudientes se criarían en sus hogares con “preceptores” y niñeras, quienes, cabría esperar que, al menos, dedicarían un mayor tiempo y esmero a la formación infantil. Una segmentación de base que, en principio, condiciona la trayectoria académica posterior con ventaja para las clases medias y altas.

La Educación Inicial se introduce en Ecuador a través de *un proceso de aculturación* promovido por un sacerdote, Luis Vicente Torres, de ideología alfarista, que exportó la “idea” desde España (Pautasso Solís, 2009, p.60).

En Ecuador se tiene constancia, partiendo de Pautasso Solís (2007, p.20) de la existencia del primer “Jardín de Infantes” en 1901. A posteriori, se abriría el Instituto Normal Manuela Cañizares en la ciudad de Quito, el cual incluía en su programa de formación, clases de “kindergarten” o “Escuela Anexa”, distinguiendo la formación del niño/a en edad preescolar y escolar (Pautasso Solís, 2007, p.20). Pero más allá del proceso de aculturación y sus influencias externas, como sostiene Pautasso Solís (2007, 2009) existían toda una serie de factores políticos, sociales y económicos que favorecían la consolidación de esta modalidad educativa en Ecuador. Coincidimos con Pautasso Solís en la creencia de una clara correlación entre el progreso del liberalismo en Ecuador, especialmente a partir del gobierno de Eloy Alfaro, con el proceso de modernización emprendido en el marco del sistema-mundo capitalista, y la importancia (e “inversión”) otorgada a la educación (favorecido por un ciclo económico ascendente debido a las importaciones de cacao y banano en Ecuador), lo cual facilitaría la inclusión de la Educación Inicial. Asimismo, consideramos que la aprobación, durante el gobierno de Alfaro, de la Ley de la emancipación de la mujer, también allanó la consideración de esta etapa de la educación en el sistema educativo, como necesidad para satisfacer las demandas de algunas madres y unidades familiares trabajadoras. Ello también corrió paralelo al cambio de concepción del “niño” y “niña” en el mundo, como “persona” y sujeto de derechos, además de la existencia de una corriente de aceptación y extensión de la psicología infantil. Sin embargo, las influencias externas se han mantenido presentes en esta etapa educativa a través de la introducción de los currículos y metodologías froebeliano, montessoriano y decroliano, los cuales convivieron en el tiempo¹⁶⁵ (Pautasso Solís, 2009, p.62).

La Educación Inicial se comienza a extender desde las clases populares a la clase media, pero esta etapa de la enseñanza se encontró carente de apoyo por parte de los poderes públicos, que no entendían la importancia de este nivel educativo por la indeterminación percibida frente a la educación primaria.

¹⁶⁵ El método froebeliano se introduce los jardines de infantes del país en 1901, el montessoriano en 1929 y el delacroniano, en 1930 (Pautasso Solís, 2009, p.62). En 1925 existían 9 “Jardines de Infancia” que seguían la pedagogía froebeliana pero el diseño de las clases respondían a la lógica Montessori (Pautasso, 2007).

Sin embargo, la consideración y expansión de la Educación Inicial fue favorecida, a mitad del siglo XX, especialmente debido a tres factores:

1. La generalización del trabajo de las mujeres trabajadoras y de clase media fuera del hogar y la carencia de políticas reales de conciliación de vida laboral y familiar;
2. Las recomendaciones de organismos multilaterales para “invertir” en Educación Inicial. Para la banca del desarrollo y organismos multilaterales, la educación se convierte en una área prioritaria, y la Educación Inicial, lentamente, se comienza a vislumbrar, sobre todo en las últimas décadas del siglo XX, como una “inversión” muy rentable para la educación primaria y el proceso de educación durante toda la vida;
3. La demanda de apoyo para esta etapa educativa por parte de las clases populares de las áreas urbano-marginales y de las zonas rurales.

Un documento de la UNESCO (1985): “Educación Primaria y Educación Media General. Ecuador, desarrollo y educación. Problemas y prioridades”, recoge una serie de cuestiones interesantes sobre lo que, en la década de los 80, denominaron la “educación pre-primaria”.

Durante el año académico 1983/84, la educación pre-primaria implicaba 3 ciclos de un año de duración cada uno. Según el Reglamento N° 2650 de 1982, estos tres ciclos se dividían de la siguiente manera: de 3 a 4 años, de 4 a 5 años y de 5 a 6 años¹⁶⁶. El Plan de estudios¹⁶⁷ abarcaba cuatro componentes (correspondiente a 25 períodos lectivos): vida intelectual, vida afectiva y social, vida práctica y manual, vida corporal.

Sin embargo, en la práctica, estos niveles se reducían a dos niveles, de 4 a 6 años, y se ejercía, sobre todo, en la zona rural. Ello facilitaba la transición del hogar a la escuela en las zonas rurales y/o indígenas, o en aquellas urbanas y marginales, donde existía un ámbito social y pedagógico desfavorable. Además, añadiríamos, económico: la mayoría de los y las infantes matriculados/as en pre-primaria (56,4%) se correspondía a establecimientos fiscales. Mientras que en los grandes centros urbanos, de las provincias de Pichincha, Guayas y Azuay se ubicaban en centros privados.

Ahora bien, para la etapa pre-primaria, en el curso 1983-1984 existían 1.234 planteles educativos y 2.777 profesores/as, donde la mayoría no disponía de la formación requerida para dicho nivel (Unesco, 1985). Por ello, la DINAMEB (Dirección Nacional de Mejoramiento Educativo) inicia, para esas fechas, un programa de formación docente para pre-primaria.

¹⁶⁶ Pautasso Solis (2009) afirma que, si bien la Educación Inicial se estructuró en tres secciones: de 3 a 4 años, de 4 a 5 años y 5 a 6 años, es en 1938 cuando se establece un quiebre y solo la etapa de 5 a 6 años pasa a estar reglamentado por el Ministerio de Educación. Las otras dos etapas, de 4 a 5 años y 5 a 6 años, serán reguladas por el Ministerio de Bienestar Social (Pautasso, 2009, p.61).

¹⁶⁷ El Plan de Estudios fue diseñado por la Sección de Diseño y Elaboración Curricular de la Dirección Nacional de Mejoramiento Educativo (DINAMED). Para más información, consúltese: UNESCO (1985). Ecuador: educación primaria y media general. Ecuador: desarrollo educativo, problemas y prioridades. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089622sb.pdf> 1

Concluye el Informe de la Unesco que, ante la carencia de una unidad responsable de la educación primaria del Ministerio de Educación y Cultura (el anterior MEC) así como de las Direcciones Provinciales de Educación, no existía una política clara en torno a este nivel educativo: no estaban claros los grupos prioritarios, ni las metas de crecimiento, ni los conocimientos necesarios por los docentes, ni los métodos y materiales pedagógicos, etc... de esta manera, se hacía imposible decidir hasta dónde extender el nivel educativo y, además, si esos costos de extensión acabarían afectando otros niveles, que la Unesco consideraba de “capital importancia” (entendemos, que la extensión y universalización de la educación primaria). Por ello, recomienda un “enfoque selectivo” para esta etapa de educación pre-primaria, y que alcance a los grupos prioritarios, los cuales no define, pero consideramos que se corresponderían a aquellos denominados como “clases vulnerables” por organismos multilaterales, o las “clases peligrosas” por Immanuel Wallerstein.

Sin embargo, esta concepción cambiará radicalmente desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, donde organismos multilaterales e, incluso, organismos financieros transnacionales, como el Grupo Banco Mundial, abogará por la educación pre-primaria y, es más, se fijará especialmente en la educación de los primeros años de la vida del ser humano, tal y como veremos en el capítulo siguiente. En Ecuador, podemos observar cómo se incrementa el número de docentes y alumnos/as de Educación Inicial, especialmente a partir de la década de los 90, coincidiendo con las “recomendaciones” de la banca del desarrollo, así como disminuye el la proporción entre número de alumnos/as por docente.

Tabla XXIX. Situación educación pre-primaria en el sistema Educativo Ecuatoriano (1940-1991)

Período escolar	Planteles	Docentes	Alumnos/as	Alumnos/as por docente
1940-1941	41	145	4.431	31
1950-1951	66	185	7.463	40
1960-1961	102	297	11.371	38
1970-1971	175	417	13.755	33
1980-1981	539	1.390	42.856	31
1990-1991	2.371	6.301	115.024	18

Fuente: OEI. (2006)

De esta manera, la consideración generalizada de esta etapa del proceso educativo como una etapa “superflua” y vinculada a las necesidades materiales de algunos/as padres y madres, no es obstáculo para comprobar la llamativa evolución de la Educación Inicial en Ecuador. Si a inicios del siglo XX, se abre el primer centro de pre-primaria en Quito, en 1925 éstos se elevan a la cantidad de 9, y en 1940, a 41. Pero es que en 1990 se contaba con 2.371 instituciones educativas de la denominada educación pre-primaria. De 145 docentes en el curso académico 1940-1941, la cifra asciende a 6.301 docentes en el período 1990-1991, y el número de alumnos/as se multiplica por veintiséis. Por otra parte, el número de alumnos/as por docente en la educación inicial tiende a decrecer en este período de cincuenta años, pasando de 31

alumnos/as por docente en el curso 1940-1941 a 18 alumnos/as por docente en el curso 1990-1991.

Sin embargo, estos datos cabe tomarlos con cierta cautela puesto que, al comparar los datos presentados por la OEI y la UNESCO para períodos muy próximos, el curso escolar 1980-1981 y el curso 1983-1984, los datos difieren demasiado, pasando de 539 planteles educativos de inicial en 1980-81 según la OEI (con 1930 docentes) a 1.234 planteles educativos dos cursos académicos posteriores (y 2.777 docentes).

Tabla XXX. Incongruencia de datos a nivel pre-primaria en Ecuador según la OEI y la UNESCO (1980-1981 y 1983-1984)

Período	Datos a nivel pre-primaria			
	Planteles Educativos		Docentes	
	OEI	UNESCO	OEI	UNESCO
1980-1981	539		1.390	
1983-1984		1.234		2.777

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO-OEI (2006)

Con la llegada del gobierno de la Revolución Ciudadana se producen importantes cambios en la consideración de la Educación Inicial. El Reglamento de la LOEI, en su artículo 27, establece que se ha de tener 3 años para ingresar a este nivel, para que a la salida de la Educación Inicial, el o la infante tenga, al menos, 5 años de edad a la fecha de ingreso en primaria.

En el año 2015, 326.607 niños y niñas se encontraban matriculados/as en Educación Inicial en Ecuador. Los datos del quinquenio 2010-2015, al amparo de la obligatoriedad, reflejan claramente el peso que ha adquirido la Educación Inicial de carácter público pues la población infantil registra el 73,3% de matriculación en centros públicos frente al 22,8% de la centros privados (que pierden la mitad de su alumnado en esta etapa educativa), al igual que lo pierden los establecimientos fiscomisionales y municipales, tal como se observa en las siguientes tablas.

Tabla XXXI. Alumnado matriculado en Educación Inicial según tipo de sostenimiento

Tipo de sostenimiento	Año de medición					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	60.946	80.911	91.310	126.178	181.822	239.289
Fiscomisional	4.264	5.157	5.724	6.943	8.552	10.116
Municipal	2.598	3.055	3.117	3.397	3.255	2.735
Particular	52.230	56.253	55.575	63.895	75.788	74.467
Total	120.038	145.376	155.726	200.413	269.417	326.607

Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

Esta tendencia de la educación a hacerse “pública” se observará en todos los niveles educativos, aunque, quizás, sea en la Educación Inicial donde se produzca una menor reducción de matrículas en el sector particular. Ello, probablemente, se encuentre relacionado con la escasa

cobertura de centros educativos para este nivel que, en gran parte, ha sido subsanado por las Unidades Educativas del Milenio que incluyen dicha etapa educativa.

Tabla XXXII. Instituciones de Educación Infantil según sostenimiento (%) (2010-2015)

Tipo de sostenimiento	Año de medición					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	50,8	55,7	58,6	63,0	67,5	73,3
Fiscomisional	3,6	3,5	3,7	3,5	3,2	3,1
Municipal	2,2	2,1	2,0	1,7	1,2	0,8
Particular	43,5	38,7	35,7	31,9	28,1	22,8
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: SINEC (2000-2006). AMIE (2007-2015).

Por otra parte, el artículo 27 del Reglamento de la LOEI establece que el nivel de Educación Inicial se divide en dos subniveles: el *Inicial 1*, que no es escolarizado y comprende a infantes hasta los 3 años, y, el *Inicial 2*, que comprende a niños y niñas de 4 a 5 años, y que si es escolarizado. Nos gustaría incidir un poco más en el estudio de la Educación Inicial 1 o Subnivel 1.

a) Educación Inicial Subnivel 1: ¿Preparando infantes para el mercado de trabajo?.

Antes de que los niños y niñas puedan entrar en el nivel de la Educación Inicial, existen tres años de la vida, en los que éstos/as necesitan ser atendidos/as, bien desde sus hogares, por sus familia o cuidadores/as externos, bien desde centros especializados.

Como señalaba Pautasso Solís, desde 1938 se produce la división en dos subniveles de la Educación Inicial que implicaba un subnivel de 3 a 5 años, cuya responsabilidad recaía sobre el Ministerio de Bienestar Social, y de 5 a 6 años, cuya responsabilidad ya recaía en el Ministerio de Educación (Pautasso Solís, 2009, p.61).

Esta división de responsabilidades ministeriales de la Educación Inicial continuó durante varias décadas posteriores. En la década de los 90, en 1993 concretamente, surge en Ecuador el Programa Orientación de Rescate Infantil (ORI)¹⁶⁸, conducido por el Ministerio de Bienestar Social y el INFFA (Instituto Nacional de la Niñez y la Familia)¹⁶⁹¹⁷⁰. Este programa se dirigía

¹⁶⁸El FODI y el ORI eran financiados con deuda externa, a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, etc.

¹⁶⁹ El Instituto Nacional de la Niñez y la Familia nació en 1960 con el objetivo de cumplir con los derechos de la infancia y buscar soluciones a problemas de trabajo infantil, maltrato, deserción escolar y desnutrición. Mediante Decreto Ejecutivo N° 1170 (de 3 de julio de 2008) se le cambió el nombre a INFA (Instituto Público de la Niñez y la Familia), entidad que fusionó al exInnfa, a la Operación Rescate Infantil (ORI), al Fondo de Desarrollo Infantil (FODI) y la Dirección de Atención Integral de la Niñez y Adolescencia (Daina). Finalmente, en el Decreto Ejecutivo N° 1356 (de 2 de enero de 2013), el Gobierno de la Revolución Ciudadana decide su desaparición total por la misma necesidad de profesionalizar el servicio y alcanzar un mejor desarrollo integral, siendo sus funciones principales asumidas por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), y las áreas médicas que implicaban estos programas, asumidas por la cartera de Salud.

¹⁷⁰. El INFFA dependía de la anacrónica figura de la "Primera Dama" del país, y era una fundación privada que recibía fondos públicos.

exclusivamente a infantes en situaciones de “extrema vulnerabilidad social”, y presentaba un matiz de marcado carácter asistencial.

La rectoría del Ministerio de Bienestar Social se extendía sobre la etapa anterior a la educación básica además del Programa de Educación Preescolar No Convencional (PRONOPE), el cual, a su vez, daría asistencia técnica al ORI y al INNFA. Según el INEC (1999) y el SIISE (2014), en 1999, menos del 2,7% (es decir, 35.000 niños y niñas) menores de 5 años, acudían a “un centro de cuidado” o “guarderías”.

El Programa de Orientación de Rescate Infantil (ORI) durante el año 2005, atendió a 44.482 niños/as a nivel nacional, y en mayo del 2006 a 48.474 niños/as, con el apoyo de 7.045 madres comunitarias, en 1.433 Centros de Desarrollo y Cuidado Infantil (CCDI), ubicados en zonas rurales y urbano-marginales del país.

Tabla XXXIII. Programa Orientación de Rescate Infantil (ORI) (2005-2006, 2011)

	Año de medición		
	2005	2006	2011
Niños/as atendidos	44.482	48.474	-
Madres comunitarias ¹⁷¹	-	7.045	23.965
Centros de Desarrollo y Cuidado Infantil (CCDI)	-	1.433	-
CIBV	-	-	3.869

Fuente: Gavilanes Reyes (2008).

Más allá de la escasa extensión del servicio de atención y cuidado de menores, prima una marcada concepción asistencial y “para pobres” en este nivel de atención a la infancia, la cual nunca fue vista como una etapa autónoma e importante en el desarrollo del niño/a ni del proceso educativo.

Sin embargo, a inicios del siglo XXI en Ecuador, comienza a gestarse otra visión en torno a la Educación Inicial 1, respecto a la concepción del desarrollo integral del niño y niña, y atendiendo a numerosas “recomendaciones” de los macroorganismos financieros y organismos multilaterales.

La Revolución Ciudadana sostiene una nueva concepción en torno a la Educación Inicial y crean los denominados CIBV (Centros Infantiles del Buen Vivir), adscritos al Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES). En este sentido, una publicación del Ministerio de Inclusión Económica y Social, “Política Pública. Desarrollo Integral Infantil” (MIES, 2013a), recoge y enfatiza como diferentes organismos internacionales (OCDE, por ejemplo) consideran la educación en los primeros años de vida como fundamental para el desarrollo humano porque posee efectos significativos sobre el desempeño escolar:

¹⁷¹ Los datos que existen sobre madres comunitarias son escasos y confusos.

Los niños y niñas que participan en programas que incluyan educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas cognitivas y motoras y obtienen mejores resultados en evaluaciones de desarrollo psicosocial (MIES, 2013a, p.8).

Ello, ayudado con una adecuada alimentación en los primeros años de vida, crearán bases fisiológicas sanas y transmitirán *patrones y valores de padres a hijos que en el transcurso de su vida redundará de forma efectiva en el ámbito laboral* (MIES, 2013a, p.8). La atención al desarrollo infantil integral *traerá mayores retornos sociales que aquellas que se invierten en etapas posteriores*, siendo el primer paso para *universalizar la educación inicial y sobre todo para reducir la pobreza* (MIES, 2013a, p.8). De esta manera, desde la lógica de la educación como “inversión futura” para el crecimiento y desarrollo de un país, ya no solo la Educación Inicial deviene fundamental, sino que la pre-inicial es crucial para el desarrollo y la “reducción de las desigualdades”.

El Grupo del Banco Mundial se proclama entusiasta de la educación pre-inicial e inicial. Así, este macroorganismo financiero afirma que el momento educativo pre-inicial ha de ser visto como:

Inversiones que no presentan el dilema de escoger entre equidad y eficiencia, y entre justicia y productividad económicas, ya que la prestación de servicios a la primera infancia es benéfica en todos los sentidos (como se cita en MIES, 2013a, p.8)

Así, pues, el MIES, en esta publicación, justifica la construcción de una política pública en Desarrollo Infantil Integral desde dos razones fundamentales:

- 1.- Como una inversión, en el sentido que plantean los macrororganismos financieros.
- 2.- Desde una justificación científica, según la cual, el cerebro que se tiene a los 6 años es el que se tendrá para toda la vida; por ello, es fundamental “invertir” en atención en los dos primeros años de vida en función del desarrollo integral del individuo.

De todo ello, nos gustaría extraer dos conclusiones. Como veremos en el siguiente capítulo, el Grupo BM, organismo que dice combatir la pobreza y que esta conformado por cinco entidades básicamente económicas, se enfoca y emite publicaciones sobre el desarrollo infantil y los primeros años de vida del ser humano. Por otra parte, rescatamos cómo un argumento del BM sirve para construir política pública en Ecuador. El mismo argumento de la “rentabilidad” de la inversión en Educación Inicial fue utilizado por el entonces presidente de la República (2007-2017), Rafael Correa, ante la inauguración del primer CIBV en Guasmo Sur en el 2013, donde afirmará: *el dólar en educación, mientras más temprano se invierte es mucho más rentable* (Correa, 2013, p.7), esto es:

Mucho mejor es invertir un dólar en desarrollar las capacidades motrices de un niño, que en preparar un administrador; porque, incluso si ese niño no tiene capacidad para llegar a la universidad, ya tiene la capacidad para aprender en gran medida por sí solo. Sin esa motricidad (gruesa y fina), sin ese desarrollo intelectual, sin el “aprender a aprender” que se da en estos años cruciales (sobre todo de 0 a 3 años), incluso dándole los mejores profesores va a tener dificultades de aprendizaje (Correa, 2013, p.7).

En este discurso, el presidente Correa también sostendrá que, pese a las dificultades económicas que puedan existir, el primer año de vida de un niño/a debe de ser cubierto por la presencia de su madre¹⁷³, mientras que de 1 a 3 años serán los CIBV los espacios idóneos para lograr ese desarrollo infantil integral (Correa, 2013).

El claro cambio de concepción de la educación pre-inicial implicó, asimismo, toda una transformación estructural y una apuesta en recursos por la misma, con una apuesta clara por los CIBV.

Los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV) son la principal modalidad proveedora de servicios públicos de cuidado infantil en Ecuador, pero no la única (SNI, 2010). La Revolución Ciudadana presenta dos modalidades de provisión de servicios públicos para el cuidado infantil (Correa, 2013):

1.- Por una parte, el programa “Creciendo con Nuestros Niños” (CNH), donde las *madres directamente cuidan de sus niños, pero con asesoría de profesionales que hacen visitas programadas a los diferentes hogares*, como el *sistema más directo* (Correa, 2013, p.10). El CNH se aplica a niños/as de 0 a 3 años con un/a adulto/a que se responsabiliza diariamente de su cuidado.

2.- Por otra parte, los CIBV, los Centros Infantiles para el Buen Vivir, permite que los niños/as pueden permanecer durante varias horas al día en estos centros. Pero no es para todos/as los/as niños y niñas, sino para quienes, además de tener de 1 a 3 años, pertenezcan a familias en situación de pobreza y pobreza extrema, especialmente si se encuentran en riesgo de desnutrición o anemia crónica, su madre sea adolescente y estudiante o jefa de hogar que trabaja.

De ello, se pueden rescatar dos conclusiones. Por una parte, el servicio de educación integral pre-inicial solo lo reciben los niños/as que se encuentren en peor situación socio-económica, por lo que el resto de niños/as de 0 a 3 años deben acudir a centros particulares; y, por otra parte, el desarrollo integral infantil alude a una corresponsabilidad Estado-familia, donde el peso de ésta última recae casi exclusivamente en las mujeres.

En definitiva, uno de los grandes logros de la concepción del cuidado infantil integral ha sido trascender la visión de un “programa” de desarrollo infantil y convertirse en *política pública*

¹⁷³ A la par que Correa (2013) reafirma este discurso maternalista sobre el primer año de la infancia de un niño/a (*la primera opción para el desarrollo infantil son madres que cuiden con total cariño, entrega, sacrificio, esmero, a sus propios hijos*), el ex presidente insta en su discurso a la planificación familiar, a la “responsabilidad” de cada uno/a con respecto a la maternidad (no se refiere a la paternidad). Alude, incluso, a la utilización de la “píldora del día después” como método “anticonceptivo”, diciendo que ello es un dato que encuentra *demostrado científicamente*. En ese momento, existió un fuerte en torno a la “píldora del día después”, considerada por algunos sectores como método abortivo. Es importante este discurso porque, poco tiempo después, el presidente Correa cambiará el mismo, tal y como expondremos en el siguiente capítulo.

prioritaria, con una asignación de recursos permanentes por parte del Estado. Porque la inversión en un CIBV es cara:

Calculamos que con terrenos variará el costo de los CIBV de 300 mil a 500 mil dólares, con capacidad para unos 60-70 chicos, con todas las comodidades del caso, con toda la tecnología disponible, con todos los equipos adecuados (comedores, cocinas, juegos, espacios verdes, etcétera (Correa, 2013, p.13).

El mejoramiento de la calidad de los servicios ha sido una gran preocupación; de hecho, se emitió una Norma Técnica (N° 164, de 8 de enero de 2013), que establece estándares de calidad que orientan la prestación de los servicios de desarrollo infantil integral, tanto públicos como privados. Porque, a la par que se construyen las nuevas figuras de los CIBV, el gobierno utiliza infraestructuras públicas anteriores y practica conciertos con instituciones privadas replicando el modelo. Cuando Correa inaugura en el 2003 el primer CIBV en la provincia de Guayas, afirma que la meta es construir 3.000 CIBV nuevos para el 2017; mientras tanto, se opera con otros centros de educación pre-inicial siguiendo la filosofía de los CIBV.

Realmente, resulta difícil definir el número de centros CIBV que operan y que funcionan en el país, y en qué modalidad se encuentran. Existe un vaivén de estadísticas que no aportan claridad. En el año 2010, el INEC facilitaba el número de 484.014 niños/as menores de cinco años (antes que la educación inicial obligatoria impusiese la escolarización a los 3 años) que participaban en algún programa de primera infancia (público o privado sobre un total de 1.462.277; esto es, un 33,1% de niños/as menores de 5 años participaban en un programa de primera infancia (INEC, 2010). En el 2011, según el BID, existían 3.800 CIBV (BID, 2013), que beneficiaban a 138.117 niños/as y afirmaba que existían 907 centros del programa CNH (cuando no existen centros como tal), de los que se beneficiaban 356.416 niños/as. En el año 2013, el MIES presentaba una cifra de 3.200 CIBV (mientras que el BID recogía una cifra de 3.575 CIBV para el mismo año). Esta cifra, según el BID, descenderá en el año 2014, presentando unos 2.354 CIBV (BID, 2015) (MIES, 2013a).

Tabla XXXIV. Beneficiarios/as, Personal y Centros CIBV y CNH según el Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (Año 2011).

Año 2011	Tipo de centro	
	CIBV	CNH
N° de beneficiarios/as	138.117	356.416
Personal	23.965	6.055
N° de centros	3.800	907

Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2013.

Centrándonos en un Informe de Actividades del MIES, obtenemos un panorama quizás más claro en torno a las modalidades de servicios públicos de cuidado infantil en el país. Atendiendo al MIES, para el año 2012-2013, 342.465 niños/as se beneficiaban de los programas CNH y CIBV, con un total 6.600 unidades funcionando.

Tabla XXXV. Modalidades Servicios públicos Cuidado Infantil (2012-2013)

Modalidad	Número de unidades	Número de niños/as atendidos
Creciendo Con Nuestros Hijos - CNH-	3.400	240.000
Centros Infantiles Buen Vivir -CIBV-	3.200	102.465
TOTAL	6.600	342.465

Fuente: Elaboración propia a partirde MIES, (2013b)

No obstante, cabe mencionar que ya en el año 2013, momento en el que se podría decir que se “oficializa” el giro conviencial de la Revolución Ciudadana, el gobierno encargó al BID un informe sobre la “calidad” de los servicios de los CIBV. Este Informe fue publicado a fines de 2015 (BID, 2015). En el propio informe, se cuestiona la calidad del personal de los Centros Infantiles del Buen Vivir (o guarderías estatales). Según el BID, el número de CIBV en el 2014 descendió a 2.354 puesto que el propio Ministerio decidió no renovar convenios con centros que funcionaban con bajos niveles de calidad. Algunos de estos centros de baja calidad siguen funcionando como centros privados.

En definitiva, se presenta una situación muy confusa con muchas situaciones positivas y otras no tanto, proceso normal de la creación desde, prácticamente, la inexistencia de un nivel de educación para los primeros años de vida a todo un sistema de educación pre-inicial e inicial. Consideramos que, siguiendo una lógica de la extensión y fortalecimiento de la educación primaria desde los gobiernos nacionales de América Latina, y atendiendo a recetas y recomendaciones de organismos multilaterales, se aboga por una mayor y mejor preparación cognitiva, emocional y física de los niños y niñas para entrar en la educación primaria, motivo por lo cual el sistema educativo de muchos países han incluido, y fortalecido, la Educación Inicial y pre-inicial.

Pese a lo que sucede históricamente en muchos sistemas educativos entre la educación inicial y la educación primaria, que mantienen una *tensa y doble relación, nunca resuelta, de diferenciación y supeditación* de la primera con la segunda (Viñao, 2004, p.134), en las últimas décadas la Educación Inicial comienza a ser considerada importante en el sistema educativo así como a dotarse de contenido propio, aunque no deja de ser entendida como una fase preparatoria para la primaria.

Durante este período 2007-2017, la Educación Inicial en Ecuador, en sus dos niveles, se ha configurado como una etapa propia, con unos objetivos diferenciados y unos contenidos oportunos, así como con recursos asignados exclusivamente para la misma. Ello no impide que la Educación Inicial siga viviendo en esa situación que oscila entre fuerzas centrífugas de dependencia de la educación primaria, en tanto en cuanto supone la puerta de entrada para dicha etapa, y la necesidad de distinguirse como etapa propia. La formación específica de los y las

docentes, la conformación de un currículo propio, con sus objetivos, metodologías, y la asignación de un presupuesto específico para este nivel, apuntan en esta última dirección. Ahora bien, esta extensión cuantitativa y cualitativa de la Educación Inicial, pero también del desarrollo infantil, no deja de responder a una lógica de reformas globales entendidas desde una dimensión economicista, donde la Educación Inicial, y cada vez más, la pre-inicial, es vista como “una inversión”, la mejor inversión porque presenta la “mayor tasa de retorno” al sistema, además de servir como un instrumento para extender la racionalidad gubernamental neoliberal hasta los más profundo de la subjetividad humana en las etapas más tempranas de su existencia.

V.2.2.2.2.- La Educación General Básica.

En la década de los 80 del siglo pasado, la educación primaria en Ecuador se convirtió en una prioridad nacional manifiesta, estableciéndose la meta de alcanzar la educación primaria universal y haciendo especial énfasis en la educación primaria rural (Unesco, 1985). Pero es que ello ha sido así desde la misma conformación del Estado-nación en el siglo XIX, durante todo el siglo XX, y continúa a comienzos del siglo XXI.

El sistema educativo ecuatoriano, en cuanto a su componente de educación escolarizada formal, experimenta un gran esfuerzo de mejora de la educación desde mediados del siglo XX (Minteguiga, 2014). Estos esfuerzos no son formulados a través de la tan trajinada noción contemporánea de “calidad educativa” sino que se concentraron especialmente en la “cobertura”, sobreentendiendo, como afirma Analía Minteguiga, que el logro de la cobertura, traería “calidad educativa”. Especialmente, preocupaba la cobertura de la educación primaria¹⁷⁴ en el ámbito rural, donde se detectaban “mayores necesidades”, y se abogó por diferentes campañas nacionales de alfabetización. Así, desde mediados del siglo XX hasta 1990, nos encontramos ante cuatro décadas, señala Minteguiga, parafraseando a Arcos (2008), donde se aboga por una *reforma orientada al acceso*, en tanto en cuanto *creación de oportunidades para el ingreso* en el sistema educativo (Minteguiga, 2014, p.28).

Efectivamente, se apreció el esfuerzo de diferentes gobiernos de la época por aumentar la cobertura educativa, situando a Ecuador entre los países con más altos índices educativos de la región (UNESCO, 1985). Este aumento “cuantitativo” de educación se observa en el incremento del número de planteles educativos, el número de docentes disponibles y el número de alumnos/as matriculados/as en los centros educativos.

Tabla XXXVI. Evolución de planteles educativos, docentes y alumnado en primaria (Cursos escolares 1940-1991)

Curso Escolar	Planteles educativos	Docentes	Alumnos/as
1940-1941	3.150	6.558	273.983
1950-1951	3.419	8.205	341.729
1960-1961	5.518	15.344	596.019

¹⁷⁴ Alcanzada esta cobertura universal en la educación primaria se fijaría el objetivo de cobertura de la educación secundaria.

Tabla XXXVI. Evolución de planteles educativos, docentes y alumnado en primaria (Cursos escolares 1940-1991)

Curso Escolar	Planteles educativos	Docentes	Alumnos/as
1970-1971	7.692	26.625	1.116.483
1980-1981	11.036	39.825	1.427.627
1990-1991	14.965	61.039	1.846.338

Fuente: Elaboración propia a partir de datos OEI (2006)

De esta manera, durante medio siglo, con fuertes y bruscos cambios económicos-sociales-políticos-culturales a nivel nacional y global, el sistema educativo ecuatoriano “creció” y mucho; así lo cuantifica la OEI (2006), en la tabla anterior:

- 1.- El incremento de planteles educativos se produjo en una relación de 6 veces más;
- 2.- El incremento de plazas docentes en una relación de 16.2 veces más; y,
- 3.- El aumento de la matrícula de la población en edad escolar en una relación de 9.4 veces más.

La persistencia de este esfuerzo que priorizaba la cobertura universal educativa durante cuarenta años, desde 1950 hasta 1990, con gobiernos de diferente índole ideológica, e incluso con la Junta Militar de por medio, se debió, según Minteguiaga (2014, p.28) a una serie de factores tales como:

- 1.- La cobertura educativa universal se asoció a la construcción de un Estado-nación que vivía la crisis de un Estado oligárquico así como la emergencia del populismo.
- 2.- Una estrategia de democratización así como de oportunidades de movilidad social ascendente, para las clases medias y algunos sectores de las clases altas.
- 3.- Se convirtió en un instrumento para el desarrollo nacional, desde un entendimiento amplio; esto es, más allá de una mirada económica-productiva (aunque también la incluía, como ya veremos). De 1960 a 1980 se produce una fuerte conexión entre la acción educativa y la idea de desarrollo. Emergen así el Plan Decenal de Educación 1964-1973, el Plan Quinquenal 1973-77 y el Plan Nacional de Desarrollo 1980-1984.
- 4.- La búsqueda de una orientación social y política, antes que económica.
- 5.- Se generó un propio círculo virtuoso demanda-oferta.
- 6.- Los beneficios amplios, observados y esperados, no concentrados, así como los costos dispersos, sirvieron para evitar rechazos y resistencias.

Sin embargo, ello no dejó de implicar que la importancia y consenso alcanzado en torno a la cobertura educativa, presentase considerables límites tales como (Minteguiaga, 2014, p.29):

- 1.- Fue un proceso muy centralizado, que limitó la participación a niveles sub-nacionales de gobierno así como a otros actores.

2.- Fortaleció a un único actor: el de los/as maestros/as así como a la burocracia del Ministerio de Educación que, reproduciendo a Arcos: *terminaron siendo los que realmente tuvieron poder y capacidad de incidir en políticas educativas* (como se cita en Minteguiaga, 2014, p.29).

3.- Se pretendió la democratización y priorización de área rural pero, sin embargo, los beneficios esperados no se extendieron a la población rural, indígena, afro y urbana en condiciones de pobreza.

Ésta es la gran deuda del Estado ecuatoriano en materia educativa, desde la educación pre y primaria, la atención, real, ajustada y adecuada al sector rural y los sectores excluidos de la sociedad. Pese a la amplia retórica discursiva pro ruralización y democratización de la educación desde sectores gubernamentales, organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil, la realidad transitó por otro sendero. Las razones remotas de ello se pueden encontrar en el origen del sistema-mundo moderno colonial, al igual que en los intereses, más o menos manifiestos, más o menos latentes, de algunos sectores sociales. Las causas son estructurales y persistentes en el tiempo, aunque hayan sufrido mejoras, retrocesos, rupturas, etc.

Por ejemplo, desde la década de los 60, con el Plan Decenal de Educación 1964-1973, el Estado ecuatoriano impulsó importantes reformas en los niveles primario y secundario de la educación, incrementando la asignación presupuestaria a la misma, facilitando que la educación primaria se extendiese a las zonas rurales. Y, no solo eso, a la extensión espacial, le sumó la extensión temporal de la educación primaria. La reforma educativa de 1964 *aumentó la enseñanza primaria rural a seis años, equiparándola con la urbana* (Almeida, 2014, p.19).

A partir de este momento, y hasta 1996, la estructura la educación regular contemplaba cuatro niveles: pre-primario no obligatorio, primario, medio (dividido en básico, diversificado y de especialización) así como superior (universitario). Esta distribución del sistema educativo en función de las edades promedio de los niños, niñas y jóvenes sería la siguiente:

Tabla XXXVII. Estructura del Sistema Educativo pre-universitario, anterior y posterior a la Reforma de 1996.

Estructura del sistema educativo (antes de 1996)			Estructura del sistema educativo (después de Reforma 1996)		
Etapa Educativa	Años	Nº Grados	Etapa Educativa	Años	Nº Grados
Educación Infantil (no obligatoria)	0 a 5	Varía	Educación Inicial (no obligatoria)	0 a 5	Varía
Educación Primaria	6 a 12	6	EGB	5 a 15	10
Educación Secundaria	12 a 18	6	Bachillerato	15 a 18	3

Fuente: Almeida, 2014.

Este proceso de segmentación vertical en cursos y ciclos de la enseñanza es un proceso que se ha ido imponiendo gradualmente durante el siglo XX. El sistema educativo ecuatoriano, al igual que otros sistemas educativos, se estructura en “cursos”, escolares o académicos, que se superan, o no, a través de exámenes y pruebas de avance de curso, los cual guarda relación con la *extensión legal y real de la escolaridad obligatoria* y la difusión de un modelo de organización escolar denominada como *escuela graduada* (Viñao, 2007, p.136). Con la escuela graduada también surgió el fenómeno del *fracaso escolar y el de los repetidores* (Viñao, 2007, p.137), esto es, *la legitimación del fracaso escolar desde la incompatibilidad* de los y las alumnas *al grado* que les “corresponde” por edad. Relacionado con el fracaso escolar, se encuentra la deserción escolar o abandono escolar. Aunque el fracaso escolar no es causa única ni última de la deserción escolar (cítese por ejemplo, las condiciones personales en las que viven los/as niños/as, los comportamientos y valores familiares y de pares, etc...), si es un factor a tomar en cuenta. De esta manera, en el curso académico 1976/1977, se observaba que antes del sexto grado, un 21,7% de niños y niñas abandonaban la escuela en las zonas rurales, pero el triple de niños y niñas la abandonaban en las zonas rurales. El porcentaje de abandono escolar, y la diferencia entre el campo y la ciudad, se vuelve alarmente en el abandono escolar antes del cuarto grado: un 18,1% de niños/as habían abandonado la escuela antes de los 9 años en las ciudades, pero más de la mitad, un 51%, lo había hecho en las zonas rurales. Con estas cifras, no resulta extraño comprobar la pervivencia del fracaso escolar en las zonas rurales y el alto porcentaje de analfabetismo en el país.

Tabla XXXVIII. Deserción escolar total de niños y niñas (%) (Curso 1976-1977)

Tipo de deserción según hábitat			
Antes de 6° grado		Antes de 4° grado	
Hábitat rural	Hábitat urbano	Hábitat rural	Hábitat urbano
62%	21,7%	51%	18,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de Unesco (1985).

El *curso académico, como unidad fundamental del trabajo escolar*, y su adecuación o no al mismo, implicaba la homogeneización, el establecimiento de objetivos, contenidos y actividades comunes según intereses nacionales. Bajo criterios de estandarización y homogenización, el curso escolar o el grado, permite facilitar el trabajo en la escuela y aumentar la eficacia y el rendimiento en la misma (Viñao, 2007, p.137). Según el Informe de la Unesco (1985), se requerían cuatro años de escuela para garantizar la alfabetización; es decir, la alfabetización en español como primera lengua¹⁷⁵. De esta manera, si se abandona la

¹⁷⁵ Entonces, se podría entender que un niño o niña pueda ser analfabeto/a en español pero no en lengua shuar. Sin embargo, la Unesco no recoge esta posibilidad y asume que quien no se encuentre alfabetizado/a en español es analfabeto/a, cuando, ya desde 1985, se concebía que las lenguas vernáculas eran co-oficiales con el español; es decir, desde nuestra percepción, el español no se tenía porque entender cómo la lengua que marcara la pauta de la alfabetización

escolarización antes de alcanzar el cuarto grado, estos niños y niñas se consideraban “analfabetos/as”, lo cual sucedía con el 51% de la población rural a finales de la década de los 70. Como se puede apreciar, el hábitat rural suma la mayor proporción de niños y niñas expulsados/as del sistema escolar, triplicando los porcentajes urbanos. Si a ello, se suma los niños y niñas que nunca ingresaron en el sistema, vemos que nivel de analfabetismo en el país ha sido altísimo, lo cual analizaremos en otro epígrafe.

Por otra parte, el hecho de superar esos primeros años de escolarización en primaria, no implica que se produzcan deserciones en años posteriores. De hecho, para el curso 1980/1981, la tasa de retención en la escuela era del 51,3% en todo el país (Unesco, 1985). La provincia de Esmeraldas, con mayor proporción de población afrodescendiente (cuestión que no recoge la Unesco), tradicionalmente relegada del sistema educativo, y excluida económica y socialmente, presentaba un índice de abandono escolar en primaria del 68%. Los mecanismos de auto-reproducción de la exclusión en el país fueron puestos en marcha mucho tiempo atrás. Especialmente entre la población pobre, campesina, rural, indígena, afrodescendiente, mujeres...

El porqué se produce tradicionalmente esta mayor deserción escolar en el hábitat rural de Ecuador fue analizado por el informe de la Unesco de 1985. Este informe establecía una serie de potenciales causas que explicarían el alto índice de deserción escolar en el hábitat rural:

- 1.- La existencia de *escuelas incompletas*¹⁷⁶; de las 2.628 escuelas rurales existentes hasta 1982, el 28,1% eran escuelas incompletas, (Unesco, 1985).
- 2.- La falta de asistencia del alumnado debido a gran la distancia del hogar a la escuela, debido a hábitats muy dispersos en la zona rural, lo cual parece coincidir con una de las causas de falta de asistencia a la escuela en el siglo XXI.
- 3.- Carencia de medios de transporte, y gratuitos.
- 4.- Ausencia de programas de asistencia escolar.
- 5.- Desconocimiento de la lengua de enseñanza general, el español.
- 6.- Precaria salud del niño/a campesino/a.
- 7.- Falta de recursos económicos familiares para sufragar gastos educativos: contribuciones al centro, textos, uniformes, útiles escolares...
- 8.- Necesidad del niño/a como trabajo productivo familiar.
- 9.- Baja calidad educativa en el medio rural.

Éste es el panorama próximo heredado por el actual sistema educativo ecuatoriano, donde la educación primaria (actual EGB), bebe de un pasado con fuerte fracaso escolar, con alta expulsión escolar, más que abandono, por entender que se producían muchos factores estructurales que no facilitaban, o incluso impedían, el acceso de los niños y niñas a las escuelas. Como hemos visto, las zonas rurales han sido tremendamente castigadas por la

¹⁷⁶ Las escuelas incompletas eran consideradas aquellas que no tenían los seis grados de educación primaria hasta 1996. Para el curso 1981-82, más del 25% de las escuelas existentes, aquellas que en pleno siglo XXI parecen añorar tantos críticos y críticas de las Unidades Educativas del Milenio, no disponían de seis grados (Unesco, 1985).

pobreza, la exclusión, el racismo, el sexismo, etc., que favorecían este fenómeno de expulsión de niños y niñas de la escuela, especialmente a partir del cuarto grado de Educación Primaria, con el consiguiente alto índice de analfabetismo, al que acompañaban adjectivos como rural, indígena, afrodescendiente y femenino. Como hemos visto, a partir de la Reforma de la estructura del sistema educativo de 1996, se incrementaron los años, diez concretamente, en la educación primaria, que se pasó a denominar Educación General Básica (EGB).

Ésta es parte del legado recibido de la educación primaria por la Revolución Ciudadana. Desde 1996, se produce un cambio de denominación a EGB, la cual mantiene el gobierno de Correa, y que comprende desde el primer grado hasta el décimo grado. Ahora, el objetivo de la EGB se enuncia de la siguiente manera:

(Es) adquirir un conjunto de capacidades y responsabilidades a partir de tres valores fundamentales que forman parte del perfil del bachiller ecuatoriano: la justicia, la innovación y la solidaridad (MINEDUC, 2016a, p.25).

Obsérvese el fuerte acoplamiento manifiesto que se provoca entre la EGB y el Bachillerato. Por otra parte, el Art. 42 de la LOEI señala que la EGB desarrolla:

Las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes desde los cinco años de edad en adelante, para participar de forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar con los estudios de bachillerato. La educación general básica está compuesta por diez años de atención obligatoria en los que se refuerzan, amplían y profundizan las capacidades y competencias adquiridas en la etapa anterior, y se introducen las disciplinas básicas garantizando su diversidad cultural y lingüística.

La nueva EGB es una suerte de continuum que se nutre de un doble proceso de pre-primarización (preparación desde la Educación Inicial, ahora obligatoria) y secundarización de la primaria (preparación para la educación secundaria), a la par que se disecciona en diferentes subniveles a su interior, con unos contenidos de aprendizaje diferenciados y especificados.

De esta manera, sobre la EGB recae una importancia estratégica en el sistema educativo ecuatoriano, puesto ya viene diseñada desde la Educación Inicial (cuyo último año forma parte de la EGB) y, además, prepara los perfiles de entrada a la secundaria. De esta manera, como expone el Art. 27 del Reglamento de la LOEI, la Educación General Básica engloba cuatro subniveles; a saber:

- 1.- La Preparatoria, el primer grado de la EGB al que asisten niños/as de 5 años
- 2.- La Básica Elemental, esto es, el 2.º, 3.º y 4.º grados de EGB, y “preferentemente” se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad;
- 3.- La Básica Media, que corresponde a 5.º, 6.º y 7.º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y,
- 4.-La Básica Superior, que corresponde a 8.º, 9.º y 10.º grados de EGB y “preferentemente” se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

Finalizados los grados que atienden al currículo nacional¹⁷⁷, según las edades correspondientes “preferentemente”, los y las estudiantes, previo examen, y certificado posterior, podrán *continuar los estudios de Bachillerato y participar en la vida política y social, conscientes de su rol histórico como ciudadanos ecuatorianos* (MINEDUC, 2017b, párr.2). El Ministerio de Educación entiende una continuación “natural” entre la Básica Superior y el Bachillerato, en tanto formación de ciudadanos/as. El siguiente paso de la primarización de la población, es la secundarización de la misma.

En el año 2010, la Dirección Nacional del Currículo del MINEDUC, previa evaluación de la Reforma Curricular de la Educación Primaria de 1996¹⁷⁸, elaboró la “Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica”, la cual entró en vigencia en septiembre 2010 (régimen Sierra) y abril 2011 (régimen Costa). El currículo nacional¹⁷⁹, como sostiene el propio MINEDUC (2017b), plasma *en mayor o menor medida* las intenciones educativas del país, señala las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para hacer realidad estas intenciones, y comprueba su nivel de cumplimiento. Es decir, sirve como guía de acción para los/as docentes y como referente para la rendición de cuentas del sistema educativo. Cada área, nivel y subnivel educativo presenta una serie de contenidos básicos (atendiendo a las denominadas *destrezas con criterios de desempeño*) según los requerimientos de la sociedad y el medio escolar.

Tabla XXXIX. Comparación de la estructura del Sistema Educativo ecuatoriano antes de 1996, después de la Reforma de 1996 y con de la Revolución Ciudadana (2010).

Estructura del Sistema Educativo Ecuador								
Antes de la Reforma (1996)			Después de la Reforma (1996) ¹⁸⁰			Después de la Revolución Ciudadana (2010)		
Niveles	Edad	Niv. educat.	Niveles	Edad	Niv. educat.	Niveles	Edad	Niv.educat./ Subniv.
						Educación Pre-inicial	1-3	
Educación Infantil	0 -5	Varía	Educación Inicial	0 -5	Varía	Educación Inicial	3-4 4-5	

¹⁷⁷ El currículo nacional del nivel de Educación General Básica está organizado por áreas de conocimiento. Por lo tanto, los y las estudiantes desarrollarán aprendizajes de las siguientes áreas: Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua Extranjera, Educación Física y Educación Cultural y Artística (MINEDUC, 2017).

¹⁷⁸ Los resultados de esta evaluación presentaban: una desactualización de la Reforma, una incongruencia entre los contenidos planteados en el documento curricular y el tiempo asignado para su cumplimiento y la desarticulación curricular entre los diferentes años de la Educación General Básica, entre otras.

¹⁷⁹ Por otra parte, cabe señalar que el MINEDUC puso a disposición del sistema educativo, los Currículos nacionales Interculturales Bilingües, elaborados en lenguas de las diferentes nacionalidades del territorio ecuatoriano, que se corresponden a herramientas curriculares que fomentan el desarrollo de la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Serán implementados este año 2017 (Acuerdo Ministerial N°17, de 23 de febrero de 2017). Se trata de catorce currículos nacionales interculturales bilingües para la EGB y para el nivel de Bachillerato General Unificado Intercultural Bilingüe, correspondientes a las catorce nacionalidades del país.

¹⁸⁰ Experimenta una última reforma curricular en el 2007.

Tabla XXXIX. Comparación de la estructura del Sistema Educativo ecuatoriano antes de 1996, después de la Reforma de 1996 y con de la Revolución Ciudadana (2010).

Estructura del Sistema Educativo Ecuador									
Antes de la Reforma (1996)			Después de la Reforma (1996) ¹⁸⁰			Después de la Revolución Ciudadana (2010)			
Niveles	Edad	Niv. educat.	Niveles	Edad	Niv. educat.	Niveles	Edad	Niv.educat./ Subniv.	
			(no obligatoria)						
Educación Primaria	6 -12	6	EGB	5 -15	10	EGB	Preparatoria	5-6	1°
							Básica Elemental	6-8	2°
									3°
							Básica Media	9-11	4°
5°									
Básica Superior	12-14	6°							
		7°							
Educación Secundaria	12-18	6	Bachillerato	15-18	3	BGU	15-17	8°	
								9°	
								10°	

Fuente: Elaboración propia a partir de LOEI (2011).

La estructura del sistema educativo ecuatoriano después de la Revolución Ciudadana se hace más compleja y extensa. Si antes de 1996, los años de escolarización obligatoria eran 6, después de 1996, aumentan a 10, y a partir de 2010, se corresponde a 12 años de educación escolarizada obligatoria. Desde 2019, la educación escolarizada comienza en edades más tempranas, con un nivel pre-inicial no obligatorio, de 1 a 3 años de edad, y una etapa de Educación Inicial obligatoria, de 4 a 5 años, que prepara para la Educación General Básica. La EGB comienza con una etapa preparatoria, a partir de los 5 años, que se correspondería con primero de Básica. La etapa de Básica Elemental comienza a los 6 años, con segundo de Básica, y comprende hasta cuarto de Básica. La etapa Básica Media, comienza a los nueve años y se corresponde con quinto, sexto y séptimo nivel. Mientras que la Básica Superior, comienza a los 12 años y se corresponde con octavo, noveno y décimo nivel o curso. Sin embargo, el ahora denominado Bachillerato General Unificado se reduce a tres años, al igual que en 1996, pero con tres años menos de escolarización que antes de 1996. Es decir, se expande el período de obligatoriedad de la educación básica (desde la Educación Inicial, y comprendiendo una etapa de educación básica superior como etapa preparatoria para el Bachillerato) y se reduce el período, ya no obligatorio, del Bachillerato.

Después de la nueva reforma de la Revolución Ciudadana, y respecto a la matriculación en la Educación General Básica, ésta mantiene una matriculación lenta pero progresiva. En el año

2015, 3.256.572 niños y niñas se encontraban matriculados/as en algún subnivel de la EGB, creciendo en números absolutos, desde 2010, en 31.195 niños/as matriculados/as.

Tabla XL. Alumnado matriculado en Educación General Básica (EGB) (2010-2015)

Tipo sostenimiento	Año académico					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	2.299.800	2.358.648	2.414.047	2.452.042	2.496.838	2.491.373
Fiscomisional	173.727	157.866	154.264	158.963	159.892	169.030
Municipal	37.110	33.284	32.077	32.652	31.790	27.415
Particular	714.740	708.547	695.246	685.943	656.468	568.754
Total	3.225.377	3.258.345	3.295.634	3.329.600	3.344.988	3.256.572

Fuente: Elaboración propia a partir de SINEC (1994-2007) y AMIE (2009-2015).

El 76,5% de esta matriculación en EGB, en el año 2015, se correspondía a instituciones educativas fiscales, y un 0,8% a instituciones municipales. El 17,5% del alumnado se matriculó en un establecimiento particular y un 5,2% en un centro fiscomisional. La tendencia de la matrícula en EGB en establecimientos fiscales es creciente (no así en establecimientos municipales), mientras que la matrícula en centros particulares decrece en el mismo nivel que crece la pública.

Tabla XLI. Alumnado matriculado en Educación General Básica según tipo de sostenimiento (%)

Tipo de sostenimiento	Año académico					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	71,3	72,4	73,2	73,6	74,6	76,5
Fiscomisional	5,4	4,8	4,7	4,8	4,8	5,2
Municipal	1,2	1,0	1,0	1,0	1,0	0,8
Particular	22,2	21,7	21,1	20,6	19,6	17,5
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: SINEC (1994-2007) y AMIE (2009-2015). Elaboración propia

a) El “éxito” de la EGB.

Si además de la matrícula, pretendemos analizar la capacidad de retención del alumnado en EGB, podemos recurrir a la “Tasa de supervivencia al 5º grado de primaria”, que se refiere al porcentaje de una cohorte de alumnos/as matriculados/as en quinto grado de la EGB, durante un año escolar dado, y que se espera que alcancen un grado concreto, independientemente de las repeticiones. El objetivo es medir la capacidad de retención y la eficiencia interna de un sistema educativo. Este indicador proporciona información sobre la retención de alumnos de un grado a otro y, a la inversa, la magnitud del abandono escolar por grado. En definitiva, mide *la capacidad de retención y la eficiencia interna de un sistema educativo* (MINEDUC, 2013, p.45). Es decir, a través de este indicador podremos comprobar si, por una parte, existe retención de estudiantes de un grado a otro y si, por otra parte, el grado de abandono escolar que se produce por grado.

Nos interesa comparar la tasa de supervivencia al quinto grado de primaria, puesto que, después de la Reforma del 2010, implica la transición del subnivel básico elemental al subnivel básico medio de la EGB. Por ello, compararemos datos existentes previos a la Revolución Ciudadana, pero posteriores a la Reforma de 1996, referidos a la Tasa de Supervivencia del 5° grado de primaria.

Tabla XLII. Tasa de supervivencia al 5° grado de EGB (2003-2006)

Año académico	Ámbito		Total
	Rural	Urbano	
2003	64,7	82,1	74,4
2004	69,6	84,7	78,2
2005	68,0	84,3	77,3
2006	89,4	90,1	90,1

Fuente: SINEC-Elaboración SIISE

Así, en este período 2003-2006, observamos cómo la tasa de supervivencia al 5° grado de primaria va en aumento hasta el año 2006, cuando alcanza un 90,1%, con un considerable incremento del 12,8%. Esta mayor tasa de supervivencia al 5° grado en el 2006, implica, asimismo, una menor tasa de fracaso escolar para el mismo grado. Si observamos la tasa de supervivencia por hábitat, obtenemos que el hábitat urbano existe una mayor capacidad de retención en 5° grado de la EGB que en el hábitat rural y, por tanto, un menor fracaso educativo. Ahora bien, la tasa de supervivencia en el hábitat rural mejora considerablemente, en veinte puntos porcentuales, en tan solo un período escolar, del 2005 al 2006. De hecho, en el 2006, las tasas de supervivencia al 5° grado de primaria son prácticamente iguales para la media de Ecuador, y las zonas rurales y urbanas, cuando en años previos, existe una diferencia marcada entre lo urbano y lo rural.

Con la Revolución Ciudadana, según datos del MINEDUC (2013), la Tasa Básica de Supervivencia hasta Básica Media, esto es, octavo grado de EGB, para el curso 2010-2011, es del 93,5%, y presenta datos desagregados según género, con un 92,6% para los niños y un 94,4% de supervivencia para las niñas (MINEDUC, 2013, p.45). De esta manera, el “éxito” de la EGB se mantiene en ascenso constante, aunque el gran punto de quiebre fue el año 2006, momento en el casi se iguala el éxito del quinto grado de la EGB tanto en el ámbito rural como en el urbano.

Igualmente, el MINEDUC (2013) presenta otros datos que intentan mediar el éxito de la EGB durante un período de tiempo de la Revolución Ciudadana. Así, presenta el Coeficiente de Eficacia en Educación hasta Básica Media (MINEDUC, 2013, p.46). Este coeficiente se refiere al:

(...) Número ideal de años-estudiantes necesarios (es decir, en ausencia de repetición y de deserción escolar) para producir un cierto número de graduados a partir de una cohorte de un nivel educativo especificado, expresado como porcentaje del número efectivo de años-estudiantes destinado a producir el mismo número de graduados u la razón insumos-resultados, que es el recíproco del coeficiente de eficacia (MINEDUC, 2013, p.46).

De esta manera, cuando el Coeficiente se acerca al 100%, presenta un sistema educativo eficiente para graduar estudiantes, sin presencia de repetición escolar y/o abandono. Precisamente, el abandono de la escuela y la repetición se perciben en Coeficientes menores al 100%. De esta manera, el ciclo escolar 2011/2012, el coeficiente de eficiencia del sistema escolar ecuatoriano hasta el nivel de Básica Media, esto es, hasta 7º curso, era de un 93,7%, presentando las mujeres un Coeficiente de Eficiencia para ese nivel superior al de los varones, con un 94,7%, frente a un 92,7%, respectivamente (MINEDUC, 2013, p. 48).

b) El “fracaso” de la EGB.

El éxito y el fracaso de la EGB son opuestos que caminan de la mano. Por un lado, podemos medir la ineficacia del sistema en cuanto a su capacidad de retención del alumnado, y, ello, al mismo tiempo, nos otorga información de la incapacidad de retención del mismo; esto es, de la ineficacia del sistema para retener a los/as estudiantes y que alcancen los sucesivos grados que permitan completar los diferentes niveles.

Partimos de que el sistema escolar fracasa cuando los y las estudiantes abandonan sus estudios. Por eso, recurrimos a la Tasa de Abandono, entendida ésta como *el porcentaje de estudiantes que abandonan un determinado nivel o año/grado/curso, contabilizados al final de un período escolar determinado* (MINEDUC, 2013, p.36).

Así, en el curso 2011/2012, con un total de 3.450.735 estudiantes matriculados/as en la EGB, se produjo el abandono de un 5,4% de estudiantes para esta etapa educativa completa, es decir, del primero al décimo curso (MINEDUC, 2013, p.37).

Por otra parte, si queremos medir el porcentaje de estudiantes que abandonan la Educación Básica Media, esto es, cuando concluyen el 7º curso e inician el 8º curso (esto es, la Básica Superior), como un momento de transición importante, podemos recurrir a la “Tasa de abandono en octavo grado” de la EGB. Con esta Tasa, medimos¹⁸¹ los/as estudiantes que abandonan la escuela antes de finalizar sus estudios básicos obligatorios y comenzar la fase preparatoria para la secundaria, así como su efecto en la eficacia interna del sistema educativo (MINEDUC, 2013).

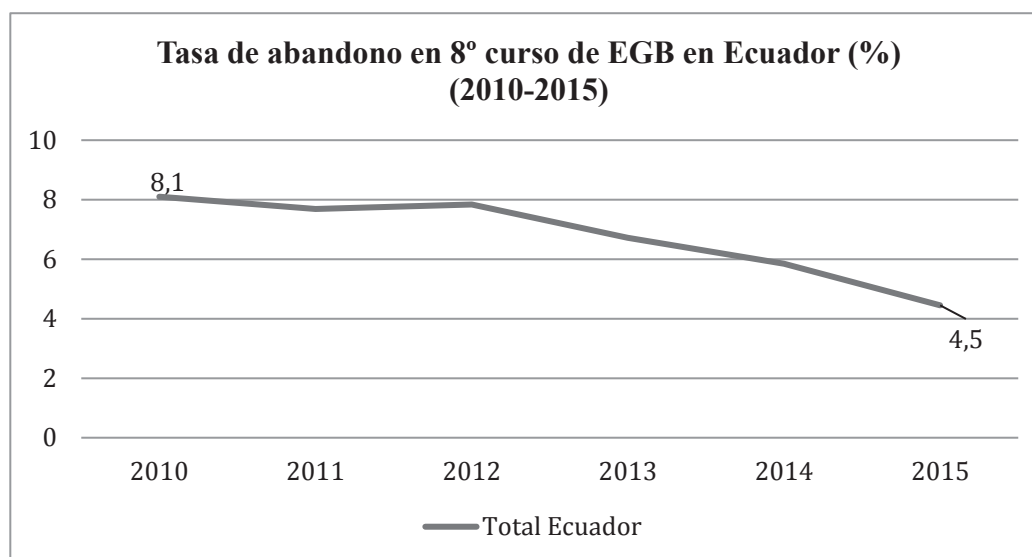
Hemos obtenido datos globales de la tasa de abandono en 8º curso, fin de la Básica Media, desde el año 2010; previamente, también existen dichos datos aunque desagregados por tipo de sostenimiento de la institución educativa.

Idealmente, la tasa de abandono escolar debería aproximarse a cero. Como hemos visto, una alta tasa de abandono escolar revela problemas de eficiencia interna del sistema educativo. Así, desde el 2010 hasta el 2015, observamos cómo se reduce casi hasta la mitad la tasa de abandono del 8º grado, pasando de 8,1% a 4,5%; cada vez más estudiantes superan el 5º grado de la EGB,

¹⁸¹ También representa uno de los indicadores clave para analizar y proyectar el flujo de alumnos de un grado a otro dentro del ciclo educativo (UNESCO, 2009).

esto es, la Básica Elemental, y permanecen en mayor medida en el 8° grado, en la Básica Media. De esta manera, se podría afirmar que los subniveles de la Básica Elemental y la Básica Media se están haciendo más eficientes para este quinquenio.

Gráfico 13. Tasa de Abandono en 8° Curso de EGB (%)



Fuente: Registros Administrativos (MINEDUC, 2015).

Si hiciésemos una comparación entre diferentes grados de la EGB, podríamos observar aquéllos que requerirían un mayor esfuerzo de intervención por parte de las autoridades educativas. En este caso, no disponemos de dichos datos, pero sí de aquellos referidos a la tasa de abandono por tipo de sostenimiento, lo que nos permite establecer un cotejo.

La comparación de tasas entre los diferentes tipos de instituciones educativas nos muestra, hasta el momento que disponemos de datos, el año 2011, que los establecimientos particulares eran más eficaces que los públicos y los fisco-misionales a la hora de retener a su alumnado.. Y éstos, a su vez, especialmente los establecimientos educativos fisco-misionales, también presentaban una menor tasa de abandono en el octavo curso que los centros públicos. Sin embargo, estos datos debemos tomarlos con cautela porque, a partir de estas fechas, la educación pública alcanza mejor valoración y los centros particulares comienzan a perder población escolar. Por otra parte, los centros particulares tienden a retener más población escolar en sus centros debido a la inversión que los padres y madres realizan en los mismos.

Tabla XLIII. Tasa de abandono en 8° Grado de EGB por tipo de institución educativa según sostenimiento (2000-2011)

Año académico	Centros educativos según sostenimiento		
	Público	Fisco-misional	Privada
2000	9,5	8,2	5,3
2001	9,4	7,6	5,6
2002	9,3	6,7	5,5
2003	8,6	6,8	5,3

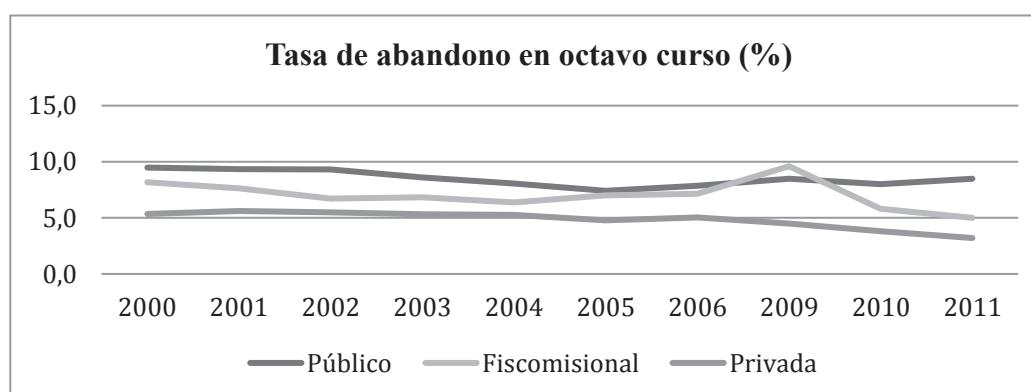
Tabla XLIII. Tasa de abandono en 8° Grado de EGB por tipo de institución educativa según sostenimiento (2000-2011)

Año académico	Centros educativos según sostenimiento		
	Público	Fiscomisional	Privada
2004	8,1	6,4	5,3
2005	7,4	7,0	4,8
2006	7,9	7,1	5,0
2009	8,5	9,6	4,5
2010	8,0	5,8	3,8
2011	8,5	5,0	3,2

Fuente: Registros Administrativos (MINEDUC, 2015).

Si, como hemos observado,, la tasa de abandono en 8° curso en el total Ecuador desde 2010 al 2015, desciende prácticamente a la mitad, teniendo su punto de inflexión en el año 2012 (Gráfico 14), del año 2000 hasta el 2011, se observa una misma tendencia decreciente en las tasas de abandono de población escolar hasta el 8° curso (con tasas cercanas al 10% de abandono en los centros públicos), aunque en mayor medida en los establecimientos particulares y fiscomisionales (Gráfico 13). Como hemos sugerido, este gráfico se correspondería a un período de claro desgaste de la educación pública y no sirve especialmente como referencia para la situación presente.

Gráfico 14. Tasa de abandono en 8° Curso (%) según tipo de institución educativa



Fuente: Registros Administrativos (MINEDUC, 2015).

La tasa de abandono de un grado determinado, la podemos completar con la “Tasa de Repetición”. La Tasa de Repetición se refiere a la proporción de alumnos/as matriculados/as en un grado o nivel dados durante un año escolar que estudia en el mismo grado el siguiente año escolar (UNESCO, 2009). A través esta Tasa medimos la proporción de alumnos/as de una cohorte que repiten el grado y su efecto en la eficiencia interna de los sistemas educativos. También sirve para analizar y proyectar el flujo de alumnos/as de un grado a otro dentro del ciclo educativo (UNESCO, 2009).

Así, respecto a la Tasa de Repetición, como considera la UNESCO, idealmente, ésta debería aproximarse a cero. En este sentido, la Tasa de Repetición del alumnado de primaria en Ecuador

en el año 2014 cae al 1,9%; así, se podría decir que existe una alta eficiencia interna del sistema educativo en primaria, la cual ha ido mejorando, más bien lentamente, en los últimos dieciséis años. Ahora bien, si realizamos una mirada por ámbito geográfico, advertimos un nivel de instrucción más deficiente se encuentra en el área rural (un 8,5% del alumnado en 1998 repetía grado). El abandono y la repetición escolar reflejan un nivel de instrucción deficiente en el hábitat rural ecuatoriano; sin embargo, una comparación diacrónica, nos permite apreciar una mejora de las tasas de abandono y repetición en las zonas rurales, al punto que se acercan a las tasas urbanas.

Tabla XLIV. Tasa de Repetición del alumnado de primer grado según hábitat (%) (1998-2014)

Año académico	Tipo de hábitat		Ecuador
	Rural	Urbano	
1998	8,5	3,2	5,6
1999	7,7	3,7	5,5
2006	4,8	2,7	3,6
2014	2,3	1,8	1,9

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Encuesta de Condiciones de Vida-INEC (1998-2014).

El MINEDUC (2013), sin embargo, utiliza el “Porcentaje de Repetidores por nivel”, esto es, el *porcentaje de estudiantes que se han matriculado por segunda vez o más, cursando nuevamente el nivel, sobre el total de estudiantes matriculados al inicio del período escolar* (MINEDUC, 2013, p.33). Es decir, utiliza la Tasa de Repetición del nivel o año y lo divide por el número de alumnado matriculado para ese nivel o año. De esta manera, para el curso 2010-2011, con un total de 3.450.753 alumnos/as matriculados en la Educación General Básica, del 1º al 10º nivel, un 2% (esto es, 69.028 estudiantes) fueron instados/as a repetir algún curso de la EGB (MINEDUC, 2013, p.35). Llama la atención como el curso 2º de EGB es el curso en el que se encuentra con un mayor Porcentaje de Repetidores por nivel (un 2,% en cuanto educación escolarizada ordinaria y un 7% respecto a la educación escolarizada extraordinaria). Este Porcentaje de Repetidores por 2º curso de la EGB es superior, incluso, al 10º curso de EGB (con un 4,1% de repetidores en la educación escolarizada ordinaria y un 3,7% en educación escolarizada extraordinaria) (MINEDUC, 2013, p. 35). Ello podría ser debido a que no existe un adecuado engranaje entre la Educación Inicial, la Preparatoria y el 2º de EGB; esto es, se produce, quizás, una transición demasiado forzada de una Educación Inicial, más basado en el juego, a un nivel que implica un alto número de tareas, cierta memorización, etc...

En definitiva, en un sistema educativo tan complejo como el ecuatoriano, podemos concluir que se ha mejorado bastante la eficacia interna para todos los niveles de la Educación General Básica en cuanto al mantenimiento y retención de la población escolar, así como cierto mejoramiento para aquellos sectores tradicionalmente excluidos.

V.2.2.2.3.- El Bachillerato General Unificado (BGU): ¿prolongación de la primaria o preparación universitaria?

La educación secundaria, nace en el siglo XIX, y en la mayoría de los países, se presenta *como un nivel preparatorio para los estudios universitarios, sin conexión alguna con la enseñanza primaria* (Viñao, 2007, p.139). Frente a este sistema dual, que separa la educación primaria de la educación secundaria, se van estableciendo posturas de acercamiento que producen un entendimiento de ambas como un proceso continuo, interconectado e intrínsecamente relacionado.

La LOEI denomina a este nivel educativo “Bachillerato General Unificado”, el cual comprenderá tres años de educación obligatoria a continuación de la Educación General Básica (Art. 43), previa obtención del título correspondiente. Establece, pues, la Ley Orgánica de Educación la continuidad y no la separación entre los dos niveles. Y, además, instituye la conexión con la Educación Superior a través de la obtención del título de Bachillerato.

Según el Art. 43 de la LOEI, el objetivo de esta etapa es:

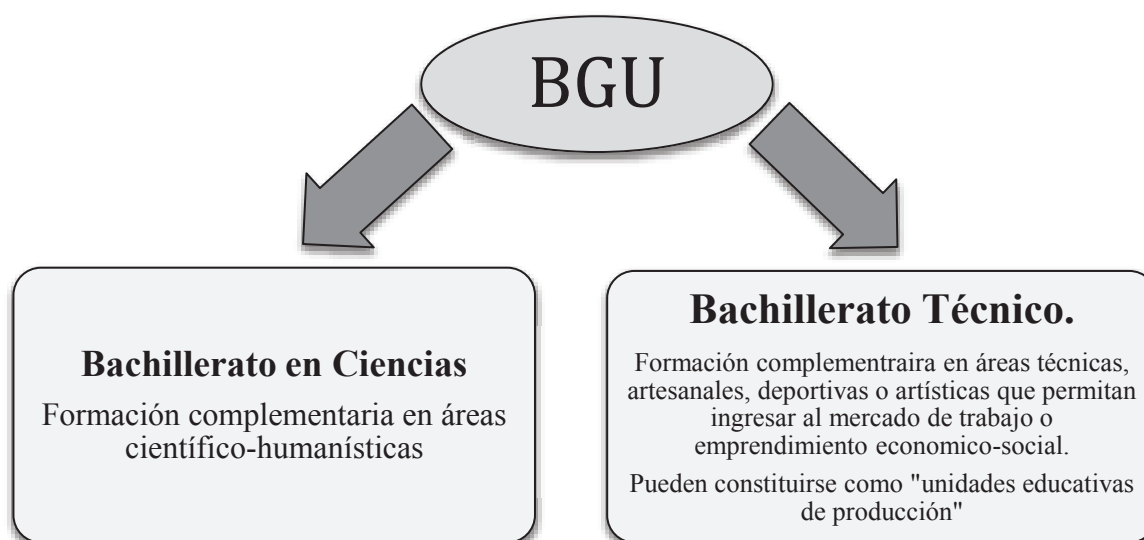
Brindar a las personas una formación general y una preparación interdisciplinaria que les guíe para la elaboración de proyectos de vida y para integrarse en la sociedad como seres humanos responsables, críticos y solidarios. Desarrolla en los estudiantes capacidades permanentes de aprendizajes y competencias ciudadanas y los prepara para el trabajo, el emprendimiento, y para la educación superior (el subrayado es nuestro).

El Bachillerato implica un tronco común de asignaturas generales y, además, concede la opción de elegir entre las siguientes opciones: el Bachillerato en Ciencias y el Bachillerato Técnico. Esto es, frente a la homogeneización característica del nivel primario, el nivel de secundaria realiza una primera segmentación horizontal en el sistema educativo ecuatoriano. Un máximo de estudiantes serán direccionados a la educación superior, otra parte a una enseñanza profesional o técnica, así como también es necesario contar con quienes optan por la “no escolarización” y acceso al mercado de trabajo directo, o a la inactividad.

La segmentación horizontal en el nivel educativo se inicia ya en primer año de Bachillerato, y reconduce a una formación destinada a preparar cuadros profesionales universitarios o una formación destinada a ofrecer una salida técnica al mercado laboral, con la posibilidad de “especializar” esta opción cursando un año adicional (el Bachillerato Técnico-productivo), con prácticas profesionales en centros de trabajo. Igualmente, incluye la opción de la salida “autónoma” al mercado de trabajo, a través del fomento de técnicas y apoyo micro-empresarial.

Quienes hayan optando por una enseñanza técnica, pueden cambiar su destino y volver al Bachillerato en Ciencias, o sea, reconducir su itinerario formativo hacia la Universidad; pero, al revés, no existe opción alguna. De esta manera, entendmos, existe un intento por el incrementar la población potencialmente universitaria.

Figura 9. Opciones del Bachillerato General Unificado



Fuente: Elaboración propia.

El Artículo 44 de la LOEI establece, asimismo, los Bachilleratos Complementarios como aquellos que fortalecen la formación obtenida en el Bachillerato General Unificado. Son de dos tipos; a saber:

1.- Bachillerato Técnico-productivo. Es complementario al Bachillerato Técnico, de carácter optativo, y dura un año a mayores. Su propósito es desarrollar capacidades y competencias específicas adicionales a las del Bachillerato Técnico¹⁸².

2.- Bachillerato Artístico. Comprende la formación complementaria y especializada en artes, conllevando la obtención del Título de Bachiller en Artes en su especialidad que habilitará, exclusivamente, para su incorporación a la vida laboral y productiva, así como permitirá continuar los estudios artísticos de tercer nivel.

El Reglamento General a la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe establece en su Artículo 30 que el "tronco común" son *el grupo de asignaturas generales, definidas por el currículo nacional obligatorio, que deben cursar todos los y las estudiantes*. La carga horaria se distribuye en los tres años obligatorios: 35 períodos académicos semanales en primer y segundo curso, y 20 períodos académicos semanales en tercer curso. Las horas adicionales del Bachillerato en Ciencias se establecerán en un mínimo de 5 horas semanales a discreción de cada centro (quienes también deciden las asignaturas que consideren pertinentes según su Proyecto Educativo Institucional). Ahora bien, en el tercer año tienen que ofrecer un mínimo

¹⁸² El Bachillerato Técnico-productivo puede ofrecerse en los mismos centros educativos donde exista el bachillerato técnico que, a su vez, puede funcionar como *unidad educativa de producción*, y donde tanto docentes como estudiantes pueden recibir una bonificación por la actividad productiva desarrollada en el establecimiento (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, art. 44).

de 15 horas de asignaturas optativas según elección los/as estudiantes (tal y como señala la normativa de la Autoridad Educativa Nacional).

La formación complementaria en Bachillerato Técnico¹⁸³ es de 10 períodos semanales en primer curso, 10 períodos en el segundo y 25 en el tercero. Los/as estudiantes tienen que realizar procesos de formación laboral en centros de trabajo seleccionados por la institución educativa.

Ante el nuevo BGU, la Tasa Neta de Matrícula¹⁸⁴, que representa *la cobertura por grupo de edad por nivel educativo* (MINEDUC, 2013, p.25), muestra que, durante el curso 2011-2012, el alumnado de Bachillerato, entre 15 y 17 años, era de 509.665 alumnos/as matriculados/as¹⁸⁵ (tanto en educación escolarizada ordinaria como extraordinaria), era del 56,8%.

De la población total matriculada, se observa un progresivo crecimiento durante el lustro 2010-2015, pasando de 640.034 estudiantes en el año 2010 a 746.721 en el año 2015. Ahora bien, este incremento encierra diferencias sustanciales según atendamos al tipo de sostenimiento de la institución educativa.

Tabla XLV. Alumnado matriculado en Bachillerato según tipo de sostenimiento

Tipo de sostenimiento	Año académico					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	407.723	426.304	455.605	494.699	527.598	547.027
Fiscomisional	56.760	48.021	44.152	46.700	45.861	47.917
Municipal	6.358	6.984	8.974	10.175	10.310	8.698
Particular	169.193	166.647	163.768	163.015	156.807	143.079
Total	640.034	647.956	672.499	714.589	740.576	746.721

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SINEC (1994-2007) y AMIE (2009-2015).

Siguiendo la tendencia de la EGB, el Bachillerato también se hace público. Del 2010 al 2015 se incrementa en casi 10 puntos porcentuales el número de estudiantes matriculados/as en centros públicos fiscales (el 73,3% de la población total de secundaria acude a un centro público fiscal); si a ello, sumamos los centros públicos municipales, el porcentaje se incrementa al 74,5% (véase Tabla XLV). Frente a la tendencia decreciente de la matrícula en centros municipales en EGB, en el Bachillerato presenta un ligero aumento. Sin embargo, la población

¹⁸³ Según el Reglamento de la LOEI, quienes aprueben el 1º o 2º curso del Bachillerato Técnico pueden cambiar su opción de estudios al Bachillerato de Ciencias para el curso siguiente. Sin embargo, los/as estudiantes del Bachillerato de Ciencias no pueden cambiar su opción de estudios al Técnico (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural).

¹⁸⁴ Recordemos que la TNM es *el total de estudiantes matriculados/as, pero solo quienes están en el rango de edad preferente de un determinado nivel educativo en relación a la población total de ese mismo rango de edad, en un determinado período anual y toma* (MINEDUC, 2013, p.25).

¹⁸⁵ En este caso, para hallar la Tasa Neta de Matrícula del Bachillerato el MINEDUC atiende a datos del INEC y el SIISE. Como vemos, el número de alumnado matriculado en Bachillerato en el curso 2011-12, según estas fuentes (INEC, SIISE), esto es, 509.665, varía de los datos aportados por el SINEC y AMIE, para quienes en el año 2012, el número total de alumnos/as matriculados/as en Bachillerato era superior, es decir, 672.499. Las diferencias pueden venir dadas por la diferente utilización de las fuentes primarias de información.

escolar de los establecimientos privados desciende en un 7,2%. Incluso, la educación fiscomisional que en la EGB tendía a crecer ligeramente, en el Bachillerato pierde población, esto es, un 2,5% de alumnos/as.

Tabla XLVI. Alumnado matriculado en Bachillerato según tipo de sostenimiento (%)

Tipo de sostenimiento	Año académico					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fiscal	63,7	65,8	67,7	69,2	71,2	73,3
Fiscomisional	8,9	7,4	6,6	6,5	6,2	6,4
Municipal	1,0	1,1	1,3	1,4	1,4	1,2
Particular	26,4	25,7	24,4	22,8	21,2	19,2
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de SINEC (1994-2007) y AMIE (2009-2015).

Igual que la educación primaria, la denominada “eficacia” del Bachillerato mejora. La Tasa de Repetición del alumnado de secundaria es de 3,1% para el año 2014, lejos del 7,3% de 1998. Pese a que se producen diferencias entre el hábitat rural y el hábitat urbano en los diferentes períodos para los que disponemos de datos, donde las Tasas de Repetición son mayores en el hábitat urbano que en el rural.

Tabla XLVII. Tasa de Repetición del alumnado de secundaria según hábitat (1998-2014)

Año académico	Tipo de hábitat		Ecuador
	Rural	Urbano	
1998	6,1	7,8	7,3
1999	6,1	5,5	5,7
2006	3,6	4,2	4,0
2014	2,8	3,2	3,1

Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida (INEC, 1998-2016).

Respecto al Porcentaje de Repetidores/as, un 4,2% de estudiantes de Bachillerato se matricularon por segunda vez o más, en 1º, 2º o 3º de esta etapa educativa, sobre el total de matriculados/as al inicio del período escolar 2012. El porcentaje de Repetidores/as de Bachillerato dobla al porcentaje de repetidores/as de EGB para el mismo período escolar, esto es, un 2% (MINEDUC, 2013, p.35).

La Tasa de Abandono (anteriormente denominada “Deserción Escolar”) de estudiantes de cualquier nivel de Bachillerato, sobre el total de matriculados/as, al final del período 2011/12 fue del 6,8%, frente a una Tasa de Abandono de la EGB que alcanzó un 5,4% (MINEDUC, 2013, p.37).

V.2.2.3.- La Educación Superior.

Si bien no es objetivo de estudio en esta investigación la educación universitaria, nos gustaría presentar una breve exposición de la misma, por su relación con el resto de etapas educativas

y por los grandes cambios que experimentó la Educación Superior durante el mandato de la Revolución Ciudadana (2007-2017).

Así, por una parte, observamos cómo personas procedentes del hábitat urbano cursaron más de un año de estudios de nivel superior frente a aquellas personas procedentes del hábitat rural en todos años de la serie estadística del 2000 al 2015. Pese a que las personas de procedencia rural en quince años han incrementado en un 4,3% su presencia numérica en los estudios de nivel superior, este incremento sigue siendo menor que el que experimenta la población urbana (5,1%). La media nacional de personas de 24 años y más que cursan o han cursado uno o más años de estudios superiores, se ha incrementado en un 5,5%, desde el 15,6% del año 2000 hasta el 21,1% en el año 2015. Si comparamos con la media de 1990, 13,7%¹⁸⁶, el porcentaje se incrementa en un 7,4%.

Tabla XLVIII. Personas de 24 años y más que cursan o cursaron uno o más años de estudios superiores como porcentaje de la población total según ámbito geográfico (2000-2015)

Año	Tipo de hábitat		Total Ecuador
	Rural	Urbano	
2000	3,8	21,5	15,6
2001	4,7	24,2	17,8
2003	3,4	24,0	17,4
2004	3,5	24,8	18,2
2005	3,4	24,7	17,9
2006	3,8	24,3	17,9
2007	3,7	25,0	18,3
2008	3,8	24,7	18,1
2009	4,0	25,7	18,8
2010	4,4	26,5	19,5
2011	4,7	25,7	18,9
2012	4,8	27,4	20,1
2013	5,9	26,5	20,2
2014	7,0	24,6	19,3
2015	8,1	26,6	21,1

Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo¹⁸⁷ – INEC. Elaboración propia.

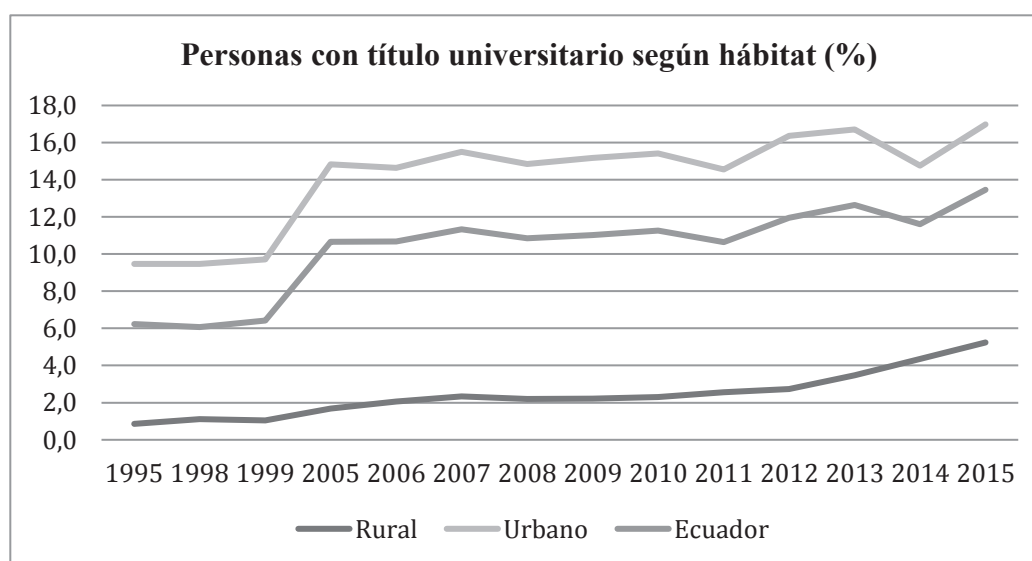
Respecto al número de personas de 24 años y más que obtuvo un título universitario, expresado como porcentaje del total de personas de ese grupo de edad, y que muestra la denominada

¹⁸⁶Fuente: Censo de población y viviendas. INEC. 1990, 2001 y 2010. Encuesta de Condiciones de Vida. INEC. 1995, 1998, 1999 y 2006.

¹⁸⁷El Censo de población y viviendas (INEC. 1990, 2001 y 2010) y la Encuesta de Condiciones de Vida-ECV- (INEC. 1995, 1998, 1999 y 2006) presentan datos algo diferentes respecto a la Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo. Por ejemplo, en el año 2010, para el Censo y la ECV el porcentaje de personas que cursan estudios de nivel superior en el hábitat rural es de 9,2%, frente al 28,3%, representando un 21,6% del total de la población. Sin embargo, para la Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo, el 4% de la población rural y el 26,5% de la población urbana cursan estudios de nivel superior en el año 2010, representando una media de 19,5%. Igualmente, en el año 2006, para el Censo y la ECV el porcentaje de personas que cursan estudios de nivel superior en el hábitat rural es de 5,3% frente a un 26,1% urbano y representando una media de 19,1%. Para la Encuesta Urbana de Empleo, este porcentaje es menor en el ámbito rural (3,8%), en el urbano (24,3%) así como en el total nacional (17,9%).

“eficacia” del sistema universitario, este porcentaje se ha duplicado en dos décadas. Del 6,2% de personas con título universitario en 1995, éste ha pasado al 13,5% en el 2015. Este incremento se produce tanto en el entorno urbano como en el rural. En el urbano, se incrementa el número de personas con título universitario en un 7,5%, pasando de 9,5% a un 17% en dos décadas. El ámbito rural incrementa su porcentaje de universitarios/as en un 4,3% pero es que en el medio rural, en 1995, ni el 1% de la población disponía de un título universitario. Si observamos el siguiente gráfico, advertimos con claridad esa tendencia escalonada creciente de una mayor proporción de personas con título universitario, tanto para el hábitat rural como el urbano.

Gráfico 15. Personas con título universitario (%) según hábitat (1995-2015)



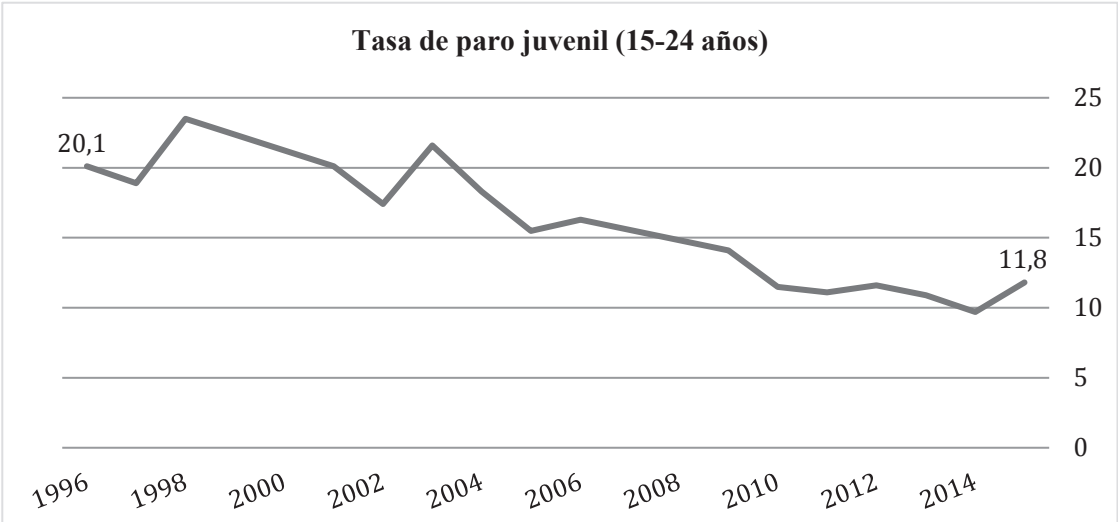
Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta de Condiciones de Vida (INEC, 1995-1999); Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo (INEC, 2005-2015).

¿Qué supone un país con mayor porcentaje de población universitaria? En la lógica de los grandes organismos económicos internacionales, una mayor formación (entendida como una formación universitaria) supone mayores y mejores opciones laborales, y éstas, serán mejor remuneradas. En esta lógica, un aumento de población universitaria (especialmente, en carreras técnicas y tecnológicas) repercutirá en una población mejor formada para el mercado de trabajo, y ello demostrará la eficiencia del sistema educativo a la hora de proveer recursos humanos eficientes y eficaces para el mercado de trabajo. Según la lógica de la banca del desarrollo, los estudios universitarios sirven, en mayor medida que otros estudios, para mejorar la situación económica de las personas y los hogares así como para el ascenso social intrageneracional e intergeneracional. Como veremos en los siguientes epígrafes, desde esta investigación no consideramos que la educación por sí sola pueda lograr mejorar la calidad de vida de las personas ni facilitar la movilidad intergeneracional, como hemos visto, puesto que en sociedades muy jerarquizadas, este ascenso social es relativo y exclusivamente relacionado con el factor económico.

Atendiendo a esta lógica, los títulos universitarios así como una mayor formación en todos los niveles académicos, adquirirán un mayor valor en el mercado de trabajo. De esta manera, una mayor inversión de los gobiernos en educación y formación, correría paralelo a una mejor inserción en el mercado de trabajo para la población joven, lo cual redundará en una mejor remuneración, una mejor calidad de vida y un potencial asenso social, al cual aluden los organismos macroeconómicos.

De esta manera, se podría afirmar que el efecto de una mayor inversión en educación en general, y en educación universitaria en particular, ha repercutido positivamente en los y las jóvenes que acceden al mercado de trabajo ecuatoriano en las últimas dos décadas. El Gráfico 17 muestra cómo la Tasa de paro juvenil (referida a una población de 15 a 24 años) se ha reducido casi a la mitad desde 1996 a 2015, alcanzando su punto más bajo en el año 2014, aunque experimentando un gran ascenso, de casi dos puntos porcentuales, en el 2015. Cabe considerar que los datos hasta 2009 se refieren sólo a las zonas urbanas (en el año 2009 se produce un cambio en la metodología empleada).

Gráfico 16. Tasa de paro juvenil (15-24 años) (1996-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. (INEC, 1996-2014); OIT (2017)

Sin embargo, estas afirmaciones requieren un análisis mayor, que no es el objeto de este apartado, sobre las condiciones del mercado de trabajo, las características sociodemográficas de la población no universitaria y universitaria así como la valía de los títulos universitarios, según éstos procedan de centros privados o de centros públicos, nacionales o extranjeros. De esta manera, podremos analizar si los potenciales beneficios de la educación universitaria llegan a varones y a mujeres por igual, a población indígena y afrodescendiente, a población rural y urbana... y, si, en definitiva, sirve como un mecanismo que promueva una mayor igualdad social.

V.2.2.4.- La estructura horizontal: Educación Especial, Educación Inconclusa y Educación Artesanal. La educación “extra” ordinaria.

V.2.2.4.1.- Educación Especial, ¿integración o inclusión?.

De la tradicional exclusión que ha vivido la Educación “Especial” en Ecuador se pasa a la “inclusión”, a través de dos modalidades, esto es, mediante asistencia a clases en un ambiente educativo especializado, o mediante la inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria.

En Ecuador, durante décadas, aquellos niños y niñas con determinadas necesidades educativas especiales, sobre todo en las zonas rurales, eran apartados/as de la sociedad. No recibían escolarización ni apoyo alguno. Con la aparición de la escuela graduada, según diferentes niveles educativos, en los centros de primaria surgen aulas especiales para niños/as con dificultades de aprendizaje o quienes no se insertasen “adecuadamente” en el ritmo del aula del ordinaria. El problema radicaba en definir quién debía ser integrado en establecimientos especiales o en aulas ordinarias.

Antes de la Revolución Ciudadana, un Informe de la OEI Sistemas Educativos Nacionales-Ecuador (2006) mostraba la situación de la Educación Especial en el país y planteaba que, según la normativa nacional, los objetivos de la Educación Especial eran:

- a) Propender al desarrollo integral de la personalidad del educando excepcional, en base del conocimiento de sus potencialidades y limitaciones;
- b) Facilitar la *integración del excepcional* a la vida de la sociedad y promover su participación en ella;
- c) Ofrecer al excepcional (el subrayado es nuestro) un adecuado proceso de formación y *rehabilitación*; y,
- d) Lograr que el excepcional disminuido llegue a ser autosuficiente y que el excepcional superior alcance su mayor grado de desarrollo, para que contribuyan al progreso de las ciencias, las artes y la tecnología.

La visión del sistema educativo ecuatoriano anterior a la revolución educativa, es claramente “integrador”, incluso asimilacionista, aplicando un lenguaje designativo peyorativo y excluyente.

A nivel global, el cambio de perspectiva en torno a la Educación Especial comienza a gestarse con la presentación en Inglaterra del Informe Warnok (1978)¹⁸⁸, (Viñao, 2007; Donoso, 2013), que supondría un cambio en la valoración de las necesidades educativas especiales en el mundo.

¹⁸⁸En 1974, por orden del Departamento de Educación y Ciencias del Reino Unido se crea el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes, y cuatro años más tarde se publica el Informe Warnock. En 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales.

Este Informe se basaba en los principios de normalización, inclusión e integración en las aulas ordinarias de las necesidades educativas especiales, incluyendo a la población denominada “superdotada”. El Informe rechazaba la existencia de dos tipos de niños/as: deficientes y no deficientes, estableciendo los mismos fines educativos para todos/as: *el comité recomendó la abolición de la clasificación legal de alumnos deficientes* (Donoso, 2013, p.13). Se pensó, no obstante, que sería necesario seguir empleando algún término descriptivo y por ello se acordó usar el de *dificultades de aprendizaje de carácter leve, moderado o severo*, citado por Echeita en el año 2007 (Donoso, 2013, p.13).

En la década de los 90, se concreta, en el contexto internacional, el movimiento inclusivo a través del trabajo de expertos/as en la materia y asociaciones de padres y madres así como de las personas con dificultades de aprendizaje. La Declaración de Salamanca (1994) marcó el cambio definitivo en el enfoque y se acordaron unos principios¹⁸⁹ de calidad en la Educación Especial, instando por el desarrollo de escuelas inclusivas y el trato digno¹⁹⁰ frente a la educación integradora y normalizadora.

Este cambio de enfoque se materializa claramente en la nueva normativa ecuatoriana aplicada desde la Revolución Ciudadana. El artículo 47 de la LOEI y los artículos 227, 228, 229 y 230 del Reglamento (Título VIII) se ocupan del acceso al sistema educativo por parte de las personas con necesidades educativas específicas, asociadas o no a discapacidad, promovidas por la Autoridad Nacional. El artículo 228 del Reglamento define quienes son los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, y los apoyos (de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación) que pueden requerir de forma permanente o temporal.

Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad:

- 1.- *Las dificultades específicas de aprendizaje; desde la dislexia, a la trastornos del comportamiento o hiperactividad.*
- 2.- *Situaciones de vulnerabilidad, referidas a enfermedades catastróficas, situación de movilidad humana, víctimas de violencia, adicciones...*
- 3.- *Dotación superior, esto es, altas capacidades intelectuales.*

Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad:

- 1.- *Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental.*

¹⁸⁹La educación inclusiva se asienta en los siguientes principios, defendidos por la UNESCO y establecidos en la Declaración de Salamanca; esto es: 1) Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; 2) Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; 3) Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; 4) Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades; 5) Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (Donoso, 2013, pp.13-14).

¹⁹⁰ A partir del año 2000 se publica *Index for Inclusion* elaborado por Mel Ainscow y Tony Booth, que establece los parámetros para llevar la inclusión a un nivel práctico, identificando las barreras para lograr su implementación y estableciendo indicadores claves para evaluar, a nivel meso, su aplicación (Donoso, 2013, p.14).

2.- *Multidiscapacidades.*

3.- *Trastornos generalizados del desarrollo, desde el autismo al síndrome de Asperger, etc.*

La permutación y el tono del lenguaje son muy diferentes. Además, se contemplan la existencia de situaciones muy diversas, así como la dotación de un equipo de profesionales especializados en la detección de estas necesidades educativas especiales y la derivación a la modalidad más adecuada al o la estudiante. La promoción o evaluación de estudiantes puede venir a través de las adaptaciones pertinentes del currículo nacional.

Donoso (2013) concluye en su trabajo, “La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador, ¿responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo”, que, si bien en Ecuador se constató la presencia de los principios de las buenas prácticas de la educación inclusiva en las políticas y la cultura educativa del país, también se evidenciaron las resistencias del sistema educativo actual a mantener posturas integradoras para dar respuesta a las necesidades educativas especiales. Es decir, de alguna manera, según Donoso, se puede considerar que *la ley ecuatoriana es inclusiva en principios reguladores pero en lo referente a las necesidades educativas especiales es integradora* (Donoso, 2013, p.114). Ello es importante si consideramos que las posturas integradoras en educación (aquellas que surgen en los años 80 y 90) son posturas que apuestan por un tipo de educación integradora¹⁹¹: el o la alumna con necesidades educativas especiales se ha de integrar al sistema mayoritario, pese a que se adapten recursos para ello. La postura inclusiva parte de una educación inclusiva, donde se persigue la modificación completa del sistema, para todos y todas las alumnas.

En este sentido, las necesidades educativas especiales en Ecuador durante la Revolución Ciudadana parecen haber caminado entre la inclusión, como principios generales macro, y la integración, a nivel de Reglamento y puesta en práctica, donde no se producen, por ejemplo, situaciones de participación de niños, niñas y adolescentes en el sistema educativo. También es cierto que se desarrollan prácticas en el camino inclusivo, aumentando los recursos físicos y económicos para este tipo de educación que, previamente, no habían existido. Las instituciones públicas del país son inclusivas, a la hora de matricular a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales (quienes pueden contar con un currículo propio y docentes de apoyo). Sin embargo, aquellos casos de necesidades educativas especiales que no pueden ser incluidas en el sistema educativo regular, forman parte de la educación especializada, y se integran en Unidades Educativas Especializadas.

En el Discurso de inauguración de la Unidad Educativa Especializada Manuela Espejo¹⁹²

¹⁹¹ Previamente, en las décadas de los 60 a los 80, se impuso una postura segregadora que, con ánimo homogeneizador, perseguía la asimilación. El objetivo de la intervención educativa eran los alumnos/as “normales”, excluyendo al resto.

¹⁹² La Unidad Educativa Especializada Manuela Espejo de la ciudad de Guayaquil cuenta con 15 aulas y 33 docentes (incluyendo terapeuta físico, ocupacional y del lenguaje así como psicólogo/a educativo/a y psicólogo/a del lenguaje) para atender a 340 alumnos/as con algún tipo de discapacidad física, intelectual o multidiscapacidad. La inversión estatal en esta Unidad Educativa fue de 514.000 dólares (Correa, 2015).

(Guayaquil) el 23 de junio de 2015, pronunciado por el presidente Rafael Correa, éste señala que en el 2015 existían en Ecuador 140 Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión, una por distrito educativo, contando con 3 especialistas en necesidades especiales en cada Unidad. Para el año 2015, existían 33.808 estudiantes, de 3 a 17 años, con algún tipo de necesidad educativa especial en las Unidades Distritales de Apoyo, contando con 1.206 docentes expertos/s en educación especial, y con la meta de ampliar su número a 3000 nuevos/as docentes a través del Programa Quiero Ser Maestro. El presidente Correa señaló que la *estrategia para ampliar la oferta de educación especial incluye una alianza pública-privada*¹⁹³ (Correa, 2015). No obstante, el presidente Correa sostiene en su discurso que, si bien las iniciativas privadas, a través de fundaciones, se han hecho cargo tradicionalmente en el país de las necesidades educativas especiales, éstas son un derecho a garantizar por el Estado¹⁹⁴.

Pese a los avances realizados en la Educación Especial, sin embargo llama poderosamente la atención que una de las razones de no asistencia a clase por parte de la población de entre 5 y 17 años siga siendo, precisamente, “la enfermedad o discapacidad”. Este porcentaje no ha dejado de incrementarse desde el año 2003, con un 3,6% de población en edad escolar que no asiste a un establecimiento educativo por razones de enfermedad o discapacidad, llegando a triplicarse en el año 2012, con un 9,9% (Donoso, 2013, p.85). Una de las razones puede ser precisamente la ubicación de las UEM, las cuales tienen elementos arquitectónicos inclusivos a la vez que personal capacitado, pero las distancias geográficas devienen en un inconveniente especial, sobre todo para quienes tienen dificultades de movilidad. Otra de las razones es que

¹⁹³ Además, Correa (2015) reitera en su discurso cómo en Guayaquil, la ciudad más poblada de Ecuador, antes de la Revolución Ciudadana no existía un solo centro de educación especializada, y, desde su llegada al poder, la ciudad cuenta con dos centros.

¹⁹⁴ Dos décadas antes, en 1994, según la OEI (1994), existían 80 centros que desarrollaban educación especial, diseminados en todas las provincias excepto en Napo, Sucumbíos y Galápagos. De estos centros, solo 43 eran de iniciativa pública. El resto de centros, 37, se crearon por iniciativa particular, aunque recibieran apoyo económico del Estado, así como de los gobiernos seccionales, exclusivamente a través de partidas presupuestarias para docentes. La red educativa se situaba en los sectores urbanos, en las principales cabeceras cantonales, contando con los siguientes niveles: pre-primario, primario y pre-vocacional. No existían programas de intervención temprana ni de intervención social y laboral. Además de esos 80 centros, existían 124 aulas especializadas que funcionaban en “escuelas regulares”, 104 aulas de recursos psico-pedagógicos y 6 aulas de integración. En el informe sobre el sistema educativo nacional de la OEI-UNESCO 2006, sin establecer muy claramente las fechas, comienza a percibirse un cambio en la concepción de la “educación especial”, al menos desde la entrada en el siglo XXI, pero con el mismo enfoque “integrador”. Ya no se la concibe como “instancia marginal” propia de la postura asimilacionista, porque la función es “incorporar” al alumno/a en el menor tiempo posible a la “educación común”; esto es, “integrar”. Se estructurará en “programas” como: 1) intervención temprana; 2) atención a dificultades específicas de aprendizaje, integrada en la escuela regular y 3) detección en aulas de educación especial, integrada a la escuela regular y aquellas que funcionan en institutos de educación especial; 4) apoyo psicopedagógico para “integrar” al niño con necesidades educativas especiales al sistema regular. La autoridad central en la materia será el Departamento Nacional de Educación Especial. Para el 2006, el Censo incluye un 13,2% de ecuatorianos/as (1.600.000 personas) con algún tipo de discapacidad, de los/as cuales el 37,9% no han terminado ningún tipo de instrucción, sufren una gran marginación y tienen un limitado acceso a la educación básica. Se estimaba que el 10,5% de personas con discapacidad terminaban el bachillerato frente al 25,9% de la población “educativa en general”. De ese 13,2% de población con discapacidad, solo un 23,8% asistía a un centro de educación, frente a un 76,2% que no asistía a centro alguno. (OEI, 1994).

este incremento porcentual se debe a la reducción del resto de factores de “no asistencia” de población de 5 a 17 años a centros educativos.

V.2.2.4.2.- La Educación Inconclusa.

Según el informe sobre el Sistema Educativo Nacional del Ecuador, realizado por el Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador y la OEI en el año 2006, la educación de adultos/as en el país se desarrolló, inicialmente, como “educación compensatoria” y, a posteriori, como “Educación Popular y Permanente”. Ambas manifestaban la finalidad de: restablecer la igualdad de oportunidades para quienes *no ingresaron a los niveles de educación regular o no los concluyeron* así como la posibilidad de *ingresar al sistema regular* en cualquier momento (OEI, 2006, p.35).

Esta concepción tradicional de la educación para adultos partía de una visión restrictiva de la educación, esto es, una carencia a suplir, y desde una óptica elitista, asignando el analfabetismo y la formación inconclusa exclusivamente a lo “lo popular”¹⁹⁵. Es decir, trataba de suplir la educación primaria para determinados sectores sociales: *debe ser un instrumento que apunta al mejoramiento integral de las condiciones de vida de los sectores populares* (OEI, 2006, p.36) aunque, no obstante, ello no deja de suponer el interés por la extensión del derecho a la educación en un país con gran diversidad y segmentación social. Desde esta lógica, la educación para adultos/as¹⁹⁶ era regida por la Dirección Nacional de Educación Permanente, a través de departamentos provinciales, que organizaban, a su vez, centros de educación popular en lugares estratégicos de los barrios urbano-marginales y comunidades rurales.

En década de 1980, se tiene constancia de acciones dirigidas a la educación para adultos/as a través de la UNESCO, que impulsa en Ecuador el PPE, el Proyecto Principal en la Esfera de Educación en América Latina y el Caribe. El objetivo del PPE era la universalización de la escuela primaria, la desaparición del analfabetismo, el mejoramiento de la calidad y la eficiencia del sistema educativo (Minteguiaga, 2014, pp.29-30). Para ello, se instaba a implementar una serie de reformas pero, como afirma Minteguiaga (2014), éstas no fueron definidas claramente, y por tanto, tampoco ejecutadas.

Según los datos existentes en 1990, un 11,7% de la población total era analfabeta. El analfabetismo afectaba en mayor medida a la zona rural (para ambos sexos), pero las mujeres se encontraban en situación de desventaja tanto en el ámbito rural como urbano. Durante la década de los 90, no existía una acción dirigida a la educación básica de adultos/as como tal sino, más bien, un proceso inicial de alfabetización. Como hemos visto, de 1988 a 1992, se

¹⁹⁵ Muchas mujeres de las clases altas puede que no hayan tenido una formación muy amplia, más allá de las actividades consideradas como asignadas a su género, pero es difícil imaginar que pudiesen completar su formación desde la educación popular, si bien es cierto que el sistema dejaba las puertas abiertas a todas las personas.

¹⁹⁶La educación para adultos/as incluía el nivel primario compensatorio; el ciclo básico, compensatorio; el ciclo diversificado compensatorio; la capacitación ocupacional; la formación profesional a nivel de artesanos; y la educación a distancia (OEI, 2006).

lleva a cabo la Campaña Nacional Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño", con el fin de reducir el analfabetismo. A posteriori, se comenzaría la fase de "post-alfabetización", a través del Programa "Ecuador Estudia" y la culminación de la primaria (Araujo y Bramwell, 2015), así como la formación en diferentes oficios. Para Araujo y Bramwell, de 1992 al 2000, tomando datos del INEC 2000-SIISE 2014, no se produce impulso alguno al proceso de alfabetización, alcanzando el analfabetismo a un 7,2% de la población, y un 10% a las mujeres. Asimismo, el analfabetismo rural (17,4%) continuaba siendo muy superior al urbano (4,2%).

En definitiva, en las últimas décadas del siglo XX, la educación para adultos y adultas se configura en torno a procesos de alfabetización en un país con altas tasas de analfabetismo, especialmente en la zona rural, y entre mujeres y colectivos poblacionales tradicionalmente excluidos del sistema educativo formal. Este sistema de educación para adultos/as se llevaba a cabo en centros de educación popular, los cuales no estaban incluidos en el sistema de educación regular. Por otra parte, estos centros de educación popular se convirtieron en centros de dinamización comunitaria. En el marco de un discurso internacional que abogaba por la alfabetización y la educación de adultos/as, que Ecuador suscribió, sin embargo, no se realizaron las acciones prácticas conducentes a tal fin. En el año 2003, desde el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Recreación comienza la ejecución del Plan Nacional Educación para Todos 2003-2015, como *parte del compromiso adquirido por el país en reuniones internacionales relacionadas con la educación para todos* (Ministerio de Educación Cultura, Deporte y Recreación, 1999, p.1). El Plan presenta como destinatarios/as a *niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas con atención preferente a aquellos que se ubican en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social y económica* (Ministerio de Educación Cultura, Deporte y Recreación, 1999, p.1).

Sin embargo, el cambio de orientación en la educación para adultos y adultas proviene del nuevo marco constitucional del país y del proyecto político de la Revolución Ciudadana y su revolución educativa. Se produce un cambio denominativo de la educación para adultos/as hacia la "educación para personas con escolaridad inconclusa". La LOEI, en su artículo 50, recoge que la educación para jóvenes y adultos/as con escolaridad inconclusa es un servicio educativo *para quienes no hubiesen podido acceder a la educación escolarizada obligatoria en la edad correspondiente*, manteniendo el currículo nacional pero según las características de la etapa adulta. En el mismo artículo, el Estado ecuatoriano, en su meta de asegurar el *acceso universal a la educación impulsará políticas y programas especiales*, con los recursos pertinentes, para garantizar la escolarización regular de niños, niñas y adolescentes que presenten dificultades de inserción educativa. Se privilegiará la situación de las mujeres con rezago educativo, que no han tenido acceso a la educación, en pos de *la igualdad real* entre varones y mujeres.

El Artículo 231 del Reglamento de la LOEI define a las personas con escolaridad como:

(...) *Aquellos jóvenes o adultos de quince años de edad o más que no hayan concluido los estudios obligatorios y que han permanecido por fuera de la educación escolarizada ordinaria por más de tres años.*

La Rectoría del Estado ante la escolaridad inconclusa es clara: *el nivel central de la Autoridad Educativa Nacional debe expedir la normativa para la regulación del Sistema de Educación para personas con Escolaridad Inconclusa.*

En definitiva, se realiza un cambio designativo importante: desde la tradicional “educación para adultos”, concebida desde la marginalidad y diferenciación del sistema educativo escolarizado, se pasa a una “educación para personas con Escolaridad Inconclusa”. El término es mucho más extensivo e incluyente, situando a las personas al interior del sistema educativo. Una de las consecuencias puede ser la disminución de las tasas de analfabetismo; en una década, la Tasa de Analfabetismo total en Ecuador pasó de 11,7% a 6,8%. Sobre esta cuestión, volveremos más adelante.

Tabla XLIX. Tasa de Analfabetismo (Total Ecuador) (1990-2010)

Año	Tasa de Analfabetismo
1990	11,7
2001	9,0
2010	6,8

Fuente: Censo de Población y Viviendas (INEC, 1990-2010)

V.2.2.4.3.- La Educación Artesanal: ¿subalterna y periférica?

El MINEDUC (2013) en su Informe “Ecuador: Indicadores Educativos 2011-2012”, partiendo del Art. 23 del Reglamento General de la LOEI, señala que la oferta educativa en Ecuador, durante el período de gobierno de la Revolución Ciudadana, implica una educación “escolarizada”, la cual puede ser ordinaria o extraordinaria (que incluye a la Educación Inconclusa, las necesidades educativas especiales y la Educación Artística y Musical), así como una educación no escolarizada (ésta se recibe de forma esporádica, con una duración inferior a un año y sin obtención de título alguno) (MINEDUC, 2013, p.10). Sin embargo, encontramos una omisión por parte del MINEDUC, en cuanto a los diferentes tipos de educación escolarizada extraordinaria, puesto que excluye la Educación Artesanal pese a que el Reglamento de la LOEI señala que la Educación Artesanal debe de ser:

(...) *Escolarizada extraordinaria y puede ofrecerse en modalidad presencial o semipresencial, de conformidad con lo prescrito en el presente reglamento. Se desarrolla con un enfoque curricular que atiende a las características propias de los participantes y privilegia sus intereses y objetivos. El Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional debe expedir la normativa que regule la educación artesanal en todos sus ámbitos, modalidades, niveles de práctica y titulación (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Art.223).*

Percibimos como la formación profesional o la Educación Artesanal se presenta en una clara posición ambigua y subalterna en el proceso de escolarización. La formación técnica, profesional o artesanal es muy compleja y adquiere cambios múltiples según los proyectos

educativos y políticos en los que se inserte. Tradicionalmente, ha vivido situaciones tensas con la educación escolarizada ordinaria, siendo, frecuentemente, desdeñada y marginada. En Ecuador, durante décadas, no encontramos un órgano u órganos responsables de este tipo de formación sino programas desarticulados de la Dirección Nacional de Educación Popular Permanente, del SECAP (Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional), del Ministerio de Bienestar Social, de organismos internacionales, organizaciones de la sociedad civil y/u organizaciones de cooperación internacional.

El nuevo marco constitucional del 2008 y el cuerpo jurídico posterior cambiará esta situación. El Artículo 49 de la LOEI señala que la Educación Artesanal se ofrece a las *personas adultas con escolaridad inconclusa que desean culminar la educación general básica y el bachillerato, y además obtener formación específica*.

Sin embargo, encontramos que, a partir de la nueva definición de Educación Artesanal, vuelve a producirse cierta complejidad y ambigüedad en el entendimiento de la misma, en el que entran en juego diferentes actores institucionales adscritos a diferentes ministerios, y no solo al MINEDUC.

El Acuerdo 406 del MINEDUC produce dos cambios importantes respecto a la Educación Artesanal; por una parte, los Centros de Unidades de Formación Artesanal pasan a denominarse Centros de Educación Básica; y por otra parte, estos se destinan exclusivamente a adultos/as con escolaridad inconclusa y jóvenes desde los quince años, no desde los doce años como sucedía anteriormente. De esta manera, la obtención del título “Maestro/a de Taller” se recibirá después de los 15 años¹⁹⁷. El MINEDUC garantiza así la conclusión de la EGB completa. Sin embargo, la Junta Nacional de Defensa del Artesano (JNDA) manifestó, desde el inicio de estos cambios, su preocupación por una educación básica general que no incluye materias artesanales como tal¹⁹⁸.

El nuevo entramado orgánico, institucional y funcional de la Educación Artesanal¹⁹⁹ es complejo y presenta una clara articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

¹⁹⁷ Ministerio plantea cambios en educación artesanal del país (2012, 27 de septiembre). *El Telégrafo*. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/ministerio-plantea-cambios-en-educacion-artesanal-del-pais>

¹⁹⁸ Ministerio plantea cambios en educación artesanal del país (2012, 27 de septiembre). *El Telégrafo*. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/ministerio-plantea-cambios-en-educacion-artesanal-del-pais>

¹⁹⁹ En este nuevo entramado institucional de la Educación Artesanal en Ecuador, de una u otra manera, se vinculan actores como: 1) el Comité Interinstitucional de Capacitación y Formación Profesional, que es el ente rector de la capacitación y formación profesional en el país, que establece un sistema de formación profesional según “competencias laborales”; esto es, establece los currículos académicos adecuados a los perfiles profesionales para desarrollar capacidades y formar profesionales; 2) la Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional (SETEC), adscrita al MIPRO (Ministerio de Industrias y Productividad) y que tiene como misión impulsar la actividad formativa y acreditar adecuadamente; 3) el Consejo Consultivo de Capacitación y Formación Profesional; 4) el Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), que, desde 1966, es incorporado al Sistema Nacional de Capacitación y Formación Profesional. Es una institución pública que se adscribe al Ministerio de Relaciones Laborales, y tiene como misión “desarrollar competencias, conocimientos, habilidades y destrezas en las y los trabajadores ecuatorianos a través de procesos de capacitación y formación profesional

Implica toda una consideración a la importancia que adquiere esta etapa educativa, y su clara vocación laboral, que articula el accionar específico de diferentes ministerios (Ministerio de Educación, Ministerio de Relaciones Laborales, Ministerio de Industria y Productividad...), instituciones públicas y privadas.

En definitiva, la Enseñanza Artesanal en Ecuador oscila entre el sistema educativo-formal, el escolar, y el sistema de educación no formal, el productivo-laboral, así como entre diferentes Ministerios y actores.

V.2.3.- Re-valorización y enaltecimiento de la profesión docente.

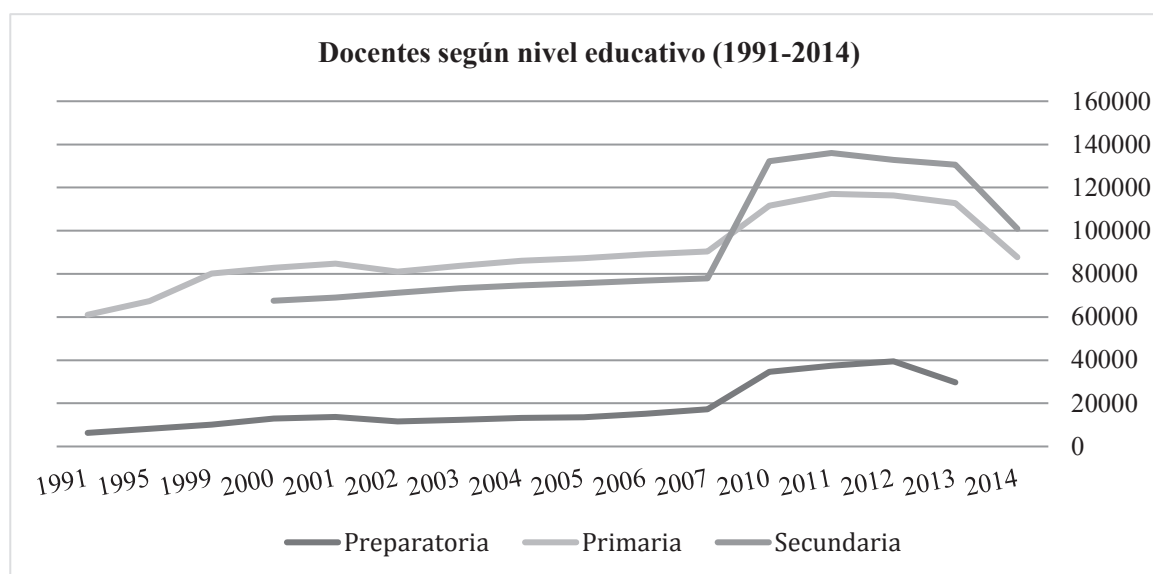
Sobre los y las docentes recae gran parte del discurso de la reforma educativa contemporáneo. Se dice mucho pero se sabe poco sobre quiénes son docentes. Para la Revolución Ciudadana y la revolución educativa, éstos/as son los principales actores que promueven una educación de calidad. Quizás, se trate de mucha responsabilidad para un sector tradicionalmente castigado en diferentes aspectos (económico, de prestigio...) y que, sin embargo, en los últimos años ha experimentado una serie de medidas de mejora de su condición profesional, así como otras que han sido consideradas, por algunos sectores, como negativas.

Uno de los ejes de la revolución educativa ha sido precisamente la “revolarización y el enaltecimiento de la profesión docente” (véase documnto MINEDUC, 2012). Esta revalorización docente fue planteada, especialmente, a través de tres ejes: la profesionalización, la meritocria y una remuneración justa. A continuación, veremos cómo se ha producido este quiebre en la historia de la profesión docente en Ecuador.

En el año 2013, en Ecuador se contabilizaban 275.122 docentes, de los/as cuales 29.670 pertenecían al nivel de Educación Infantil, 112.800 a la EGB y 130.639 al BGU. El número total de docentes de EGB y Bachillerato descendió en el año 2014 a 87.652 y 100.898 respectivamente cuando, sin embargo, el alumnado creció para el mismo período (de 3.329.600 a 3.344.988 en EGB, y de 714.589 a 740.576 en el BGU). En el gráfico presentado a continuación, se observa cómo se produce un aumento en el número de docentes en todos los niveles educativos, especialmente en el año 2011 con un incremento del número de docentes de secundaria (136.016) y docentes de primaria (117.062). En Educación Inicial, el número de docentes es mucho menor y su pico de mayor crecimiento se encuentra en 2012, con 29.670 docentes.

que respondan a la demanda de los sectores productivo y social, propendiendo al uso del enfoque de competencias laborales en los procesos formativos” (SECAP, 2017); 5) el Ministerio de Relaciones Laborales, el cual crea la RED SOCIOEMPLEO que ofrece orientación y capacitación permanente de trabajadores/as a través de los cursos ofertados por el SECAP; y, 6) organismos de formación y capacitación específica como el Instituto Nacional de Capacitación Agropecuaria (INNCA) y el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIAP).

Gráfico 17. Docentes (números absolutos) según nivel educativo (1991-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación. SINEC (1991-2007) y AMIE (2007-2014).

También se incrementa el número de docentes por centro en las últimas dos décadas. Teniendo en cuenta que existe poca variación entre el número de instituciones educativas entre 1994-2015 (puesto que se produjo el cierre de muchos establecimientos educativos que no cumplían con los criterios de calidad establecidos, y se construyeron las Unidades Educativas del Milenio que tienden a concentrar instalaciones, docentes y alumnado) se puede explicar este incremento en la relación docentes/centro. Un mayor número de docentes realizan su trabajo en un menor número de centros, incrementándose la relación docentes/centro en 3,6 puntos porcentuales entre 1994 y 2014.

Tabla L. Número de docentes por centro (1994-2014)

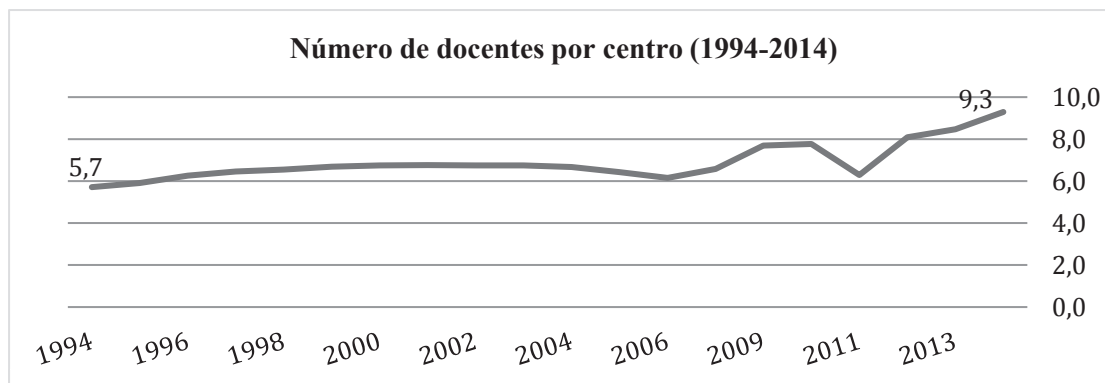
	Nº de centros	Nº de docentes
1994	22.774	130.117
1995	23.438	138.518
1996	23.437	146.872
1997	24.234	156.680
1998	24.881	162.800
1999	26.391	176.328
2000	26.587	179.584
2001	26.933	181.946
2002	27.835	187.997
2003	28.583	192.848
2004	29.244	194.987
2005	31.155	200.096
2006	33.332	205.081
2007	30.693	201.803
2009	29.879	229.691
2010	31.061	241.156

Tabla L. Número de docentes por centro (1994-2014)

	Nº de centros	Nº de docentes
2011	30.070	189.037
2012	28.506	230.679
2013	26.901	228.023
2014	23.280	216.328

Fuente: Elaboración propia a partir de SINEC (1994-2006). AMIE (2007-2014).

Gráfico 18. Número de docentes por centro (1994-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de SINEC (1994-2006). AMIE (2007-2014).

En el gráfico que sigue a continuación, se observa cómo esta relación docente/institución educativa se incrementa en todos los años escolares, especialmente en el período 2012-2014, alcanzando su pico más alto en el año 2014 ante la caída del número de centros educativos y, en menor medida, del número de docentes.

Respecto a la profesionalización de la profesión docente, en cuanto al acceso de número de docentes que han recibido la formación mínima requerida para la enseñanza en cada nivel, parece que existe una clara profesionalización de los y las docentes durante el período de gobierno de la Revolución Ciudadana.

Es necesario destacar que el número de docentes que, a inicios del siglo XXI, no tenía título alguno era de 7,6% (9.241 docentes). De quienes tenían título académico, solo el 75,2% poseía un título docente, mientras que el 13,6% poseía título académico pero no docente (16.595 docentes). Los y las docentes sin título se solían encontrar en el hábitat rural y trabajaban en las escuelas comunitarias o escuelas unidocentes; frecuentemente, se trataba de aquellos líderes o lideresas comunitarias que sabían leer y escribir.

Tabla LI. Número de docentes según tipo de título académico (Año 2000)

Tipo de título	%	Nº de docentes
Sin Título	7,6	9.241
Título Docente	75,2	91.823
Título no Docente	13,6	16.595
Otros	3,7	4.473
Total Ecuador	100	122.132

Fuente: Elaboración propia a partir de Censo del Magisterio Fiscal y Servidores del Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2000).

Durante el período de la Revolución Ciudadana, obtenemos datos del acceso al sistema educativo de los/as docentes según su titulación académica en el curso 2011-2012, a través del MINEDUC (2013), aunque para Ministerio durante este curso académico el número total de docentes, tanto de educación ordinaria como extraordinaria, era de 210.850 docentes, y desde la investigación, manejamos otra cifra, esto es, 230.679 docentes para el mismo año²⁰⁰. Para efectos de la profesionalización docente, tomemos los datos del MINEDUC (2013), que sitúan el número de docentes que contaban con un Bachillerato en Ciencias de la Educación en un 6,2%; quienes contaban con Educación Superior de tercer nivel era un 66,4% del profesorado, y con estudios de postgrado, de cuarto nivel, un 6,3%, mientras que quien contaba con un título no docente (entendiendo que se trata igualmente de un título de tercer o cuarto nivel no especializado en pedagogía) se refería a un 21,18% de los y las docentes. Pese al cambio de la estructura del sistema educativo entre el año 2000 y el 2013, podemos inferir que en el período de 13 años, el número de profesionales con título docente se ha incrementado en un 3,7% (del 75,2% al 78,9%), a la par que se ha diversificado en su especialización y profesionalización. Por otra parte, observamos cómo en el 2013, los y las docentes que no cuentan con un título docente (el 21,1%) si poseen estudios de tercer o cuarto nivel relacionados con la materia que imparten frente a aquellos/as 7,6% de docentes que, a comienzos de siglo, no contaban con título alguno e impartían docencia. En definitiva, se puede decir que la el acceso docente se ha especializado y se ha diversificado.

Por otra parte, desde el año 2008, el área de Formación Docente del MINEDUC organiza cursos de formación continua para docentes fiscales sobre aquellos temas que las pruebas SER en el Bachillerato han encontrado más débiles. Según datos del Ministerio, en el año 2010, 108.000 docentes tomaron, al menos, un curso. Asimismo, se implementó el Programa del “docente-mentor”²⁰¹, que asigna a profesionales, cuyo perfil y preparación los convierte en sujetos

²⁰⁰ Hacemos notar que, pese a haber utilizado las mismas fuentes, el MINEDUC (2013) presenta para el año 2012, un número de 210.850 docentes, incluyendo aquellos/as de educación ordinaria y extraordinaria. Sin embargo, en las estadísticas que manejamos de AMIE (2007-2014), el número de docentes para el año 2012 era superior, esto es, 230.679 docentes.

²⁰¹ El MINEDUC asegura que, basándose en estudios que detallan cómo la etapa de ingreso al sistema educativo de nuevos docentes (quienes se enfrentan a diversas situaciones que no controlan), provoca muchas deserciones en la profesión, sobre todo aquellas relacionadas con el manejo de prácticas pedagógicas frente a la diversidad de intereses de aprendizaje y comportamiento del alumnado. Ello influirá en la calidad de la educación. El o la docente mentor acompañará a los/as docentes noveles durante el primer año, identificando la necesidad de apoyo, planificación conjunta, observación de clases, retroalimentación y nueva observación que confirme los objetivos

pedagógicos idóneos, para la práctica de acompañamiento a docentes noveles en su etapa de inserción profesional (MINEDUC, 2017c).

Otro de los aspectos en que más ha trabajado e invertido la Revolución Ciudadana ha sido en el incremento salarial de los y las docentes. El incremento salarial se realiza en función al ascenso en el escalafón educativo atendiendo a los siguientes requisitos: 1) estar en disposición de un título; 2) el tiempo de servicio docente desarrollado; 3) los resultados de la evaluación de desempeño docente; 4) haber culminado el proceso de registro docente; y 5) cumplir con uno de los siguientes requisitos: haber realizado formación continua (un mínimo de 330 horas), haber realizado cuatro publicaciones en una revista indexada, o haber realizado un proyecto de innovación pedagógica²⁰².

El proceso de recategorización en la escala docente, y la aplicación al incremento salarial, es diferente según la modalidad de acceso al sistema²⁰³, esto es, según se trate de personal docente contratado o personal con nombramiento. Sin embargo, en el año 2017, desaparece esta diferenciación y se establece que el salario como ingreso al sistema docente como maestro/a sea de 817\$ al mes²⁰⁴. Este salario, que varía en función de la categoría desempeñada (que abarca desde la “A” a la “G” para el 2017²⁰⁵), y que puede variar desde los 817\$ a los 1.676\$.

Es de destacar el incremento del salario medio de los y las docentes en Ecuador. Si para el 2005, el salario medio de un o una docente se ubicaba en 484\$ (Mahul y Levarreda, 2008, p. 18), en el 2013, este salario medio se duplica (1.006\$ de salario medio recibe un/a docente del sistema público en Ecuador) y se incrementa, progresivamente, hasta el 2016, como se observa en el gráfico siguiente.

alcanzados y su relación teórico práctica. El MINEDUC diseñó un programa de capacitación específico para la mentoría y convoca anualmente pruebas de acceso que, de ser aprobadas, requerirá de un curso específico de 330 horas en las universidades más reconocidas del país. Aprobado el curso, se podría ejercer la función de mentoría durante dos años (MINEDUC, 2017c).

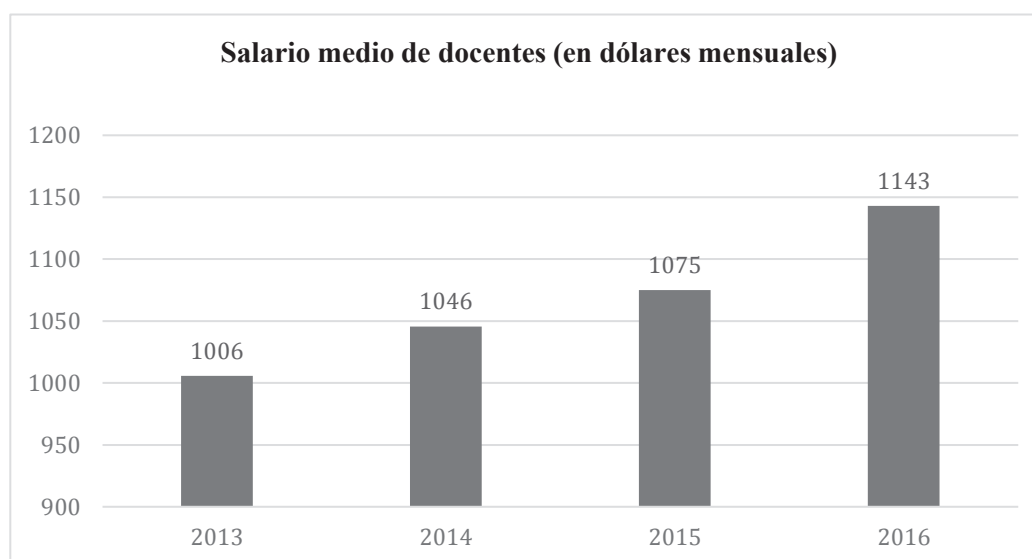
²⁰² Se pueden combinar estos tres requisitos; así, una publicación en una revista indexada supone 83 horas de formación permanente. Véase: <https://educacion.gob.ec/proceso-de-ascenso/>.

²⁰³ El acceso al sistema docente en Ecuador se realiza a través de un sistema combinado entre concurso y oposición.

²⁰⁴ Sin embargo, los cargos de auditor/a, asesor/a educativo/a y mentor/a suelen oscilar en torno a los 2.230\$ al mes, y la dirección de una Institución Educativa implica un salario entre 1.850\$ y 2.450\$, también en función de los requisitos mencionados anteriormente.

²⁰⁵ En el año 2017, se produce una reclasificación por categorías. Previamente, existían diez categorías, comenzando desde la categoría “J”, que permitía la entrada a la docencia a quien dispusiese de un título de Bachiller (con un salario de 430\$ mensuales). A través del proceso de recategorización del 2017, a partir del mandato de la Reforma a la LOEI de 2016, el escalafón se reduce a ocho categorías, donde la entrada a la docencia se produce desde la categoría “H”, con ese salario mencionado de 817\$ al mes, siempre y cuando se disponga de un título de tercer nivel, y no de Bachillerato.

Gráfico 19. Salario medio de docentes (dólares mensuales) (2013-2016)



Fuente: Ministerio de Educación (2016, 5 de enero); Web Quito (2017, 11 de febrero).

Otros procesos emprendidos por el Ministerio de Educación respecto a la denominada revalorización docente fueron: 1) la ubicación de docentes por sectorización (que permitiría optimizar recursos de los docentes, mediante la reducción de gastos de movilización); 2) el proceso de “jubilación docente”, entendidos como procesos de optimización del talento humano y que causó una situación conflictiva entre el Estado y algunos sectores de la profesión docente; y la evaluación del desempeño docente, la cual también implicó graves enfrentamientos entre el gobierno de Rafael Correa y la Unión Nacional de Educadores (UNE), el sindicato docente más antiguo del país, que entendían el proceso de evaluación docente como una manera encubierta de despidos para quienes tuviesen mala calificación en la evaluación²⁰⁶.

La evaluación del desempeño docente ha sido una de las cuestiones más espinosas y conflictivas que han atravesado las relaciones docentes-Revolución Ciudadana. Como hemos mencionado, el escalafón del magisterio nacional es un sistema de categorización²⁰⁷ de los/as

²⁰⁶ La UNE entendía que la homologación de sueldos perjudicaba económicamente a los y las docentes más antiguos/as puesto que perdían la posibilidad de recategorizarse. Igualmente, señalaban los procesos de jubilación forzosos y, sobre todo, los despidos encubiertos a través de la evaluación docente: (Constante, 2016). Finalmente, la UNE (que defendía los intereses de 100.000 afiliados/as a nivel nacional, el 60% de los maestros/as del país, véase Constante, 2016), sería ilegalizada por el gobierno de Rafael Correa.

²⁰⁷El escalafón se dividía en diez categorías antes de 2017: 1) Categoría “J”, categoría de ingreso es de “bachiller” y por concurso de mérito-oposición en aquellas zonas de difícil acceso y déficit de docentes aunque tienen un plazo máximo de 5 años para obtener el título; 2) Categoría “I”, es la categoría de ingreso con título de profesor/a o tecnólogo/a en educación especial o profesional en otras áreas; 3) Categoría “H”, es la primera categoría que permite el ascenso de docentes que ingresan con título de profesor/a o tecnólogo en áreas de educación especial o profesional en otras disciplinas, contando con 4 años de experiencia y aprobados los cursos de formación y evaluación; 4) Categoría “G” es la categoría de ingreso con título de licenciatura en Ciencias de la Educación u otra titulación pero con postgrado en Docencia. Docentes de la categoría “H” pueden ascender a esta categoría con 8 años de experiencia y los cursos de formación y evaluación (las categorías J, I, H, y G deben de pasar por un curso de inducción de dos años); 5) Categoría “F”, es la categoría de ascenso con 4 años de experiencia para quienes ingresen en la Categoría G, previos cursos de formación y evaluación correspondiente; 6) Categoría “E”, es la categoría de ascenso para docentes con 8 años de experiencia en la categoría G de la carrera docente pública, previa aprobación de los cursos de formación y evaluación correspondiente.; 7) Categoría “D” es la categoría de

docentes que pertenecen a la carrera docente pública según sus funciones, títulos, desarrollo profesional, tiempo de servicio y resultados en los procesos de evaluación. Según estos resultados, ante el Instituto Nacional de Evaluación, se determinará el ascenso de categoría y, por consiguiente, la remuneración pertinente, tal y como considera la LOEI en su artículo 111.

V.2.4.- Reconceptualización de la educación como derecho: gratuidad, universalidad y laicidad.

Como citábamos en el primer epígrafe del capítulo, el Artículo 28 y el Artículo 348 de la Constitución de la República de Ecuador (2008) reconoce la gratuidad y la universalidad de la educación pública en el país; en la misma línea, se manifiesta la LOEI a través del Artículo 2, literal “gg”.

Previamente a la Revolución Ciudadana, aunque se señalase la universalidad y la gratuidad de la educación pública en Ecuador, muchas familias no podían cubrir el costo de matrículas, el pago de uniformes escolares, libros y materiales escolares; por ello, muchos niños, niñas y adolescentes quedaban excluidos/as del sistema educativo. A partir del gobierno de la Revolución Ciudadana, se elimina el cobro de matrículas en los establecimientos educativos públicos y se entregan gratuitamente textos y uniformes escolares. Igualmente, se facilita, al menos, un almuerzo o colación al día. De esta manera, se cumple con el principio de gratuidad de la educación, y se eliminan obstáculos al acceso al sistema educativo público que permita cumplir con el principio de la universalidad en el país.

El Artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador sentencia, pues, 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 la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

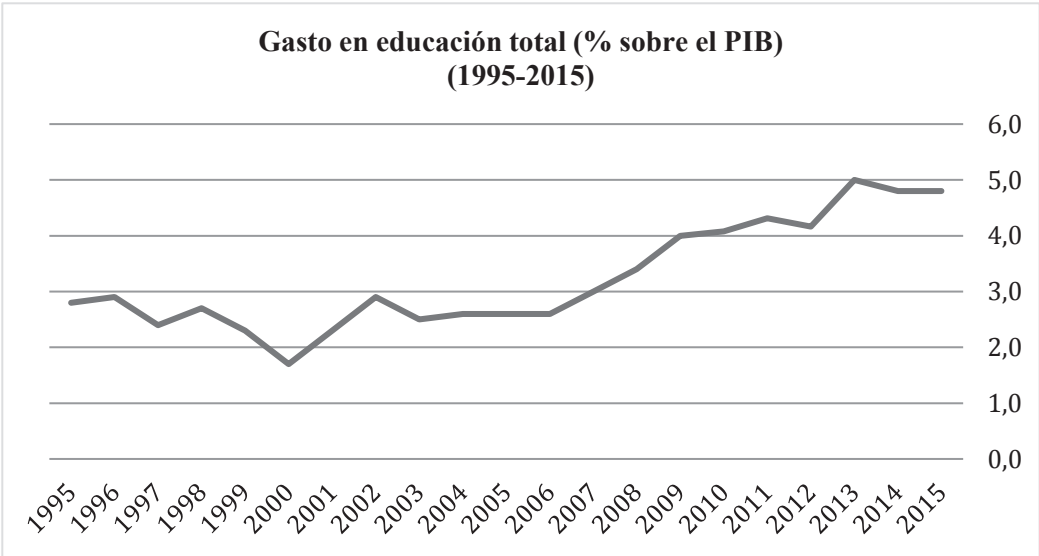
En este sentido, a partir del nuevo marco normativo del país, el gobierno de la Revolución Ciudadana, frente a los últimos gobiernos, reconceptualiza la educación como derecho a través del cumplimiento de los principios de gratuidad y universalidad. La rectoría y el cumplimiento

ascenso para docentes con 12 años de experiencia que ingresen en la categoría G de la carrera docente, previa aprobación de cursos de formación y evaluación o que hayan aprobado el Programa de Mentoría y su evaluación. Con título de profesor/a y 20 años de experiencia, pueden promocionarse. Para ascender de la categoría G a la categoría “D” es necesario contar con un título de 4º nivel; 8) Categoría “B” es la categoría de ascenso para docentes con 20 años de experiencia que ingresen en la categoría G a la carrera docente, previa aprobación de los cursos de formación y evaluación. Es categoría de ascenso con 28 años de experiencia, que hayan aprobado programas de mentoría o cursos de formación. Para ascender a la categoría B se necesita un título de maestría en educación y haber publicado alguna experiencia exitosa innovadora o haber sido directivo/a, asesor/a o auditor/a con una evaluación muy buena; 10) Categoría “A”, para quienes tengan 24 años de experiencia y que hayan ingresado en la categoría G a la carrera docente, que hayan aprobado el programa de mentoría y evaluación. Con 32 años de experiencia es categoría de ascenso, después de aprobar los cursos de formación y evaluación correspondiente. Se necesita contar con un título de maestría en educación haber publicado alguna experiencia exitosa innovadora o haber sido directivo/a, asesor/a o auditor/a con una evaluación muy buena (MINEDUC, 2017c).

del Estado para con la educación pública queda patente, y se puede observar, además, en el considerable incremento del gasto del PIB en educación.

El Gráfico 21 presenta el considerable aumento del gasto del PIB en educación en los últimos 25 años aunque, como se puede observar, la tendencia deviene marcadamente alcista a partir de año 2007, alcanzando su pico máximo en el año 2013, con un gasto del 5% del PIB en educación, y manteniéndose estable, en un 4,8% en los años 2014 y 2015. En este sentido, la Revolución Ciudadana cumplió con su objetivo de aumentar el gasto del PIB del país en educación.

Gráfico 20. Gasto en educación (% sobre el PIB) (1995-2015)

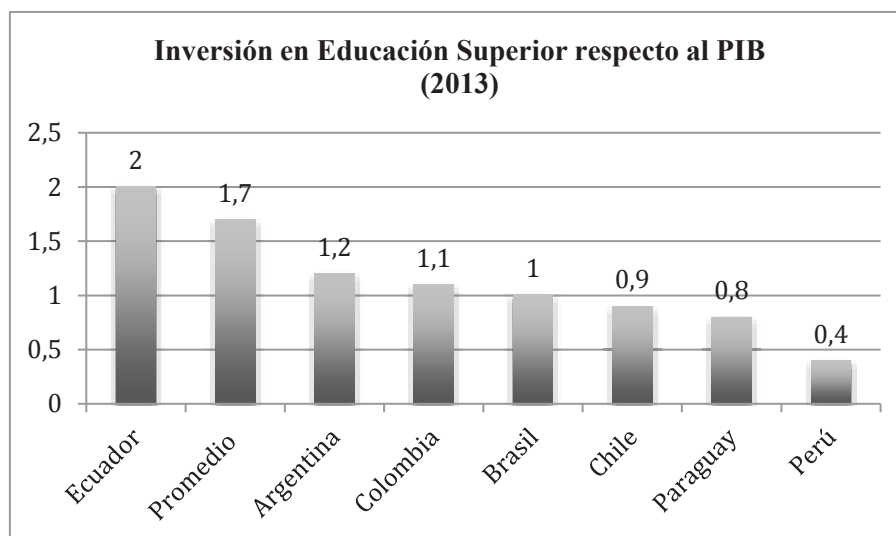


Fuente²¹⁰: Banco Mundial (2010-2012). Milton Luna (2014). Senescyt, Senplades. 2013-2015. Elaboración propia.

En uno de los sectores donde más creció el gasto del PIB en educación fue en educación superior (un 2 % para el año 2013) que permitió poner en cabeza a Ecuador respecto de la inversión promedio en educación superior según PIB en toda América Latina, la cual se situó en 1,7% para el mismo año (Pacheco, 2015).

²¹⁰ Hasta 2009 los datos pertenecen a la tesis doctoral de Milton Luna (2014). Los datos presentados del período 2010-2012 pertenecen a la publicación del Banco Mundial. Los datos del 2013 al 2015 pueden presentar alguna diferencia con otro datos existentes. Esto es debido a que son datos de elaboración propia. En el 2013, consideramos que el gasto de educación alcanzó el 5% del PIB como resultado de sumar el porcentaje de gasto en educación superior con el gasto en educación primaria y secundaria (ambos son datos oficiales pero puede que la metodología de uno y otro no sean la misma porque los hemos obtenido de dos fuentes distintas).

Gráfico 21. Inversión en Educación Superior respecto al PIB (%) Ecuador y América Latina (2013)



Fuente: Pacheco (2015)

El principio de la laicidad o el laicismo es recogido en el Artículo 28 de la Constitución y el Artículo 2, literal “y” de la LOEI, como obligación del Estado de mantener:

(...) La independencia frente a las religiones, cultos y doctrinas, evitando la imposición de cualquiera de ellos, para garantizar la libertad de conciencia de los miembros de la comunidad educativa

Así, por una parte, el Estado debe garantizar la neutralidad del Estado frente a la coacción de cualquier culto y, por otra parte, el Estado debe de garantizar el derecho ciudadano a practicar sus creencias religiosas en los establecimientos educativos particulares.

En el siguiente capítulo, analizaremos, con mayor detenimiento, la puesta en cuestión de la laicidad durante el gobierno de la Revolución Ciudadana.

A continuación, realizaremos una breve descripción de los subsistemas educativos particulares religiosos en Ecuador, concretamente, el católico, y el subsistema educativo de las iglesias protestantes.

Si bien en otros epígrafes observamos que el peso de los centros particulares religiosos han descendido en el país durante el período de la Revolución Ciudadana (2007-2017), consideramos que los subsistemas educativos particulares religiosos merecen una dedicación mayor por razones de tipo socioeconómico, cultural, político e ideológico. Frente a la preponderancia de siglos del subsistema religioso católico, se viene imponiendo con fuerza un subsistema religioso protestante en el país, a la par que el primero puede tomar matices más radicales.

Partimos de la idea de que una ola neoconservadora pareja al neoliberalismo recorre el mundo desde hace décadas; la educación ha sido el campo de batalla ideológica a ganar por este grupo neoconservador cristiano (que puede aglutinar posiciones desde el catolicismo extremo hasta

las múltiples posiciones de un protestantismo de cariz ultraconservador, que también se asentaron en Ecuador). Asimismo, estos movimientos forman de una red compleja de relaciones e interacciones transnacionales que, entendemos, tendrán importantes consecuencias, presentes y futuras, en el sistema educativo ecuatoriano.

Cabe reseñar que existen muy pocos datos al respecto del subsistema educativo particular religioso ecuatoriano, pero podemos elaborar un pequeño bosquejo de lo que sucede en este sector.

V.2.4.1.- El subsistema educativo particular religioso católico.

El subsistema educativo católico tuvo el dominio absoluto desde la época de la colonia. A raíz de la modernidad occidental, se cuestionan una serie de axiomas universales, entre ellos, y especialmente, el orden católico del mundo. Las Independencias en las Américas y la conformación del Estado-nación implicó que la Iglesia comenzase a perder posiciones en cuanto a administración, gestión y toma de decisiones sobre los sistemas educativos en América Latina, y el sistema educativo ecuatoriano, en particular. Así, aunque la Iglesia católica perdió tierras y posesiones, e, incluso, algunas órdenes religiosas (como la de los jesuitas) fueron expulsados del país, sin embargo, el proceso de secularización del Estado y de la sociedad ecuatoriana ni fue tan lineal, ni fue tan real.

La Iglesia católica retrocedió posiciones y perdió, aparentemente, la hegemonía cultural y educativa, pero siguió muy presente en la vida del país, incluso entre los sectores más radicales. Por ello, frente al laicismo oficial del Ecuador, la Iglesia ha mantenido una posición privilegiada en el subsistema educativo privado ecuatoriano, o, al menos así era, hasta hace unas décadas.

El subsistema particular religioso católico pierde fuelle en el sistema educativo ecuatoriano frente a la educación pública y frente a la emergencia de un nuevo subsistema educativo religioso, el protestante.

En el año 2015, de las 23.820 instituciones educativas existentes, 18.281 eran fiscales (el 78,5%), 3968 particulares (17%), 850 fiscomisionales (3,7%) y 181 municipales (0,8%). De las 3.968 particulares, 3.249 eran laicas (el 81,9%) y 719 religiosas (18,1%). Pero estos establecimientos religiosos descendieron en 21 años en 9,4 puntos porcentuales. No disponemos de datos en torno al tipo de filiación religiosa al que pertenecen dichos centros; presuponemos que, en su mayoría, son católicos por la larga implantación que han tenido en la historia del país. Por otra parte, muchos centros fiscomisionales son de adscripción religiosa católica.

De hecho, existen ciertas contradicciones en los datos que presenta el Ministerio de Educación y la Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica (CONFEDEC). De los 719 centros particulares religiosos (tanto fiscomisionales como privados) recogidos por el

Ministerio de Educación en 2015, ésta cifra se incrementó considerablemente, si nos atenemos a los resultados presentados tan solo dos años después, en el 2017, por la propia CONFEDUC (2017). Para la CONFEDUC, a comienzos del año 2017, existen 808 establecimientos educativos particulares católicos (cuando el Ministerio recoge 719 tan solo dos años antes, con la posibilidad de que incluyan centros de otras denominaciones religiosas), de los cuales 439 se adscriben a federaciones religiosas católicas (el 54,3%) frente a 369 centros fiscomisionales (45,7%). En total, según datos de la Confederación, estos centros reúnen 323.585 alumnos/as en sus aulas y contratan 22.064 docentes. El número de docentes por centro es de 27,3 (según estadísticas del MINEDUC, el número de docentes por centro para el 2017, en todo tipo de establecimientos educativos, era de 9,3), el número de estudiantes por centro es de 400,5 y el número de estudiantes asignado a cada docente de 14,7%.

Respecto al alumnado por docente, en el año 2012, según estadísticas del MINEDUC, el número de alumnos/as por docente en los centros particulares era de 14,8%, de 21,1% en los públicos, 20,6% en los fiscomisionales y 20,2% en los municipales. No parece que exista gran diferencia entre los datos del MINEDUC presentados en el 2012 y los de la CONFEDUC en el 2017.

En definitiva, aunque establezcamos la diferencia entre diferentes períodos temporales, los centros particulares religiosos católicos contratan a un mayor número de docentes por centro, y cada docente cuenta con un menor número de alumnos/as a su cargo por aula.

Como señalábamos, la Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica en el 2007, incluyen como establecimientos católicos, tanto los particulares religiosos católicos como los fiscomisionales católicos.

Tabla LII. Datos sobre los establecimientos particulares católicos(2017)

Datos	Número
Establecimientos particulares católicos	439
Establecimientos fiscomisionales católicos	369
Total establecimientos	808
Docentes	22.064
Estudiantes	323.585
Nº de docentes por centro	27
Nº de estudiantes por centro	400
Nº de estudiantes por cada docente	15

Fuente: Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica (CONFEDUC, 2017).

En total, en el año 2017, según la CONFEDUC existen 808 establecimientos educativos católicos en el país, de los cuales el 45,6% son fiscomisionales. Estos 808 centros tienen en nómina a 22.064 docentes y 323.585 estudiantes. En el año 2005, la propia CONFEDUC

declaraba al diario El Comercio²¹² que el número de establecimientos educativos católicos era de 1.413, contratando a 21.500 docentes y con aproximadamente 500.000 estudiantes. Llama la atención el cierre de establecimientos educativos católicos (se cerraron 605 establecimientos católicos) así como la pérdida de estudiantes (176.415) de los mismos en tan solo dos años. Sin embargo, el número de docentes no mermó en la misma relación que el cierre de colegios (564 docentes se quedaron sin trabajo en estos planteles educativos). Por otra parte, las estadísticas oficiales del MINEDUC señalaban que, para el año 2015, existían 719 establecimientos educativos particulares religiosos. Parece que las cifras del año 2015 del CONFEDUC no son confiables.

Tomando los datos presentados por la CONFEDUC para el año 2017, por provincias, el mayor número de establecimientos educativos privados católicos se concentran en la provincia de Pichincha (124, 109 establecimientos particulares y 15 establecimientos fiscomisionales), en Guayas (110, 98 establecimientos particulares y 12 establecimientos fiscomisionales), y en Napo (116 establecimientos fiscomisionales). En definitiva, la provincia que alberga la capital de la nación y la provincia que alberga la capital industrial y comercial del país, así como mayores centros poblacionales, concentran el mayor número de centros particulares católicos. 71.000 niños, niñas y adolescentes acuden a un centro particular religioso católico en la provincia de Pichincha, lo mismo que hacen 51.656 en la provincia de Guayas.

Sin embargo, destacan los 116 centros educativos religiosos católicos que se establecen en la provincia del Napo que, entre otras cosas, se encuentra escasamente poblada. Por ello, solo 20.664 alumnos/as acuden a los establecimientos fiscomisionales católicos en la provincia amazónica²¹³. Si en la provincia de Pichincha la “densidad” de un centro educativo es de 573 alumnos/as por centro (en Guayas, 470), en Napo es de 178 alumnos/as por centro.

Igualmente, destaca la relación de docentes por centro: en Pichincha es de 50 docentes por centro, en Guayas de 31 docentes por centro y en Napo, de 11 docentes por centro. Sin embargo, cada docente tiene asignado 11 estudiantes en la provincia de Pichincha, 15 en Guayas y 16 en Napo.

²¹² Gordón, A. (2015, 19 de mayo). La iglesia Católica tiene a su cargo 1413 panteles educativos en el país. *El Comercio*. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/iglesiacatolica-educacion-ecuador-religion.html>

²¹³ Las misiones jesuitas se establecieron prontamente en la provincia de Napo tras la conquista española. Al momento de la expulsión de los jesuitas de Ecuador, ocurrida en 1767, habían establecido 33 misiones entre, aproximadamente, 100.000 habitantes. Los sucesores de los jesuitas, los dominicos, no pudieron mantener el trabajo iniciado por los primeros, pero las misiones permanecieron y pueden ser uno de los motivos por los que existen, en proporción, un gran número de establecimientos educativos católicos en la provincia.

Tabla LIII. Datos generales de las instituciones educativas particulares católicas por provincia (Año 2017)

Federaciones	I.E. Particul	I.E. Fiscomision	Total IE	Docent.	Estudiant.	N° docentes /centro	N° estudiantes /centro	N° estudiantes /docente
Azuay	17	18	35	1.866	21.500	53	614	12
Bolívar	4	2	6	177	2.355	30	393	13
Carchi	1	12	13	410	7.569	32	582	18
Cañar	13	2	15	325	4.777	22	318	15
Cotopaxi	6	2	8	418	6.180	52	773	15
Chimborazo	10	8	18	914	16.563	51	920	18
El Oro	12	4	16	451	8.652	28	541	19
Galápagos	4	1	5	77	1.117	15	223	15
Guayas	98	12	110	3.426	51.656	31	470	15
Imbabura	21	12	33	1.014	21.174	31	642	21
Los Ríos	14	2	16	270	6.927	17	433	26
Loja	80	13	93	758	12.474	8	134	16
Manabí	28	8	36	1.296	12.568	36	349	10
Morona Santiago	-	62	62	615	13.847	10	223	23
Misión Capuchina-Orellana	-	34	34	124	4.529	4	133	37
Misión Carmelita-Nueva Loja	-	4	4	179	4.929	45	1.232	28
Misión Josefina-Napo	-	116	116	1.259	20.664	11	178	16
Pastaza	-	12	12	346	7.387	29	616	21
Pichincha	109	15	124	6.200	71.000	50	573	11
Sto. Domingo de los Tsáchilas	-	-	-	360	2.600	-	-	7
Tungurahua	22	7	29	1.179	21.117	41	728	18
Samora Chinchipe		23	23	400	4.000	17	174	10
Total	439	369	808	22.064	323.585	27	400	15

Fuente: Confederación Ecuatoriana de Establecimientos de Educación Católica (CONFEDEC, 2017).

Como fuere, el subsistema educativo particular religioso pierde alumnado y cierra centros educativos. Como veremos en la III Parte de la Investigación, parte de este alumnado se trasvasará al sistema de educación público, al amparo de un proyecto mejoramiento de la educación pública. Si, como sucede en el resto de América Latina, en Ecuador

(...) Las instituciones particulares católicas en su gran mayoría prestan servicio educativo sin fines de lucro a la clase social media, media baja y marginal con pensiones módicas y salarios bajos del profesorado lo cual dificulta ofrecer una educación inclusiva y de calidad (Reyes, 2017, p.17).

Entonces, en un primer momento, podremos inferir que existe un potencial trasvase de población escolar de clase media-baja (aquella que denominamos “clase media de origen

popular”) que asisten a centros religiosos católicos, que cobran pensiones bajas, a los establecimientos educativos públicos, al amparo de la “revolución educativa”. Pero, por otra parte, también podríamos inferir que, al amparo del fuerte e intenso proceso de conversión de población católica a diferentes ramas del protestantismo en Ecuador, una parte de la población escolar que asistía a centros educativos católicos, ahora lo hará a centros educativos protestantes.

V.2.4.2.- El subsistema educativo particular religioso protestante.

Según un estudio del *Pew Research Center (PEW)*²¹⁴, “Religion in América Latina” (2014), América Latina está volviendo la espalda a la Iglesia Católica²¹⁵ y se está convirtiendo al protestantismo: *actualmente, a pesar que el 84 por ciento de adultos creció en un hogar católico, solo el 69 por ciento dice que sigue perteneciendo a la Iglesia católica* (PEW, 2014, p.4). Entre las explicaciones²¹⁶ de este cambio, además de aspectos formales, sobre todo destaca la búsqueda de una mayor espiritualidad y “moralidad”, que ha llevado, por ejemplo, a los países centroamericanos ha de superar el número de población protestante a la católica.

Para el informe del PEW Research Center, Ecuador sigue siendo “predominantemente” católico (con un 79% de su población profesando dicha religión) pero con un 13% de población protestante. Sin embargo, la evolución del protestantismo ha sido ágil, intensa y veloz en el país teniendo en cuenta que el primer misionero “protestante”, en este caso un presbiteriano escocés, James Thompson, pisó el país en 1824. Según el *Pew Research Center*, la situación hoy en día es la siguiente: un 79% de la población se denomina “católica”, un 13% “protestante”, un 5% no muestra filiación religiosa alguna, y un 3% entraría en la categoría “Otras” (PEW Research Center, 2014, p.14).

En la evolución de la proporción de la filiación católica en Ecuador es importante señalar su tendencia decreciente. Si bien Ecuador, hasta la mitad del siglo XX ganó población católica, ya en la década de 1970, la pierde; no obstante, el diferencial entre 1910 y 1970 es positivo para la Iglesia católica. Por el contrario, a mediados de la primera década del siglo XXI, la Iglesia católica pierde el 16% de fieles católicos/as a favor de las diferentes ramas protestantes. En Ecuador, el 62% de la población protestante fue criada como católica, siendo el cuarto país de la región (incluyendo la comunidad latina en Estados Unidos) con mayor proporción de católicos/as conversos/as. En 1910, el 88% de la población ecuatoriana era católica; en 1.950,

²¹⁴ La encuesta muestra los resultados de encuestas realizadas entre octubre de 2013 y febrero de 2014 en 18 países y el estado asociado de Puerto Rico (Estados Unidos).

²¹⁵ América Latina ha sido tradicionalmente católica, contando con casi el 40% de la población católica mundial: *Latin America is home to more than 425 million Catholics – nearly 40% of the world’s total Catholic population* (PEW Research Center, 2014, p.4). Sin embargo, desde principios del siglo XX, pero sobre todo, desde mediados de la década de los 60, la región ha visto declinar el número de fieles católicos/as a favor del incremento de las diferentes iglesias protestantes.

²¹⁶ Entre las respuestas más frecuente están aquellas que: “*buscaban una conexión más personal con Dios*” (81%), quienes *querían un estilo de culto diferente* (69%), o *una iglesia que ayudara más a sus miembros* (59%), con un *mayor énfasis con la moralidad* (60 por ciento), entre otras razones (PEW Research Center, 2014, p.38).

esta población experimenta un incremento y se ubica en el 98%, para perder 3 puntos porcentuales en 1970; y, finalmente, 16 puntos porcentuales entre 1970 y el año 2014, donde la población católica del país desciende a un 79% (PEW Research Center, 2014, p.27).

Nos interesa especialmente este aspecto de la religiosidad en Ecuador por dos motivos: los movimientos protestantes tienden a realizar una extensa labor evangelizadora y alfabetizadora, con una gran incidencia en el trabajo comunitario y “caritativo”, buscando incurrir especialmente en el ámbito educativo, y, por otra parte, la relación entre religión y actitudes sociales, también nos parece importante para la investigación²¹⁷. Según la encuesta del PEW Research Center (2014) la población protestante tiende a ser más conservadora en sus actitudes respecto a temas como el aborto, el uso de anticonceptivos, la homosexualidad o el divorcio, cuando la población católica “se opone menos” en este sentido.

Realmente es muy complicado conocer cifras sobre la incidencia del protestantismo en el país, sobre todo el evangelismo. Hemos podido encontrar las estadísticas presentadas por el PEW Research Center (2014) así como la primera estadística sobre religión en Ecuador publicada por el INEC en 2012, que presentan datos contradictorios.

Tabla LIV. Filiación religiosa en Ecuador (%). Año 2012

Religión actual	%
Cristiana católica	88,44
Cristiana Evangélica	11,3
Testigos de Jehová ²¹⁸	1,29
Mormona	0,37
Budismo ²¹⁹	0,29
Judaísmo ²²⁰	0,26
Espiritismo	0,12
Otras ²²¹	5,92

Fuente: Encuesta sobre filiación religiosa (INEC, 2012)

Por tomar un ejemplo, una de las religiones que, según el INEC, tiene menor peso y la incluye en el grupo de “Otras religiones” es la comunidad pentecostal; sin embargo, para el PEW

²¹⁷ Durante la celebración de la Asamblea Constituyente, la Iglesia Cristiana del Ecuador entregó una carta al presidente de la Asamblea, Alberto Acosta, firmada por la Coordinadora Nacional Evangélica, la Confraternidad Evangélica Ecuatoriana, por los cuerpos pastorales, el Consejo Nacional de Ancianos y la por la FEINE. Además de requerir la igualdad jurídica para todas las religiones en Ecuador, solicitan mantener el apoyo a la familia a través de una disposición constitucional en torno a la unión monogámica entre un hombre y una mujer, frente a posiciones que defienden la unión entre dos personas, lo cual rechaza la Iglesia Evangélica por ir en contra de la creación y del designio de Dios. Iguales argumentos manifestaron en contra del aborto.

²¹⁸ Los considerados grupos cristianos “marginados” o “no protestantes” incluyen a los mormones, los Testigos de Jehová, Hijos de Dios, Israelitas del Nuevo Pacto Universal, etc. Los mormones llegan al país en 1965 y en 2007 contaban con un templo, 294 congregaciones y 185.663 miembros. Los Testigos de Jehová en el año 2008 cuentan con 764 congregaciones y 64.792 seguidores (Holland, 2009).

²¹⁹ Existe una comunidad importante de población china en el país. Han conformado la Comunidad Budista del Ecuador y la Asociación Internacional Zen (INEC, 2012).

²²⁰ La comunidad judía cuenta con, aproximadamente, 1000 miembros, especialmente ubicados en las ciudades de Guayaquil y Quito (Holland, 2009; INEC, 2012).

²²¹ Otras incluye: islámica, Hinduismo, religiones indígenas, religiones afroamericanas, pentecostales y otras no consideradas (INEC, 2012). La comunidad musulmana con mayor presencia en Ecuador es la sunní y conforman del Centro Islámico del Ecuador. En el 2014 se contabilizaban 5 mezquitas en el país (INEC, 2012).

Research Center, Ecuador es uno de los países donde casi dos tercios de su población protestante es pentecostal:

Puerto Rico, Nicaragua, Guatemala, Argentina, Honduras, Ecuador and Chile, roughly two-thirds or more of Protestants are Pentecostal by denomination, personal identification or both. In the United States, by comparison, 18% of all Protestants, including 45% of Hispanic Protestants, are Pentecostal by one definition or another (PEW Research Center, 2014, p.63).

Según esta encuesta, de 20 países (incluyendo la comunidad latina en Estados Unidos), Ecuador ocupa el lugar número 8 en número de población autodenominada pentecostal, donde el 69% de la población protestante manifiesta que pertenece a una denominación pentecostal o se identifica como tal (PEW, 2014: 62). El movimiento pentecostal²²² cuenta con 836 congregaciones en Ecuador, concentrándose mayoritariamente en las dos provincias que engloban los dos centros poblaciones mayoritarios del país, el 64,11% en la provincia de Guayas, y el 15% en la provincia de Pichincha (Guamán, 2010).

Tabla LV. Movimiento Pentecostal en Ecuador

Provincia	Número de congregaciones
Esmeraldas	11
Manabí	27
Santo Domingo Tsachilas	17
Los Ríos	23
Guayas	536
El Oro	22
Santa Elena	13
Carchi	1
Imbabura	8
Pichincha	122
Cotopaxi	5
Tungurahua	9
Chimborazo	9
Bolívar	1
Cañar	4
Azuay	15
Loja	5
Sucumbíos	2
Napo	1
Pastaza	1
Morona Santiago	3
Zamora Chinchipe	1
TOTAL	836

Fuente: Guamán, 2010

²²² La denominaciones que adquiere el Movimiento Pentecostal son varias: Iglesia del Evangelio Cuadrangular, Iglesia Evangélica Apostólica Nombre de Jesús, Asambleas de Dios, Iglesia de Cristo, Iglesia de Dios (Cleveland), Iglesia Cristiana Verbo (Guamán, 2010).

En el 2007, se constituye la Confraternidad Evangélica Ecuatoriana (CEE) que se encarga del trabajo coordinado entre más de 150 denominaciones y asociaciones independientes que representan el evangelismo en el país, pero ésta no incluye otras denominaciones y agrupaciones como los adventistas, metodistas, menonitas, etc y tampoco incluye grupos considerados “marginados”, no protestantes, como los mormones, Testigos de Jehová e Hijos de Dios (Holland, 2009, p.13). Las conexiones internacionales son fundamentales: se adscriben a la Confraternidad Evangélica Latinoamericana (CONECA) y la WEF, Alianza Evangélica Mundial (Holland, 2009, p.13).

El peso del grupo evangélico es muy fuerte en Ecuador, con líderes y partidos políticos vinculados al movimiento religioso. Igualmente, existe un grupo fuerte al interior del movimiento indígena que tiene gran visibilidad en el país, la FEINE, la Federación Ecuatoriana de Indígenas Evangélicos.

Las Iglesias protestantes cuentan con sus propios centros educativos pero es muy difícil cuantificarlos y acceder a ellos. No existen estadísticas concretas sobre los centros educativos adscritos a las Iglesias protestantes ni cómo funcionan a su interior.

Para nuestros fines, es muy importante en cuanto a ese fenómeno tendente a actitudes sociales más conservadoras, coincidente con algunas vertientes extremas del catolicismo, y a la consideración de la aplicación real del currículo nacional (o, por el contrario, la preeminencia de la Biblia sobre el currículo nacional, en cuanto a temas como el creacionismo-evolucionismo, derechos sexuales y reproductivos, etc). Como se ha citado, no hemos podido encontrar estadísticas de los centros educativos protestantes pero partiendo de las estadísticas del MINEDUC, estimamos que existen 3968 centros educativos particulares en el 2015, de los cuales 3249 son laicos y 719 religiosos. Al no existir estadísticas confiables sobre el número de establecimientos educativos religiosos según su filiación religiosa, inferimos que, de esos 719 centros religiosos, una gran parte serán católicos, por el peso del catolicismo en el país, pero, cada vez, se abrirán centros educativos de alguna rama del protestantismo en el país.

Para ilustrar y poder realizar algunas inferencias sobre el peso que el subsistema educativo religioso protestante puede tener en el país, hemos tomado como ejemplo la Iglesia Adventista del Séptimo Día de Ecuador. Ésta es una iglesia que se establece en el país a inicios del siglo XX, en 1905 (Holland, 2009, p.11); en el 2001, cuenta con 84 iglesias y 42.377 miembros, pero es que en el 2007 casi duplica el número de centros de culto y de fieles, contando con 150 iglesias y 74.096 miembros (Holland, 2009, p.12).

Tomando datos de la página web de esta Iglesia, así como de la guía telefónica, hemos reconstruido un posible panorama de establecimientos educativos que regenta la comunidad adventista del Séptimo Día del Ecuador,

Así para el año 2017, la comunidad adventista cuenta con veintidós instituciones educativas, de nivel básico y bachillerato y un instituto técnico de educación superior en todo el país; si bien es cierto, que se concentran mayoritariamente en la zona de la costa, aunque con importante presencia igualmente en la capital del país. El 45% de los centros educativos adventistas son de nivel educativo básico, el 41% imparten la Educación Básica y la secundaria, un 4,5% solo Bachillerato, otro 4,5% es un instituto técnico, y un 4,5% no consta.

Tabla LVI. Establecimientos educativos adventistas

	Centro	Cantón-Provincia	Nivel Educativo
1	Misión Ecuatoriana del Sur	Guayaquil- Guayas	Educación Básica
2	Colegio Adventista del Pacífico	Guayaquil-Guayas	Bachillerato
3	Escuela Adventista Gabriela Mistral	Guayaquil-Guayas	Educación Básica
4	Escuela Adventista Luz de Oriente	Guayaquil-Guayas	Educación Básica
5	Escuela Adventista Príncipe de Paz	Guayaquil-Guayas	Educación Básica
6	Escuela Adventista Miguel de Cervantes	Guayaquil-Guayas	Educación Básica
7	Escuela Adventista Lirio de los Valles	Mata del Cacao- Los Ríos	Educación Básica
8	Unidad Educativa Loma Linda	Santa Cruz-Galápagos	Educación Básica y Bachillerato
9	Escuela Adventista Roca de los siglos	La Libertad-Santa Elena	Educación Básica
10	Escuela Adventista de Manta	Jaramijó- Manta	Educación Básica
11	Misión Ecuatoriana del Norte	Quito-Pichincha	No específica
12	Escuela Adventista Ciudad de Quito	Quito-Pichincha	Educación Básica
13	Colegio Adventista Ciudad de Quito	Quito-Pichinga	Educación Básica y Bachillerato
14	Colegio Adventista Gedeón	Quito-Pichincha	Educación Básica y Bachillerato
15	Colegio Adventista del Sur	Quito-Pichincha	Educación Básica y Bachillerato
16	Escuela y Colegio Adventista de Ambato	Ambato-Ambato	Educación Básica y Bachillerato
17	Colegio Adventista Miguel de Unamuno	Esmeraldas-Esmeraldas	Educación Básica y Bachillerato
18	Escuela Particular Adventista Elena G. de White	Esmeraldas-Esmeraldas	Educación Básica
19	Colegio Adventista Emanuel	Barrio Napo-Lago Agrio	Educación Básica y Bachillerato
20	Colegio Adventista del Sur	Quevedo-Santo Domingo de los Tscháchilas	Educación Básica y Bachillerato
21	Colegio Adventista Santo Domingo	Chone- Santo Domingo	Educación Básica y Bachillerato
22	Instituto Tecnológico Superior Adventistas del Sur (ITSAE)	Quevedo-Santo Domingo	Instituto Técnico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Generación Poderosa (2017).

Se puede deducir el peso numérico de los centros educativos protestantes y el cambio en el subistema particular religioso de Ecuador, tradicionalmente católico. Pero, sobre todo, lo que nos interesa en la investigación, es cómo en el siglo XXI, asistimos a un revivir, no del secularismo, sino la emergencia de un post-secularismo como amenaza a la democracia al reunirse política y religión y su relación con las aulas. Sobre estos comportamientos, actitudes y su influencia en el sistema educativo ecuatoriano, nos centraremos en los siguientes capítulos.

V.3.- La trampa de la alfabetización en el siglo XXI: el neo-analfabetismo.

En líneas anteriores, hemos presentado el incremento general de la matrícula del alumnado en todos los niveles del sistema educativo, atendiendo a los principios de universalidad y gratuidad de la educación pública en Ecuador (incluida la gratuidad de los estudios universitarios) al amparo del gobierno de la Revolución Ciudadana. Ahora bien, aunque no podemos obviar las brechas que existen entre diferentes sectores sociales, entre sexos y entre grupos étnicos y nacionalidades históricas en cuanto acceso y permanencia en la escuela.

Se observa en los datos analizados que los/as más desfavorecidos/as en el acceso y permanencia en el sistema educativo siguen siendo aquellos/as alumnos/as de las zonas rurales, sobre todo niñas, cuya lengua materna no es el español y con menores ingresos. Estos factores siguen expulsando a niños, niñas y jóvenes del sistema educativo ecuatoriano. Y es que ésta ha sido la población mayoritariamente excluida del sistema educativo y declarada como “analfabeta”, al menos en el sistema educativo hispano.

Los altos índices de analfabetismo ha sido una lacra con la que ha convivido históricamente el país. Una de las metas iniciales que se propuso la Revolución Ciudadana fue terminar con el analfabetismo, al punto declarar al país como “patria en vía de alfabetización”.

El analfabetismo afecta de diferente manera a los diversos grupos poblacionales de un país, presentando múltiples caras. La lucha contra el analfabetismo es una lucha histórica en muchos países de la región y Ecuador parece haber alcanzado grandes logros.

Sin embargo, consideramos que, pese a este amplio proceso de alfabetización que ha vivido el país, surge una nueva dimensión del analfabetismo en el marco de las sociedades del conocimiento del siglo XXI, a nivel global: el neoanalfabetismo. Por ello, en el siguiente epígrafe, revisaremos esta relación del proceso de alfabetización en Ecuador y la emergencia de un nuevo tipo de analfabetismo, el neoanalfabetismo, y su relación con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC,s) en el marco del capitalismo del siglo XXI. Entendemos que los hábitos de lectura y las bibliotecas pueden contrarrestar esta nueva tendencia del analfabetismo en el siglo XXI, y, por ello, revisaremos los hábitos lectores así en Ecuador, especialmente entre la población infantil y joven.

A la breve exploración realizada sobre el sistema educativo, agregamos nuevas inquietudes en torno al proceso de alfabetización-neoanalfabetización, que sugieren la inclusión de nuevos elementos para comprender mejor el sistema educativo ecuatoriano en la última década.

V.3.1.- El analfabetismo en Ecuador 2007-2017.

El esfuerzo realizado por la Revolución Ciudadana en cuanto a la reducción del analfabetismo no debe de ser minimizado. El 1 de diciembre del año 2010 se implementa el Proyecto de Educación para Jóvenes y Adultos- EBJA- con duración hasta el 31 de diciembre del año 2017.

El costo total del proyecto se fija en 294.196.406,9 dólares (MINEDUC, 2016c, pp.1-2). El proyecto persigue atender a personas mayores de 15 años que, o bien por “desuso” o bien por características especiales, requieren de este proceso de alfabetización, y que abarca a las 9 zonas administrativas del país, contando con un equipo especializado en territorio, esto es, técnico/a distrital, técnico/a territorial y docentes.

El Censo de Población y Viviendas del 2010, señalaba que Ecuador contaba con 14.483.499 habitantes, de los/as cuales 676.945 (un 4,7% de la población total) no sabían leer ni escribir y/o no habían tenido de oportunidad de ingresar en el sistema educativo por causas económicas, distancias geográficas, carencia de escuelas, etc (MINEDUC 2012b, p.12). En el marco del proyecto EBJA, de noviembre del 2011 a junio del 2012, 83.548 ecuatorianos/as fueron alfabetizados/as, con el objetivo de que siguieran procesos posteriores de post-alfabetización y adhesión al ciclo de Educación Básica (MINEDUC, 2012b)²²³.

Previamente al proyecto EBJA, existieron diferentes campañas de alfabetización en el país llevadas a cabo por diferentes actores de la sociedad civil, de la Iglesia católica (y las iglesias protestantes²²⁴), así como por parte del Estado y otros organismos internacionales, tal y como observamos en la tabla siguiente. En 1963, el Estado lideró los procesos de alfabetización en el país a través el Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación para Adultos, el cual duró 14 años. Con el Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera”, que se mantuvo de 1980 a 1984, la alfabetización fue presentada como una herramienta del pensamiento crítico y del compromiso social en zonas rurales para población entre 15 y 54 años. Se alfabetizó aproximadamente a 420.000 personas (MINEDUC, 2012b, p.4). La Campaña Nacional Monseñor Leónidas Proaño (1988-1989), por parte de la Iglesia católica, realizó una campaña de alfabetización para la población hispana y otra campaña de alfabetización para población quichua. Esta Campaña consiguió alfabetizar aproximadamente a 200.000 personas (MINEDUC, 2012b, p.4). Todo ello nos da muestra de la dimensión del analfabetismo en el país y de los intentos de los diferentes gobiernos por combatirlo. En el momento presente, el Proyecto EBJA es el más ambicioso en sus aspiraciones, y se encuentra constituido por tres ofertas formativas diferentes: la oferta formativa Manuela Saéz, destinada a la población hispana; la oferta formativa Dolores Cacuango, destinada a la alfabetización en la lengua de cada nacionalidad histórica, con educadores/as de las propias comunidades; y, una

²²³ Los resultados esperados del proyecto EBJA se alinean con el cumplimiento del Plan Decenal de Educación, donde una de sus políticas es la erradicación del analfabetismo y el fortalecimiento de la educación de adultos, y además da cumplimiento a algunos objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir. Esto es, los resultados esperados del proyecto EBJA responden a la Política 2.2 del PNBV 2009-2013, esto es, *persigue mejorar el sistema educativo*, donde el Literal 1 fijaba la necesidad de *erradicar progresivamente el analfabetismo en todas sus formas, apoyando procesos de post-alfabetización con perspectiva de género y la supervivencia del rezago educativo* (MINEDUC, 2012b). Asimismo, la Meta 2.2.7 del PNBV 2009-2013 proponía *reducir el 10% del analfabetismo funcional hasta el 2013*. El Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 fija una meta adicional de 165.000 personas que salen del analfabetismo en dicho período.

²²⁴ En los datos presentados por el MINEDUC (2012, 2016) no se realiza mención a los procesos de alfabetización llevado a cabo por confesiones protestantes en el país.

tercera oferta educativa denominada “Yo, si puedo”, la cual sigue la metodología del Ministerio de Educación del gobierno de Cuba, a través de la firma previa de un Convenio de dicho Ministerio con el Ministerio de Educación de Ecuador.

Tabla LVII. Diferentes campañas de alfabetización ejecutadas en Ecuador

CAMPAÑA	PERIODO	ACTORES	Subproyectos	
Campaña UNP-LAE	1944-1961	UNP-LAE Unión Nacional Periodistas y Liga Alfabetización del Litoral	-	-
Plan Nacional Masivo de Alfabetización y Educación para Adultos	1963-1977	ESTADO	-	-
Proyecto Piloto Experimental de Alfabetización Funcional	1967-1972	UNESCO, PNUD, GOBIERNO ECUADOR	-	-
Programa Nacional de Alfabetización “Jaime Roldós Aguilera”	1980-1984	ESTADO	-	-
Programa de Alfabetización Ministerio de Educación y Cultura	1984-1988	ESTADO Dirección Nacional Educación Compensatoria y No escolarizada (DINECNE)	-	-
Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leónidas Proaños	1988-1989	IGLESIA CATÓLICA	Campaña población hispana	-
			Campaña población quichua	-
Plan Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos – EBJA-	2010-2017	ESTADO	Oferta Educativa Manuela Sáez	Población hispana
			Oferta Educativa Dolores Cacuango	Lengua de cada nacionalidad
			Oferta educativa “YO, SI PUEDO”	Convenio MINEDUC- Ministerio Educación Cuba

Fuente: Elaboración propia a partir de MINEDUC (2012b); MINEDUC (2016c).

El EBJA ha incluido cinco grupos beneficiarios de sus acciones: población mestiza, comunidades indígenas y campesinas, población reclusa, población con capacidades diferentes y población de las zonas fronterizas del país. El proceso de alfabetización se considera concluido cuando la persona analfabeta, mayor de quince años, adquiere habilidades y destrezas en lectura, escritura y cálculo matemático. Posteriormente, si desea seguir un proceso

de post-alfabetización²²⁵, se determina que ha logrado tal objetivo cuando alcanza la capacidad de “aprender a aprender”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer” y “aprender a convivir” (MINEDUC, 2016c, pp.1-2).

Debido a los grandes resultados obtenidos con el proyecto EBJA, el gobierno de Ecuador, a través del Ministerio de Educación, declaró haber alcanzado el status de “territorio libres de analfabetismo”. Por ese motivo, Ecuador se convirtió en el año 2009 “patria alfabetizada”, disminuyendo su tasa de analfabetismo del 9% en el 2007 al 2,7% en el 2009 (UNESCO considera que la solicitud de la declaración internacional de ausencia de analfabetismo se ha de situar en el 3,9% de la población total). Ecuador se convirtió, de esta manera, en el sexto país de América Latina que alcanzaba tal logro (Cambroner, 2009).

Sin embargo, estos datos no coincidían con los datos presentados por el INEC respecto al analfabetismo en el país, que si bien se ha reducido considerablemente, no alcanzan la cifra del 2,7%, y menos en el año 2009.

Tabla LVIII. Tasa de Analfabetismo de Ecuador según hábitat (2001-2015)

Año	Ecuador	Tipo de Hábitat	
		Rural	Urbano
2001	9,0	15,5	5,3
2003	10,0	20,2	5,2
2005	8,6	17,7	4,4
2006	8,6	17,5	4,5
2007	7,9	16,3	4,0
2008	7,6	15,3	4,0
2009	7,8	15,5	4,1
2010	8,1	16,2	4,3
2011	8,4	17,9	3,8
2012	7,9	16,5	3,8
2013	6,7	12,9	3,9
2014	5,8	10,3	3,8
2015	5,5	-	-

Fuente: INEC, 2001;MINEDUC (2015).

La información del INEC situaba, en el 2009, una tasa de analfabetismo en el país correspondiente al 7,8% (15,5% en el ámbito rural y 4,1% en el urbano); incluso, se podía observar cómo la tasa de analfabetismo no solo se mantuvo estacionaria durante el trienio 2007-2009, sino que en el 2010 y 2011 experimentó un alza, precisamente por una mayor tasa de analfabetismo rural frente a la que urbana que, en este caso, si descendió progresiva e imparablemente desde el año 2001.

Todo ello originó que, desde el gobierno de la Revolución Ciudadana, a través del Ministro de Educación del momento, Raúl Vallejo, se pidieran disculpas públicas por el error cometido.

²²⁵ El proyecto EBJA considera que los procesos de alfabetización y post-alfabetización no son procesos separados son que *son dos momentos de un mismo proceso de formación* (MINEDUC, 2012b, p.10).

Ecuador no alcanzó el 2,7% de la tasa de alfabetización y, por tanto, no se podía considerar una patria alfabetizada, según los estándares internacionales. Ahora bien, si se podía considerar como una “patria alfabetizándose”.

Este error pone de manifiesto, entre otras cosas, la dificultad de definir el analfabetismo y la alfabetización, cuando ello además depende la auto-percepción de las personas encuestas (las cuales tienden a esconder el analfabetismo), además de que es difícil definir en qué momento una persona se encuentra alfabetizada.

Pese a este importante incidente y las controversias en torno a la alfabetización, es evidente que Ecuador ha rebajado considerablemente su tasa de analfabetismo en las últimas dos décadas. Si en 1990, el país presentaba una tasa de analfabetismo del 11,7%, este se redujo al 6,8% en 2010, y como hemos visto, al 5,5% en el 2015.

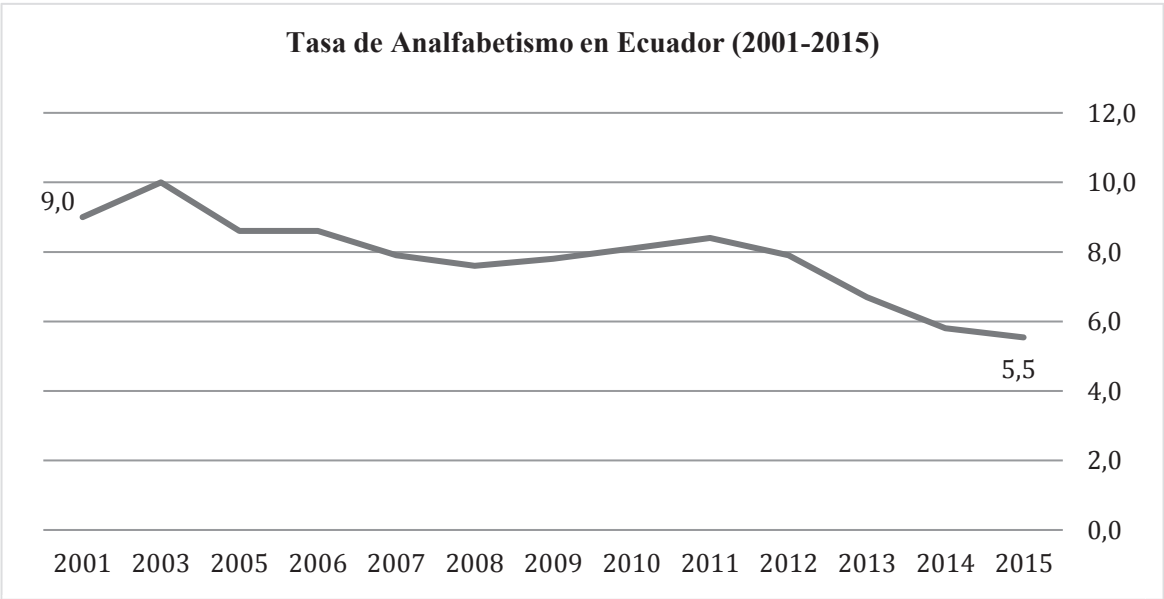
Tabla LIX. Tasa de analfabetismo en Ecuador (1990-2010)

		Año	
Tasa	1990	11,7	
	2001	9,0	
	2010	6,8	

Fuente: Censo de Población y Viviendas (INEC, 1990-2010).

El gráfico 23 muestra la línea descendente del analfabetismo en el país, pese a un ligero repunte en el bienio 2010-2011. Ahora bien, esta tasa presenta matices significativos. El analfabetismo sigue teniendo apellido femenino; desde inicios del siglo XX, una diferencia de tres puntos porcentuales suele ser la media de la diferencia en las tasas de analfabetismo entre varones y mujeres, en un sistema que penaliza educativamente a las mujeres por el mero hecho de serlo.

Gráfico 22. Tasa de Analfabetismo en Ecuador(%) (2001-2015)



Fuente: Censo de Población y Viviendas. INEC (2001-2015).

En el año 2001, el 10,3% de mujeres eran analfabetas frente al 7,7% de varones; en el año 2014, con la reducción experimentada en la tasa de analfabetismo general, el 6,7% de las mujeres son analfabetas frente al 4,7% de los varones.

Tabla LX. Tasa de Analfabetismo por sexo (%) (2001-2014)

Año	Sexo	
	Mujeres	Hombres
2001	10,3	7,7
2003	11,4	8,5
2005	10,0	7,3
2006	10,2	7,0
2007	9,1	6,6
2008	8,9	6,3
2009	9,1	6,3
2010	9,5	6,7
2011	9,8	6,9
2012	9,0	6,7
2013	7,8	5,6
2014	6,7	4,7

Fuente: Censo de Población y viviendas. (INEC, 2001). Reporte de indicadores (MINEDUC, 2015).

En definitiva, pese a la decidida tendencia decreciente del analfabetismo en el país, se mantiene la brecha de género en el analfabetismo.

Las mujeres adultas mayores de 45 años son aquellas más afectadas por el analfabetismo en el país. Los grupos de edad de 45 a 64 años y mayores de 65 son aquellos que presentan una mayor tasa de analfabetismo. Estos grupos etarios, pese a ver reducida su tasa de analfabetismo, mantienen siempre unas tasas mayores que el resto de grupos en los últimos 15 años.

Tabla LXI. Tasa de analfabetismo por grupos de edad (%) (2001-2014)

Año	Grupos de edad			
	15 - 29 años	30 - 44 años	45 - 64 años	65 y más
2001	3,6	6,3	15,1	26,9
2003	3,2	6,9	15,1	34,3
2004	2,5	5,6	14,3	31,9
2005	2,0	5,0	14,1	30,1
2006	2,0	4,9	13,1	31,0
2007	1,8	4,1	11,9	29,4
2008	1,9	3,8	11,1	27,4
2009	1,4	3,7	10,7	28,5
2010	1,6	3,9	10,6	28,5
2011	1,4	3,5	10,8	30,3
2012	1,3	3,6	9,5	26,8
2013	1,6	3,2	8,9	25,5
2014	1,2	2,9	7,9	26,3

Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo (INEC, 2000-2015). INEC Censo de Población y Viviendas. (INEC, 2001).

Si el analfabetismo tiene rostro femenino y una edad predominantemente superior a los 65 años, también afecta diferencialmente a los grupos étnicos del país. La población indígena posee una mayor tasa de analfabetismo que, para el 2015 era del 16,7%, triplicando la media nacional, seguida de la población montubia (11,8%) y afrodescendiente (7,2%). Destaca el hecho de que la población mestiza presenta menor tasa de analfabetismo que la población blanca, un 4,1% frente al 5,1%.

Tabla LXII. Tasa de analfabetismo por grupo étnico (%) (2001-2014)

Año	Grupo étnico						Ecuador (total)
	Afroecuatoriano/a	Blanco/a	Indígena	Mestizo/a	Montubio/a	Otros	
2001	10,3	4,8	28,2	8,0	-	7,4	9,0
2004	9,3	5,7	28,8	8,1	-	0,0	9,3
2006	12,6	6,7	28,2	7,5	-	23,8	9,1
2007	7,6	3,7	20,4	5,1	12,9	4,5	6,8
2008	7,8	3,5	29,4	6,0	18,7	15,5	8,1
2009	9,9	4,8	27,3	6,2	21,4	8,8	8,4
2010	8,3	4,6	30,8	5,9	16,7	11,2	7,9
2011	6,7	3,7	21,4	5,4	15,7	7,7	6,7
2012	7,5	6,8	23,7	5,1	14,4	6,8	7,2
2013	6,8	4,1	16,5	4,7	11,6	3,5	5,8
2014	7,2	5,1	16,7	4,1	11,8	1,9	5,5

Fuente: Censo de Población y Viviendas (INEC ,2001-2010); Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo (INEC. 2004, 2010-2015). Encuesta de Condiciones de Vida (INEC, 2006-2014);.

Sin embargo, la tradicional asociación del analfabetismo con la población indígena esconde diferentes factores que debemos tener en cuenta.

Primero, la cultura oral andina no fue reconocida como tal por la colonización, y fue tomada peyorativamente por la cultura castellana. Desde ese momento, lo indígena fue sinónimo de ignorancia, de “atraso” frente a la Modernidad, de desconocimiento, lo cual ha perdurado hasta nuestros días. Ello quiere decir que una persona declarada “analfabeta” según la cultura dominante puede no serlo en su cultura materna.

La asimilación al castellano y a la cultura occidental, además de invisibilizar los conocimientos ancestrales, perjudicó a una población muy diversa, con diferentes lenguas, que tuvo que traducir su mundo y su cosmovisión a una realidad ajena. E, históricamente, desde los diferentes gobiernos centrales, no se dotó de los suficientes recursos para la “alfabetización” en y desde la diversidad. Así pues, partiendo de la situación de homogeneización y asimilación que se impuso a las comunidades indígenas, tampoco se contó con las “herramientas” adecuadas para la alfabetización-asimilación en y de la cultura hispana, de forma que la situación de desventaja ha perdurado durante siglos. Solo a través de la propia auto-organización de los pueblos indígenas, con proyectos como los que hemos visto, tales como el ejecutado por la lideresa indígena Dolores Cacuango, los niños y niñas indígenas adquirieron

las habilidades para desarrollarse en el mundo occidental, sin perder su cultura, su lengua y su cosmovisión; es más, reafirmandose en su diferencia.

En el siglo XX, los esfuerzos del Estado también han sido considerables, especialmente dirigidos a las zonas indígenas, pero, quizás, no adecuados a la realidad compleja del país. Durante décadas la alfabetización fue exclusivamente en castellano; la asociación de la población rural con población indígena, provocó que muchos programas dedicados a erradicar el analfabetismo en la población indígena rural se olvidasen el importante número de indígenas que vivían en la ciudad. Por otro lado, la situación de desventaja vivida por las mujeres en general, y las indígenas en particular, que han vivido una triple discriminación por cuestión de clase, etnia y género, ha provocado que hayan sido apartadas frecuentemente de estos proyectos alfabetizadores.

V.3.1.1.- El neoanalfabetismo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC,s) y las bibliotecas.

Pese al error institucional cometido con la declaración de Ecuador como patria libre de analfabetismo, y subsanado bajo la fórmula de “Ecuador, patria en proceso de alfabetización”, consideramos que, por los datos presentados, asistimos a una transición de una sociedad de *alfabetización restringida* a una sociedad de *alfabetización generalizada* (Viñao, 2009, p.211). En el siglo XX se ha producido tal divulgación de la cultura, en diferentes formas y a través de diferentes medios, que la alfabetización se ha ido generalizando en el país, aunque a diferentes ritmos, intensidades y diferencias por género, edad, clase social y grupo étnico.

Sin embargo, paralelo a este proceso de alfabetización generalizado, se produce un nuevo tipo de alfabetización y un nuevo tipo de analfabetismo. A nivel global, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se producen diferentes formas de alfabetización relacionadas con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, esto es, la alfabetización “informativa” (desde la informática, la electrónica, la tecnología de la información....) y la “alfabetización digital” (la hiper-alfabetización, internet, redes). Estos dos fenómenos, la alfabetización informativa y la alfabetización digital, producen dos hechos opuestos tales como son el *neo-analfabetismo* y la *crisis de la lectura y la escritura, especialmente la que se asienta en la educación formal* (Viñao, 2009, pp. 211-212).

El neoanalfabetismo representa al nuevo analfabetismo del siglo XXI y, en sociedades de alfabetización generalizada, implica a:

Aquellas personas con usos pobres y escasos de lectura y escritura, que muestran rechazo, aversión e indiferencia frente a la cultura escrita, con carencia de habilidades necesarias para el uso de la lectura y escritura en situaciones en donde, en las sociedades en la que viven, las requieren desde un punto de vista personal, profesional y cívico. Desde luego, no se reconocen a sí mismo como personas analfabetas, pero tienen un discurso oral atrofiado, con retardos e incompleto, sin capacidad selectiva y de análisis frente a una sobre-información trivial y un trabajo efectivo de comunicación, con una estructura mental conformada por un discurso televisivo-publicitario, con una estructura caracterizada por una atención dispersa y fugaz

acostumbrada a impactos, existencia de una gratificación instantánea y gratuita, fragmentación, presentismo, sin hábitos ni capacidad para analizar los fenómenos sociales, sin estrategias discursivas....(Viñao, 2009, p.224).

El medio natural para el/la neoanalfabeto/a del siglo XXI es la televisión y la publicidad, puesto que significa entretenimiento, ocio e información (entendamos, des-información). En un momento en el que se extiende la alfabetización digital e informacional, especialmente en los sectores más jóvenes de la sociedad, es necesario considerar la crisis de la lectura y la caída de la preeminencia de los textos escritos.

En Ecuador, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes (de entre 5 y 19 años) que utilizan internet en los establecimientos educativos es del 32,4% para el hábitat rural y del 38,7% en el hábitat urbano para el año 2016. En solo ocho años, se produce un incremento porcentual de uso de internet en las instituciones educativas urbanas del 15,7%. Pero es que el hábitat rural es de 22,3% para el mismo período.

Tabla LXIII. Porcentaje de estudiantes que utilizan Internet en establecimientos de Educación Básica y media (entre 5 y 19 años) (2008-2016)

Año	Tipo de hábitat		
	Rural	Urbano	Nacional
2008	10,1	23,0	18,5
2009	10,4	23,6	18,9
2010	15,0	27,3	22,9
2011	21,9	34,1	29,8
2012	25,5	36,0	32,2
2013	32,7	37,9	36,0
2014	29,1	34,2	32,4
2015	29,1	27,9	28,3
2016	32,4	38,7	36,6

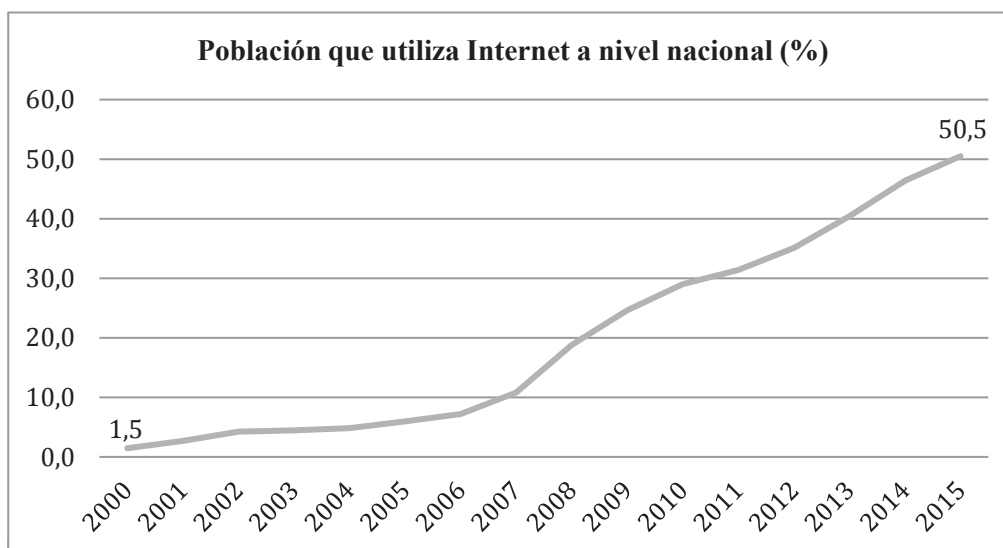
Fuente: SNI, 2017.

Este aumento es considerable teniendo en cuenta que en el 2008, tan solo un 10,1% de instituciones educativas del hábitat rural introducían internet a disposición de su alumnado. De esta manera, en el año 2015, el ámbito rural supera ligeramente al ámbito urbano en el porcentaje de estudiantes que utilizan internet en los establecimientos educativos de Educación Básica y Media, tal y como podemos observar en el siguiente gráfico. Las Unidades Educativas del Milenio y su amplia dotación en recursos tecnológicos tiene mucho que ver con este

acercamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a zonas rurales y dispersas del país.

Si consideramos el porcentaje de población total que utiliza Internet a nivel nacional, para el año 2015, éste corresponde a la mitad de la población. Pero es que este incremento ha sido

Gráfico 23. Porcentaje de población total que utiliza Internet a nivel nacional (2000-2015)

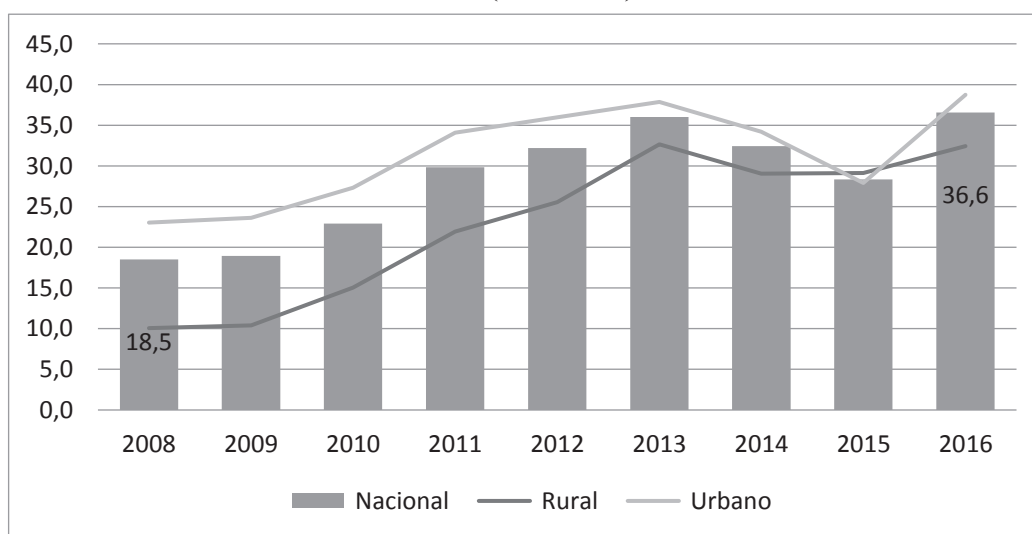


Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. INEC (2000-2015).

espectacular, pasando en tan solo 15 años de un 1,5% de población que utilizaba Internet a un

Gráfico 24. Estudiantes que utilizan Internet por centros de Educación Básica y media (5-19 años) (2008-2016)

Estudiantes que utilizan Internet por centros de Educación Básica y media (5-19 años) (2008-2016)



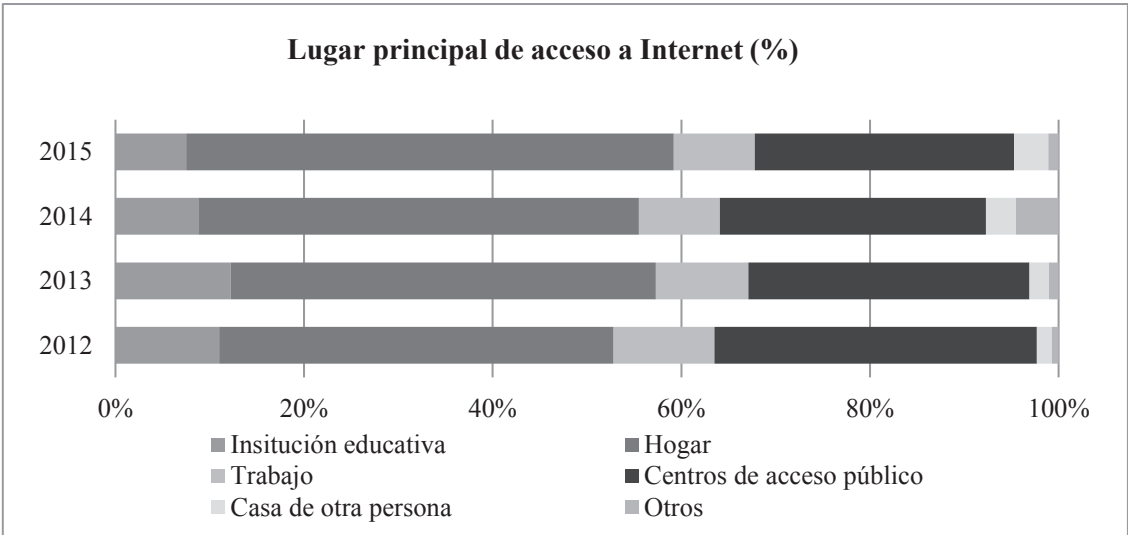
Fuente: UNICEF (2016).

50,5%. Como muestra el gráfico, el ascenso de población que utiliza Internet se multiplica casi por 50 en 15 años.

No es la escuela el principal espacio en el que se usa Internet. Al menos, si nos referimos a la media nacional. Como muestra la siguiente tabla es el hogar, en el período 2012-2015, donde se utiliza mayoritariamente, seguido de los centros de acceso público y del trabajo e instituciones educativas. Ahora bien, si nos fijamos por hábitat, en el ámbito rural son los centros públicos los espacios en los que se utiliza mayoritariamente Internet, seguido por las instituciones educativas, aunque en los años 2014 y 2015, los hogares rurales disponen en mayor medida de Internet, y ésta se utiliza más en los hogares que en los establecimientos educativos.

En el ámbito urbano, para el período comprendido entre 2012 y 2015, son los hogares los espacios de mayor uso de Internet, seguidos de los centros de acceso público, del trabajo y de la institución educativa.

Gráfico 25. Lugar principal de acceso a Internet (%) (2012-2015)



Fuente: Elaboración propia a partir de INEC (2012-2015).

Tabla LXIV. Lugar de utilización de internet por frecuencia (2012-2015).

Ámbito	Lugar de utilización	Año			
		2012	2013	2014	2015
Nacional	Hogar	41,8	45,1	46,7	51,7
	Trabajo	10,7	9,8	8,6	8,6
	Institución educativa	11,0	12,2	8,8	7,5
	Centros de acceso público	34,2	29,8	28,2	27,5
	Casa de otra persona	1,6	2,1	3,2	3,6
	Otros	0,7	1,0	4,5	1,1
Rural	Hogar	15,1	22,3	29,0	31,5
	Trabajo	5,9	5,1	5,3	5,7
	Institución educativa	25,5	27,2	16,4	17,8
	Centros de acceso público	49,8	42,5	35,3	40,2
	Casa de otra persona	2,4	1,7	3,7	3,4
	Otros	1,3	1,2	10,3	1,4
Urbano	Hogar	47,3	50,9	51,7	57,3
	Trabajo	11,6	11,0	9,5	9,4
	Institución educativa	8,0	8,4	6,7	4,7
	Centros de acceso público	31,0	26,6	26,2	24,1
	Casa de otra persona	1,4	2,2	3,0	3,6
	Otros	0,7	0,9	2,9	0,9

Fuente: INEC (2015)

La extensión y el uso de Internet es un hecho en Ecuador. Los medios audiovisuales y digitales parecen ocupar cada espacio y ámbito vital del Ecuador contemporáneo.

Pero, ¿qué sucede con los hábitos de lectura y escritura “tradicionales”, apoyados en soportes formales de educación?

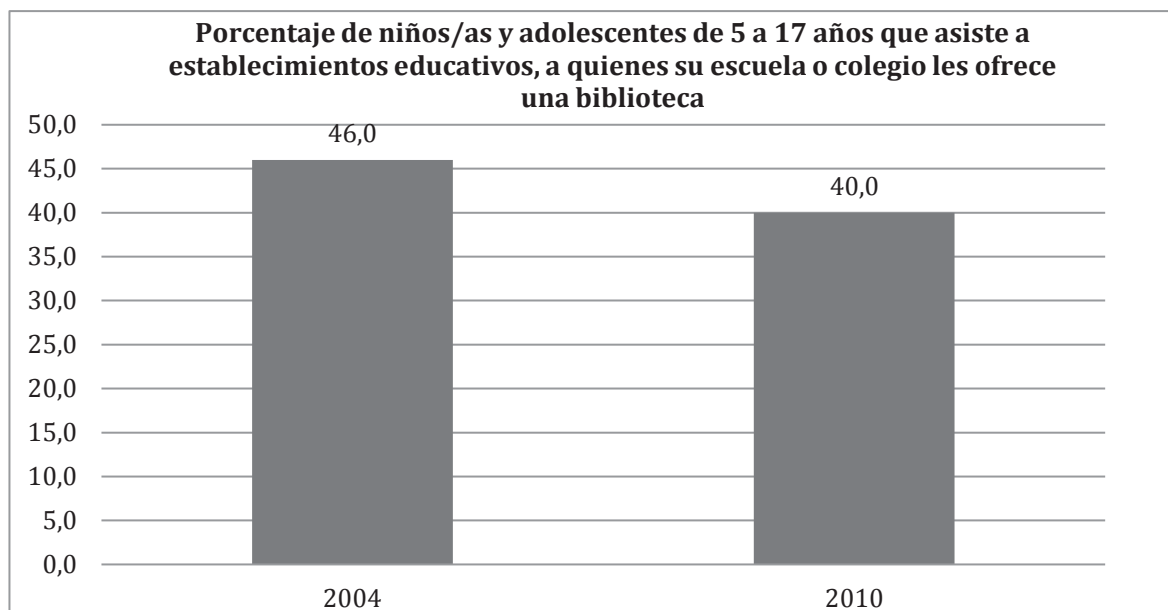
La lectura no es un ámbito fundamental en la vida sociocultural del país. En el año 2012, el 26,5% de la población ecuatoriana declaraba tener hábito de lectura frente a un 73,5% que señalaba lo contrario (INEC, 2012).

De las personas que no leen el 56,8% no lo hace por falta de interés, mientras el 31,7% por falta de tiempo. De las personas que tienen el hábito de lectura, el 50,3% leen entre una a dos horas semanales, mientras el 13,5% lo hace de 3 a 4 horas. Por grupos de edad, las personas de 16 a 24 años son los/as que más leen con el 83% de ellos, mientras los/as de más de 65 son los que menos leen con el 62%. Pero es que el 33% de los/as jóvenes que leen lo hacen por atender las obligaciones académicas, mientras el 32% lo hace por conocer sobre algún tema (INEC, 2012). En general, ningún grupo etario lee por placer o superación personal

El 31% de ecuatorianos/as lee un periódico en su tiempo libre, y tan solo el 28% lee un libro. El 54% de la población lee en su propia casa, y el 0,3% leen en una biblioteca. Los varones leen más periódicos con el 51%, mientras las mujeres leen más libros con el 41% (INEC, 2012)

En definitiva, entre el grupo de jóvenes la lectura se circunscribe al ámbito escolar y a la obligatoriedad. Y esta capacidad lectora relacionada con el ámbito escolar no parece hacer

Gráfico 26. Porcentaje de niños/as y adolescentes de 5 a 17 años que asiste a establecimientos educativos, a quienes su escuela o colegio les ofrece una biblioteca



Fuente: (ENNA), 2010. ODNA 2010. Elaboración propia

mella en la población y perdurar en el tiempo, más allá de sus obligaciones académicas puntuales.

Por otra parte las bibliotecas, no parecen ser lugares de uso por parte de los y las estudiantes. ¿Existe oferta?

No hemos encontrado datos sobre el número de bibliotecas en el país. Diferentes instituciones y organismos manejan algunos datos pero parecen incongruentes. Tomando datos de la Encuesta Nacional de la Niñez y Adolescencia de la Sociedad Civil (ENNA), en el 2004 el 46% de niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años, que asistían a establecimientos educativos, contaban con una biblioteca en su escuela o colegio (ODNA, 2010). Este porcentaje descendía en el 2010, situándose en el 40% (ODNA, 2010). Según datos de la mencionada encuesta, del 2004 al 2010, se redujeron el número total de bibliotecas en las instituciones educativas del país en un 6%.

Según Puente (2013), en Ecuador para el año 2010 existían 4194 bibliotecas en el país, de las cuales el 78,06% eran escolares (relacionadas en gran medida con las UEM), el 19% públicas, el 1,7% universitarias, y el 1,20%, institucionales.

Tabla LXV. Tipo de bibliotecas en Ecuador

Tipo bibliotecas	Año 2010
Escolares	3274
Públicas	800
Universitarias	70
Institucionales	50
Total	4194

Fuente: Puente Hernández (2013).

En definitiva, se puede apreciar una rápida y fuerte alfabetización comunicacional y digital en el país en los últimos años; sin embargo, los hábitos de lectura, más asentados en la educación formal, no presentan datos en la misma intensidad y tendencia creciente.

PARTE III

LA DISPUTA POR LA EDUCACIÓN EN
ECUADOR. EDUCACIÓN Y PERCOLACIÓN DE
VALORES DE MERCADO. DESDE LOS
ORGANISMOS MULTILATERALES HASTA LOS
GRUPOS ECONÓMICOS FAMILIARES Y SUS
FUNDACIONES CORPORATIVAS: LA
GOBERNANZA FILANTRÓPICA DE LA
EDUCACIÓN EN ECUADOR (2007-2017).

CAPÍTULO VI.- Educación y percolación de valores del mercado. La visión e influencia de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales en el sistema educativo ecuatoriano.

VI.1.- La educación, ¿la mejor estrategia para salir de la pobreza?. El mito de la bondad de educación.

El axioma: “la educación es la mejor estrategia para salir de la pobreza” ha llegado a ser un discurso recurrente y habitual, que se ha convertido en sentido común global. No se pone en duda. No se cuestiona. El potencial liberador de la educación es tal, y tan creíble, que no permite dilucidar las múltiples embestidas que recibe para vaciarle de contenido, para extraerle su savia libertadora e igualadora. Por ello, la educación como estrategia para salir de la pobreza pierde su capacidad sediciosa y redentora hasta correr el riesgo de afirmarse y reafirmarse como una herramienta reproductora de desigualdades. Quizás, solo quizás, a la educación, pese a su potencialidad y grandiosidad, se le ha asignado una responsabilidad titánica que no le correspondía. Cuando el sistema capitalista mundial concede a la educación este papel liberador e igualitario, se hace necesario preguntarse dónde se oculta la “ficción”.

La economía, las transformaciones que promueve el actual capitalismo en sus modos de funcionamiento más salvaje, una vez que los modelos de sociedad socialista casi lograron ser silenciados y ya no sirven para moderar ni disimular el auténtico rostro del capitalismo, explican en gran parte la reestructuración y reforma de los sistemas educativos y, lógicamente, el trabajo de profesoras y profesores (Torres, 2001, p.28).

El nuevo capitalismo sin patria requería de una política internacional que garantizara el libre mercado de capitales donde los beneficios obtenidos por las multinacionales eran enviados a sus sedes centrales en Estados Unidos, aumentando el producto interior bruto y el bienestar de una parte de su ciudadanía (Torres, 2001, p.18).

Como considera Torres (2001) para comprender lo que sucede en los sistemas educativos en el mundo, se hace necesario descubrir sus dinámicas más ocultas. Y para analizar lo que sucede en los sistemas educativos, entendemos que aquello que ofrece una mayor potencialidad explicativa:

(...) Cual placas tectónicas que condicionan y explican lo que sucede, son las dinámicas y decisiones que se están promoviendo desde la esfera económica (Torres, 2001, p.22).

Y es que, como señalan Laval y Dardot (2013), frecuentemente, se pasa por alto la dimensión estratégica de las políticas neoliberales, principalmente en lo que tiene que ver con su articulación con una racionalidad global. Para ambos autores, existe una clara *estrategia neoliberal*, entendida ésta como:

El conjunto de los discursos, las prácticas, los dispositivos de poder destinados a instaurar nuevas condiciones políticas, a modificar las reglas de funcionamiento económico, a transformar las relaciones sociales de manera que se impongan tales objetivos (Dardot y Laval, 2013, p.191).

Es interesante esta definición porque más allá de entender decisiones planificadas y organizadas por uno o varios actores durante largo tiempo, próximo a las confabulaciones, da cuenta de una situación que parece más verosímil, atendiendo a diferentes fuerzas enfrentadas que terminaron aglutinándose en torno a una postura catalizadora que condujo a una nueva regulación mundial. Para ello, Dardot y Laval aluden a un concepto foucaultiano para explicar su teoría, esto es, la idea de una *estrategia sin sujeto* o *sin estrategia*. Los autores franceses entienden, de esta manera, que existe una “cierta lógica en las prácticas”:

Hay de entrada prácticas, a menudo dispares, que ponen en funcionamiento técnicas de poder (entre ellas, en primer lugar, técnicas disciplinarias), y son la multiplicación y la generalización de todas esas técnicas las que, poco a poco, imprimen una dirección global, sin que nadie sea el instigador de este avance “hacia un fin estratégico”. La competencia es la nueva norma mundial a partir de ciertas relaciones entre las fuerzas sociales y ciertas condiciones económicas, sin haber sido “elegida” de forma premeditada por ningún “Estado mayor” (Dardot y Laval, 2013, pp.192-193).

En este marco es en el que las transformaciones capitalistas y las políticas neoliberales se respaldaron para provocar lo que Dardot y Laval (2013) denominan: “giro decisivo”, precedido y acompañado por una *lucha ideológica* consistente en una crisis sistemática y duradera del Estado- providencia fomentada por ensayistas y hombres políticos, que relegitimó la emergencia de la nueva norma (Dardot y Laval, 2013, p.193). Nuevas técnicas y dispositivos de disciplina, económicos y sociales, condujeron a la *conversión de los espíritus* y la *transformación de los comportamientos* para obligar a los *individuos a gobernarse bajo la presión de la competición* que, a través de la extensión de *los sistemas disciplinarios* y su *codificación institucional*, se impuso una nueva racionalidad general:

Una especie de nuevo régimen de evidencias (el subrayado es nuestro) que se impone a los gobernantes de toda clase como único marco de inteligibilidad de las conductas humanas (Dardot y Laval, 2013, p.193).

Es, de esta manera, que la esfera económica presenta las “evidencias” que muestran el camino a seguir por los y las gobernantes del mundo. En este contexto, el Banco Mundial (actual Grupo Banco Mundial) y el Fondo Monetario Internacional son los organismos que trabajan para restringir el poder de los Estados-nación pero, apoyándose en ellos, por su mayor facilidad para intervenir en sus territorios. Es así que, tanto el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (aunque existen más entes), como organismos supranacionales:

(...) Además del fuerte poder económico que poseen también dedican importantes esfuerzos para tratar de elaborar y promover discursos que puedan convencer a la población que su labor es fruto de un compromiso con el bien común, que su tarea es desinteresada y neutral (Torres, 2001, p.20).

Estos organismos transnacionales y el poder corporativo de las grandes multinacionales constituyen la compleja red de instituciones, acciones e interacciones que otorgan el nervio para vigorizar las políticas neoliberales, así como diferentes experimentos regulatorios, en el mundo en los ámbitos económico, político, social y cultural-educativo con el fin de someter a

la población. Ahora bien, su accionar y su caminar no se encuentra exento de múltiples resistencias:

Sería preciso reconocer que lo que acontece es que los grupos hegemónicos se benefician de su situación estructural, de las instituciones y legislaciones ya creadas, que son las que refuerzan y tienden a reproducir el actual estado de cosas. Sin embargo, al tiempo que benefician a los colectivos en el poder, quienes se llevan la peor parte, los colectivos sociales más oprimidos, con sus resistencias se encargan de forzar cambios en esas instituciones y legislaciones. Estas transformaciones en instituciones y legislaciones serían, por una parte una manera de responder a las amenazas que esas resistencias generan en quienes en la actualidad obtienen la inmensa mayoría de los beneficios y ventajas y, por otra, una nueva estrategia para reforzar su poder y acrecentar los recursos de que disponen (Torres, 2001, p.38).

En el ámbito educativo, en un primer momento, puede resultar llamativa la insólita presencia de organismos económicos transnacionales (el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y otras bancas de desarrollo), así como diferentes organismos multilaterales, intergubernamentales y entes privados, para los cuales la educación no es ámbito directo de sus competencias. Sin embargo, estos actores han concentrado sus discursos y sus acciones en torno a la educación, y coinciden en apostar, insistir y, elevar a la categoría de verdad indiscutible, que la educación es la herramienta prodigiosa para la salida de la pobreza de los países en “vías de desarrollo”, o los cada vez más amplios sectores excluidos de población de los países “desarrollados”.

Esta preocupación de la banca del desarrollo transnacional y organismos intergubernamentales ha provocado la emergencia, y urgencia, de constantes reformas educativas en el mundo, especialmente en los países de la periferia, que siguen las recomendaciones que marcan los múltiples y sucesivos informes elaborados y/o publicados por estos organismos transnacionales. Hemos observado cómo estas “recomendaciones”, resultando fallidas en su aplicación práctica, siguen vigentes, década tras década. Ideológicamente, reformas educativas de algunos países, que han seguido las recomendaciones de la banca del desarrollo, se han presentado como “revolucionarias”, llegando a popularizar el término “revolución educativa”. Curiosamente, estas “revoluciones educativas” han sido programadas por gobiernos situados en el centro-derecha o derecha del espectro político²²⁶, a la par que un gobierno que se presenta como de centro-izquierda o izquierda, como el del saliente gobierno de Rafael Correa en Ecuador, también define su política educativa como “revolución educativa”.

Todo ello nos hizo pensar que algo pasaba con la educación en pleno siglo XXI. Coraggio (1995), entre otros, ya adelantaba, en el siglo pasado el objetivo de nuestras sospechas:

Las declaraciones del propio Banco Mundial, la simultaneidad con que están emprendiéndose reformas educativas en los distintos países, y la homogeneidad discursiva que envuelve esas reformas, así parecen indicarlo (Coraggio, 1995, p.1).

²²⁶ Cítese el ejemplo de los gobiernos de Juan Manuel Santos (desde al año 2010) en Colombia, Enrique Peña Nieto (2012, año de comienzo de funciones en el ejecutivo) en México y Mauricio Macri en Argentina (desde el año 2015 en el poder).

Figura 11. Gobernanza corporativa del sistema educativo público ecuatoriano.

Pero, según hemos ido avanzando en la investigación, nos hemos encontrado que no se trata solo del Banco Mundial imponiendo directrices a las políticas educativas nacionales en un sentido unidireccional; más bien, las “evidencias”, en este caso, si parecen mostrar que se trata de un accionar colaborativo, de la interacción de diferentes actores, con diferentes intereses, en sus diferentes contextos, quienes presionan en el mismo sentido sobre la política educativa: el sentido de la competencia. El *juego de presiones de las políticas externas* (Coraggio, 1995, p.7) no es fácil de comprender; como veremos en los siguientes epígrafes, intervienen muchas y diferentes fuerzas organizadas, desde grupos económicos, gobiernos, ONG,s, movimientos sociales, fundaciones corporativas, Iglesias, etc. conectados transnacionalmente, que se refuerzan mutuamente, y potencian la hegemonía dominante. Este discurso hegemónico hace recaer poderes sobrenaturales en torno a la educación como variable única explicativa del crecimiento económico y bienestar de los países y de los individuos.

Ello no quiere decir que los gobiernos nacionales no dispongan de márgenes de actuación y decisión, aceptando en mayor o menor grado las directrices externas (o rechazando en algún caso dichas directrices). El escenario de la sociedad civil también representa opciones. Ahora bien, es necesario tener en cuenta cómo la racionalidad neoliberal se ha convertido en “el” sentido común del mundo en el que vivimos y cómo el problema radica en vislumbrar que las dos esferas, Estado y sociedad civil, se encuentran “percoladas” por la lógica del mercado.

La figura que presentamos a continuación, muestra la actuación de diferentes actores y sus dinámicas, esto es, Estado, sociedad civil y mercado incidiendo en la política educativa de un país, como es el caso ecuatoriano.

Figura 10. Gobernanza corporativa del sistema educativo público ecuatoriano



Fuente: Elaboración propia.

Estas fuerzas, nacionales y globales, más bien podríamos decir “glocales”, presionan la política educativa del país y condicionan los resultados obtenidos por la misma; igualmente, el contexto del Ecuador, fruto de su historia concreta y de su inserción en el mercado capitalista internacional, juega como determinante y condicionante del momento educativo actual. *¿Hacemos tábula rasa del pasado?* (Chesneaux, 1984), o más bien, será necesario incorporar todos estos elementos al análisis de la política educativa de la Revolución Ciudadana en Ecuador?.

Así, después de realizar una breve descripción del contexto político, económico, social y cultural de Ecuador durante el período de la Revolución Ciudadana, y después de haber descrito algunos indicadores del actual sistema educativo, nos proponemos examinar determinados aspectos concretos, aquellos que consideramos no han sido suficientemente revisados por la literatura actual, y que nos permitan conocer y comprender mejor la situación educativa, sus resultados, sus limitaciones estructurales pero también los márgenes de acción y actuación, manifiestas y latentes.

VI.2.- Educación y percolación.

Partimos de la emergencia de una gobernanza corporativa del sistema de educación pública, en este caso, ecuatoriano. Una gobernanza corporativa que implica la introducción de la lógica de mercado, como ya veremos vía endógena y vía exógena, en un espacio que naturalmente no le corresponde, esto es, la educación pública.

Acudimos a López Rey (2006) para explicar este proceso de introducción de la *lógica institucional mercantil* en el ámbito de la educación pública a través del término *percolación cultural*²²⁷²²⁸(López Rey, 2006, p.59). La percolación cultural²²⁹ explica que:

La lógica mercantil tiende a ocupar espacios institucionales que no le son propios para reforzar la legitimidad del capitalismo, y cuanto mayor sea la hegemonía del capitalismo en el orden social, mayor será la inevitabilidad de su penetración (López Rey, 2006, p.60).

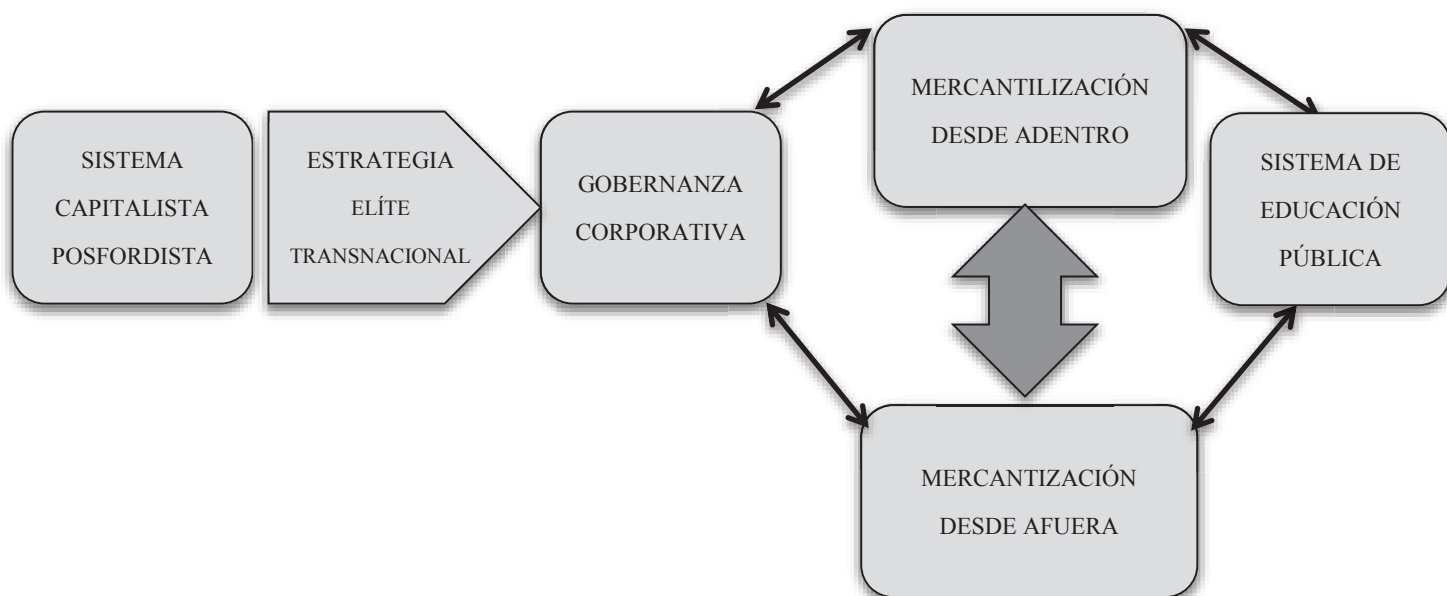
En el caso que nos ocupa, el Estado y la política pública educativa, como resultado del diseño y gestión de un gobierno para la sociedad, no es un ámbito “natural” atribuible a la lógica mercantil. En un orden hegemónico capitalista, la percolación se produce desde diferentes actores, desde la gobernanza de varios organismos y corporaciones, públicos y privados, nacionales, locales y transnacionales, y a través de procesos “desde afuera” y procesos “desde adentro” hacia la sociedad. La percolación cultural que permea los procesos desde adentro del sistema educativo se realiza a través de la utilización de un lenguaje específico de una pedagogía como, por ejemplo, *aprender a aprender, aprendizaje a lo largo de la vida, flexibilidad, autonomía y competencias* (Vega Cantor, 2015, p.217). El proceso de percolación “desde afuera” procede de la introducción del mercado en la arquitectura misma del sistema educativo y su funcionamiento.

Figura 11. Percolarización cultural del sistema de educación pública

²²⁷ López Rey (2006) utiliza el término de percolación cultural para referirse a la percolación de la lógica institucional de mercado en el Tercer Sector. Considera el autor que existen términos similares como “colonialismo” o “penetración” pero que, sin embargo, debido a contradicciones del propio término “penetración”, o al uso extendido del “colonialismo” en ciencias sociales, es más adecuado utilizar el término “percolación”.

²²⁸ En una línea cercana, Coraggio (1995) utiliza otro término, “introyección”, para calificar la *acción de penetrar en la función pública, valores y criterios del mercado* (Coraggio, 1995, p.3). Introyectar es un proceso psicológico a través del cual se hacen propios rasgos, conductas u otros fragmentos del mundo que nos rodea. Es un término que también nos parece pertinente y lo utilizaremos en diferentes ocasiones pero más referido a ese aspecto de penetración de lógica del mercado en el individuo, esto es, desde una línea psico-sociológica.

²²⁹ La percolación es un término geofísico utilizado sobre todo en la agronomía. Literalmente, significa: *la filtración de líquidos en el suelo, por acción de la fuerza de la gravedad, hasta las capas profundas de la tierra*” Su significado es sustancialmente similar al de penetración, pero le resta ambigüedad y, al referirse a un proceso (y establecer causas y efectos) resulta mucho más preciso (López Rey, 2006, p.59). Una de las ventajas del término es que junto a la percolación, puede aparecer la escorrentía (la desaparición del suelo por el exceso de humedad



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, partimos de la idea de que el sistema de educación pública ecuatoriano se encuentra “percolado” por valores de la lógica mercantil, percolación que se puede producir desde diferentes dimensiones, desde adentro y desde afuera. La gobernanza corporativa impone una visión instrumental de la educación, que la iguala a un crecimiento económico automático, sin contenido político alguno, y de gran impacto para los intereses hegemónicos. Consideramos que la Revolución Ciudadana, con contradicciones y tensiones a su interior, al menos discursivamente, ha intentado sostener una vertiente convivencial, después de negar la posibilidad de la emergencia de una vertiente alternativa al capitalismo, entre estas imposiciones transnacionales con otra mirada más amplia que no reste presencia al valor de la educación como derecho. Sin embargo, la presión de la gobernanza corporativa de la educación es muy intensa y tiende a “percolar” todos los ámbitos del sistema político en general, y del sistema educativo ecuatoriano, en particular. En los siguientes epígrafes y capítulos, analizaremos cómo se produce la percolación de valores de mercado en el sistema educativo ecuatoriano.

Frente al sentido común global que le otorga poderes sobrenaturales a la educación como alternativa para salir de la pobreza y alcanzar el crecimiento económico, tanto individual como nacional, desde estas líneas, pretendemos enfrentarnos a ciertas trampas del lenguaje neoliberal y encontrar algunas respuestas que nos permitan comprender mejor la “revolución educativa” del proyecto político de la Revolución Ciudadana en el marco de la globalización neoliberal.

VI.3.- El Grupo Banco Mundial: la “evidencia” basada en *una posición política*.

VI.3.1.- Educación, una “inversión” muy rentable. La “necesidad” de la privatización.

Cuando nos propusimos esta investigación, partíamos de una serie de suposiciones que hacían pensar en la “imposición” de reformas educativas en América Latina en general, y en Ecuador, en particular, a modo de recomendaciones y recetas, por parte de organismos financieros transnacionales, especialmente el Banco Mundial. Sin embargo, no encontramos evidencia alguna “sobre papel” que señalasen cómo esas directrices eran impuestas explícitamente, más allá de las reuniones que se producen entre altos/as representantes del GBM y representantes de los gobiernos nacionales, a las cuales no hemos tenido acceso. Ahora bien, una serie de factores y de incoherencias en el discurso del GBM en torno a la educación, nos dirigían en la dirección de la imposición de reformas educativas en la región.

La gran incoherencia discursiva la encontramos en la propia “misión” del Banco Mundial, ahora Grupo Banco Mundial²³¹. Los organismos financieros nacidos tras los acuerdos de Bretton Woods (1944)²³², especialmente el Banco Mundial y el FMI, aunque también otras instituciones y bancos, a los que denominaremos *banca de desarrollo* (Coraggio, 1995), se comienzan a interesar enfáticamente por la educación. Tal es así que el Banco Mundial, un banco²³³ al fin y al cabo, esto es, dedicado a operaciones financieras, presenta como su misión institucional poner fin a la pobreza extrema (con la meta de reducir al 3% el porcentaje de personas que viven con menos de 1,90 dólares americanos al día en el mundo hasta el 2030) y

²³¹ El Grupo Banco Mundial se encuentra conformado por 189 países miembros; con personal de más de 170 países, y oficinas en más de 130 lugares. El Grupo Banco Mundial es una asociación mundial única que integra cinco instituciones: BIRF (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento); la Asociación Internacional de Fomento (AIF) la Corporación Financiera Internacional (IFC), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA) y el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI) (BANCO MUNDIAL, 2017).

²³² El GBM se fundó después de la II Guerra Mundial para reconstruir las economías de los países europeos que participaron en la Guerra. Estos países eran Francia, Alemania, Japón, Italia, Reino Unido y otros. Francia fue el primer país en recibir un préstamo (250 millones de dólares), y así se sucedieron otros. Poco a poco se conformó el Grupo del Banco Mundial, que se compone por diferentes tipos de bancos para diferentes tipos de préstamos. El Banco, como tal, recibe ganancias por el pago de intereses, la cuota que los gobiernos pagan para poder ser miembros y tener derecho a pedir préstamos, así como de la especulación en las bolsas de valores, por lo que, además, no pagan impuestos. Los cinco países que más dinero aportan son aquellos, que además forman parte del G-7, Estados Unidos (el 16.98% de los fondos del GBM), Japón (6,24%), Alemania (4,82%), Francia (4,62%) y el Reino Unido (4,62%). Quien más aporta, más capacidad de influencia tiene (Castro, 2004).

²³³ Según la Real Academia de la lengua, un banco es *aquella empresa dedicada a realizar operaciones financieras con el dinero procedente de sus accionistas y de los depósitos de sus clientes* (Real Academia Española, 2014). A partir de esta definición, y más allá de la dimensión espacio-temporal “mundial”, parece existir disonancia cognitiva entre el sustantivo “banco” y la meta que se propone, esto es, la “erradicación de la pobreza”. Un banco se dedica a realizar operaciones financieras, no se dedica a la educación, es decir, a la *crianza, enseñanza y doctrina que se le da a los niños y a los jóvenes* (Real Academia Española). Cabe mencionar que el Grupo Banco Mundial es la *entidad financiera más grande del mundo*. Sus ganancias proceden, entre otras fuentes, de los intereses que reciben de los préstamos concedidos a los países pobres, así como de los préstamos para el pago de esos mismos intereses (Castro, 2004).

promover la prosperidad compartida (ello a partir de fomentar el aumento de ingresos del 40% más pobre de la población en todos los países)²³⁴.

El GBM y otros organismos internacionales, como el Fondo Monetario Internacional (FMI)²³⁵²³⁶, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)²³⁷, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)²³⁸, así como otros, han participado y dirigido la definición de políticas públicas en América Latina, entre ellas la educativa, desde mediados del siglo XX. Para Vior y Oreja, la incidencia del Banco Mundial en el ámbito educativo es necesario comprenderla *en el marco de la participación en procesos económicos* así como en *la reforma de los aparatos estatales* que se produjeron desde la década de los años 70 del siglo pasado (Vior y Oreja, 2015, p.201). Desde ese momento, el Banco Mundial, en concurrencia con el FMI, exigen una serie de medidas a los países que se encuentran envueltos en la crisis internacional de la deuda a cambio de préstamos a corto plazo.

Las “recomendaciones” neoliberales de estos organismos incluían que los países redujesen su déficit fiscal para cumplir con sus obligaciones externas. En la década de los 80, surgen los primeros préstamos de Ajuste Estructural. El Programa de Ajuste Estructural (PAE) que impone el Banco²³⁹ implica:

Ajustar la estructura de los países en términos económicos y políticos con el fin de adaptar el país al libre mercado y a las políticas macroeconómicas liberales, para facilitar el acceso a la inversión del capital transnacional de las empresas más poderosas del mundo. Si con una mano “prestan” recursos a los países más pobres por medio de la AIF, con la otra exigen otras medidas más severas que les beneficien a sus economías y sus empresas, o se les aseguran sus inversiones

²³⁴ Entre otras incoherencias, por ejemplo, Coraggio (1995) afirma que los objetivos latentes de los organismos internacionales se fundamentan en la reducción al mínimo del gasto público (Coraggio, 1995, p.2); entonces, ello no es consecuente con la aplicación de políticas sociales conducentes al alivio de la pobreza, que presuponen un gran gasto presupuestario.

²³⁵ El Fondo Monetario Internacional (FMI) promueve *la estabilidad financiera y la cooperación monetaria internacional. Asimismo, busca facilitar el comercio internacional, promover un empleo elevado y un crecimiento económico sostenible y reducir la pobreza en el mundo entero. El FMI es administrado por los 189 países miembros a los les rinde cuentas* (FMI, 2017).

²³⁶ Frecuentemente, el Banco Mundial y el FMI juegan a interpretar papeles opuestos: *la imago del Otro que interpela, en el imaginario construido por el BM, intenta virar paulatinamente hacia la del padre que cuida y aprende de las poblaciones, frente a la imagen de padre terrible del FMI, o peor aún, de las tropas que descarnadamente atacan a las poblaciones que no responden a la “interpelación”* (Murillo, 2008, p.103).

²³⁷ El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) trabaja para *mejorar la calidad de vida en América Latina y el Caribe. Ayudamos a mejorar la salud, la educación y la infraestructura a través del apoyo financiero y técnico a los que países que trabajan para reducir la pobreza y la desigualdad. Nuestro objetivo es alcanzar el desarrollo de un manera sostenible y responsable con el medio ambiente. Creado en 1959, el BID es la principal fuente de financiamiento para el desarrollo de América Latina y el Caribe, a través de préstamos, donaciones y asistencia técnica así como investigaciones* (BID, 2017).

²³⁸ La OCDE está conformada por 35 países y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo (OCDE, 2017).

²³⁹ Los préstamos, los cuales se concedían en la medida en que se cumplieren con las imposiciones, se realizaron a condición de que los gobiernos: a) *privatizasen empresas, instituciones públicas y servicios básicos;* b) *eliminassen subsidios;* c) *eliminassen o redujesen el gasto social, a favor de la inversión privada;* d) *adecuasen leyes y reglamentos que perjudicaran a las empresas transnacionales;* e) *fortaleciesen los sistemas judiciales para asegurar las inversiones;* f) *asegurasen los derechos de propiedad para que las empresas pudiesen tener seguridad jurídica sobre la tenencia de la tierra;* g) *liberasen el mercado a través de la eliminación de aranceles a las importaciones;* h) *devaluasen la moneda oficial* (Castro, 2004, párr.25).

con la OMGI. El PAE se realiza en coordinación con el FMI para la liberación económica y las reformas de los Estados (Castro, 2004, párr.18).

En la década de los 90, a través del Consenso de Washington, se generaliza la imposición de las “recomendaciones” neoliberales junto con las privatizaciones masivas.

Respecto a la educación, en 1962, se comenzaron a conceder préstamos educativos²⁴⁰, paralelamente a la difusión de las teorías del capital humano, reforzando el interés por el *valor económico de la educación* (Vior y Oreja, 2015, p.204), la cual, según estas posturas, fomentaría el crecimiento económico de los países y de los individuos. A partir de la década de los 60, las teorías del capital humano jugarán un papel fundamental en *la defensa de posturas exclusivamente obsesionadas por invertir en la educación y desentenderse más de otras esferas y dimensiones* (Torres, 1994, p.68). Desde la justificación de la inversión en educación como una inversión rentable, la teoría del capital humano afirmará que *escolarizando más y mejor se incrementa la productividad económica de un país* (Torres, 1994: p.68).

A partir de la década de los 90, el principal objetivo del Banco se convierte en luchar contra la pobreza como cuestión de equidad social (no igualdad) en el mundo. Para ello, propone estrategias de acción, “técnicas” “neutras” y apolíticas, de mero “sentido común”, que permitan enfrentar la pobreza global.

En esta lógica, hemos detectado cómo las mismas recetas propuestas y utilizadas en la década de los 90 (donde seguiremos al análisis realizado por José Luis Coraggio) y las estrategias propuestas en el año 2017 siguen la misma línea y dirección, con matizaciones a lo expuesto casi tres décadas antes, sin admitir errores, los cuales se han mostrado evidentes, y sin tomar en consideración las diferencias y los contextos de los países donde se aplican.

Las reformas desconocieron diferentes puntos de partida, problemas específicos de los diversos sistemas y la discusión en torno a prioridades, implantando un diagnóstico uniformizador y un consenso homogeneizador respecto a las soluciones (Vior y Oreja, 2015, p.218).

Ya en 1995 el GBM tenía *evidencia clara*²⁴¹, a través de una evaluación realizada a sus proyectos, que las recomendaciones que entregaban eran erróneas o, al menos, no producían los efectos que decían perseguir (Coraggio, 1995; Castro, 2004).

Alrededor de un tercio de los proyectos (33%) financiados por el Banco, una vez concluidos, han sido clasificados como 'insatisfactorios' por el Departamento de Evaluación de Operaciones. Y la tasa de fracaso (33%) se ha estancado en este nivel durante cinco años'. Agrego que: 'los resultados globales de 20 años de esta iniciativa de monitoreo y evaluación han sido decepcionantes (...) se ha caracterizado por su no cumplimiento (Castro, 2004, párr.32).

²⁴⁰ En América Latina, los primeros préstamos se comienzan a conceder a finales de los años 40 del siglo pasado. Entre 1965 y 1969 se conceden los primeros préstamos para educación a diferentes países, entre los que se encontraba Ecuador. Estos préstamos continuaron creciendo hasta la década de los 90, que alcanzaron las cuotas más altas.

²⁴¹ Tal es así que conforma los Comités SAPRI, como veremos más adelante.

Curiosamente, la pobreza que ha provocado el GBM, la misma que pretende aliviar, es subsidiada por los impuestos que pagan las personas cada vez más pobres: *los pobres ponen el dinero para hacerlos más pobres* (Castro, 2004).

De esta manera, las “desorientaciones” del GBM se han mantenido en el tiempo, como una formulación estática, inamovible, a pesar de contextos cambiantes. Como sostiene Coraggio (1995), el GBM planteó asesorías para reformar los sistemas educativos basados en una teoría cuestionable, que orientaron inversiones en función de evidencias no concluyentes, e incluso, refutables. El GBM, y otros organismos multilaterales,

Instrumentalizaron el conocimiento científico con fines políticos; utilizaron la evidencia para fundamentar políticas ya seleccionadas anteriormente (Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], 2012, p.32).

Pese a los fracasos de “las evidencias”, éstas se continuaron aplicando para reformar los sistemas educativos, al menos, durante tres décadas más. De esta manera, las recomendaciones no cuestionadas se convirtieron en aceptación, conocimiento acumulado y “saber experto”.

Vior y Oreja (2015), a través de la lectura de los documentos emitidos por el Banco, señalan que existen dos grandes momentos respecto a las recomendaciones en educación por parte de del organismo.

Por una parte, desde la década de los 80, y, sobre todo, en el halo de la Conferencia Mundial Educación para Todos, más conocida como la Conferencia de Jomtien, celebrada en 1990, se comienzan a desarrollar los primeros planteamientos de *las reformas educativas según criterios de rentabilidad económica* (Vior y Oreja, 2015, p.204). Este momento significa según Vior y Oreja, parafraseando a Tomasevsky (2004), la entrada del Banco Mundial en el *diseño de la estrategia educativa global*; así, mientras la UNESCO sufría una profunda crisis²⁴², el Banco Mundial *fortalecía su papel* al convertirse en la fuente más importante de financiación para la educación (Vior y Oreja, 2015, p.205). De 1990 a 1995, los diferentes documentos publicados por el Banco se convirtieron en auténticas *guías de las reformas educativas* (Vior y Oreja, 2015, p.206) en América Latina²⁴³. Sostienen ambas autoras que, desde Jomtien, la región se convirtió en el gran laboratorio para experimentar con las recomendaciones educativas emitidas. De esta manera, en los 90, paralela a la imposición del Consenso de Washington, se impuso el *Consenso por la reforma educativa* en la región (Vior y Oreja, 2015, p.217). Ambos consensos trabajaron en la misma dirección, donde se sostenía la imperiosa necesidad de reformar los sistemas educativos para *contribuir a la transformación de la producción con equidad*, así como responder a *los nuevos desafíos de la globalización* (Vior y Oreja, 2015, p.217). En esta época, comienzan a adquirir una gran influencia las recomendaciones otorgadas

²⁴² En 1984, Estados Unidos y Singapur se retiraron de la UNESCO y, con ello, produjeron un importante desfinanciamiento en el organismo (Vior y Oreja, 2015, p.205).

²⁴³ En este momento, comienza a adquirir mucha influencia el Programa de Promoción de Reformas Educativas en América Latina y el Caribe (PREAL), que implica el accionar conjunto de organismos internacionales y organizaciones públicas y privadas en la región.

por el PREAL, el Programa de Promoción de las Reformas Educativas en América Latina y el Caribe²⁴⁴.

Cabe realizar dos apuntes. Las “guías” de las reformas educativas han sido aplicadas con diferentes matices, en diferentes momentos dependiendo de los gobiernos nacionales del momento en la región. Asimismo, aunque ya lo hemos señalado, se hace necesario reiterar que el Banco Mundial no es el único actor transnacional que ofrece “recetas” respecto a las reformas de los sistemas educativos en la región; más bien, su acción se ve fortalecida y reforzada por otras bancas del desarrollo como el BID, y organismos intergubernamentales como la CEPAL y UNESCO, así como la OCDE y la OMC, quienes también juegan un papel clave a la hora de *inducir externamente estos procesos*, a través del apoyo de *tecno-burócratas locales* (Vior y Oreja, 2015, p.218).

Por otra parte, desde el año 2000, a raíz de la Conferencia de Dakar (2000), con la entrada del nuevo siglo, se evalúa el grado de cumplimiento de la Conferencia de Jomtien²⁴⁵. Las metas de Jomtien no se alcanzaron, sin embargo, se impuso un nuevo marco de acción hasta el año 2015²⁴⁶, el cual implicaba continuar con las mismas recetas anteriores, aunque con matices diferentes. El Banco Mundial confirma su hegemonía²⁴⁷ en el campo educativo, dejando claro que tenía *su propia agenda con recursos financieros y políticos, consolidando su legitimidad como saber experto* (Vior y Oreja, 2015, p.210).

En conclusión, desde que el Banco Mundial promueve la educación como el mejor recurso para enfrentar a la pobreza (lo cual supondrá automáticamente, según sus pruebas, el crecimiento económico de los países así como de los individuos) se comienzan a suceder una serie de publicaciones y estadísticas emitidas por este organismo, reforzado por una red de organismos transnacionales, ONG,s y expertos/as, que presentan esa “evidencia” científica de dicho axioma, a la par que sugieren su aplicación a los gobiernos de los países “en vías de desarrollo” para poder recibir los préstamos financieros del Banco.

²⁴⁴ El Programa de Promoción de las Reformas Educativas en América Latina y el Caribe, nace de la confluencia entre el Proyecto Conjunto de Diálogo Interamericano (con sede en Washington) y la Corporación de Inversión para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile. Ha sido financiado por la USAID, el GBM, el BID, así como por la fundación FORD, la InterAmerican Foundation (organización de gobierno de Estados Unidos) y el IDRC de Canadá, así como la FLACSO Argentina, la Fundación Getulio Vargas, el Foro Educación Perú, la Fundación Empresarios para el Desarrollo Educativo de El Salvador (Vior y Oreja, 2015, p.206). Después de los 90, muchos/as de los miembros del PREAL fueron ministros/as de educación en sus respectivos países (Vior y Oreja, 2015, p.206).

²⁴⁵ Los y las representantes de GBM, de UNESCO, UNICEF, FNUAP, organizaciones bilaterales de cooperación internacional, gobiernos, ONG,s y especialistas en educación conforman el Foro Consultivo Internacional de Educación para Todos (EDA Foro), creado en 1991 con el fin de darle seguimiento a las metas establecidas en Jomtien.

²⁴⁶ Vior y Oreja, siguiendo a Tomavesky (2004), afirman que la temporalidad en las metas realmente no son importantes y más bien, estos organismos transnacionales utilizan el recurso temporal al futuro para alejar del campo de trabajo las necesidades de cambio inmediatas (Vior y Oreja, 2015, p. 210).

²⁴⁷ En la Conferencia de Dakar (2000), a la par que el Banco Mundial confirmaba su hegemonía en el campo educativo, *se evidencia el conflicto entre UNESCO y UNICEF* (Vior y Oreja, 2015, p.210) por esa misma hegemonía que ya le correspondía al organismo financiero.

Estas recetas se siguen sosteniendo en el siglo XXI, pese a las muchas consecuencias negativas que han acarreado a los pueblos puesto que el GBM no admite la existencia de errores como tal en sus planteamientos (Coraggio, 1995; Vior y Oreja, 2015). Es más, los errores y presupuestos fallidos son transformados, según el lenguaje positivo neoliberal, como “lecciones aprendidas” a través de la experiencia cotidiana de la aplicación de las políticas educativas en los países de la periferia. Así, sus recetas se han convertido en la entelequia, en la “mano invisible” que guía la educación.

En la misma línea de Vior y Oreja (2015), presentamos un análisis de las recomendaciones del Banco Mundial en el año 2017, comparándolo con el análisis realizado en este sentido por José Luis Coraggio en 1995. Comprobaremos cómo las recomendaciones son las mismas, con diferentes matices; es más, nos atrevemos a afirmar que las mismas recetas propuestas para las reformas educativas en la década de los 80 del siglo pasado prevalecen, en esencia, en el año 2017; esto es, la idealización de la educación como única estrategia para salir de la pobreza, la mercantilización y privatización de la educación (desde diferentes perspectivas), la centralidad de la educación primaria en los países de la periferia y el objetivo último de articulación de la educación con el mercado laboral contando con el apoyo de los Estados.

VI.3.2.- Algunas recetas de largo y corto recorrido de la banca del desarrollo.

Para el GBM (2017c), en la segunda década del siglo XXI, la educación sigue siendo el factor fundamental que *impulsa el desarrollo, además de ser uno de los instrumentos más eficaces para reducir la pobreza y mejorar la salud, así como para lograr la igualdad de género, la paz y la estabilidad*. Desde esta perspectiva, el Grupo afirma que la educación aporta:

Beneficios considerables y sistemáticos en materia de ingresos, y además contrarresta el aumento de la desigualdad, pero este potencial a menudo no se aprovecha debido a niveles de aprendizaje alarmantemente bajos. Entregar a todos los niños una educación de calidad que les ayude a adquirir habilidades necesarias en el mundo del trabajo es clave para poner fin a la pobreza antes de fines de 2030 (el subrayado es nuestro). (Banco Mundial, 2017c).

El GBM vuelve a marcar el recurso temporal “a futuro” y fija la Estrategia de Educación 2020 bajo el documento denominado “*Aprendizaje para todos*”, donde se centra en las *habilidades y conocimientos* que los/as niños/as y jóvenes deben adquirir a través del aprendizaje (Banco Mundial, 2017c), puesto que esto les ayudará a salir de la pobreza e impulsar el desarrollo de sus países.

Estableceremos, a continuación, una demostración comparativa entre los puntos principales de la Estrategia de Educación 2020 (Banco Mundial, 2011) y las estrategias que el Banco Mundial había implementado en la década de los 90 del siglo pasado, siguiendo a Coraggio (1995) para averiguar qué ha cambiado, qué se ha matizado y que se ha suprimido en las “nuevas” recomendaciones del GBM. Desde esta lógica, también pretendemos analizar cuáles son las “recomendaciones de largo recorrido” en educación del GBM, establecidas en el contexto de

la Conferencia de Jomtien, y aquellas otras de más corto recorrido, establecidas a partir de Dakar y en años siguientes.

VI.3.2.1.- Recetas de largo recorrido.

Entre las recomendaciones que señala la Estrategia 2020 del GBM destacan una serie de sugerencias de largo recorrido, es decir, que podemos rastrear ya en la década de los 80 y 90 del siglo pasado, continúan en el presente, y se proyectan hasta el 2020; a saber:

a) Garantizar que los niños que asisten a la escuela estén realmente adquiriendo “habilidades esenciales”.

Existe una gran confusión en torno a términos como habilidades, competencias y capacidades entre los propios organismos transnacionales y la banca del desarrollo. Algunos organismos prefieren utilizar, en ocasiones, “competencias” (OCDE, 2010), en otras ocasiones, “habilidades” (OCDE, 2010; CAF, 2016), y hay otros organismos y autores/as que optan por el término “capacidades”.

No obstante, quienes prefieren utilizar “competencias”, no siempre parecen tener claro de dónde proceden éstas y cómo se construyen²⁴⁸(Escrich, Lozano y García, 2015, p.20). En este sentido, frecuentemente, competencias y habilidades son utilizadas como sinónimos; y hay quienes, utilizando el término “habilidades”, las asemejan a capacidades (las cuales, en principio, son asociadas a un enfoque crítico²⁴⁹ frente al enfoque de competencias). Además, al interior de cada distinción, se aplican diferentes tipologías que complican aún más la cuestión; es decir, no existe consenso sobre qué elementos componen las competencias, aunque se suele acordar que los elementos comunes (habilidades, actitudes y conocimientos) son componentes necesarios aunque no suficientes (Escrich et al., 2015, p.20).

Como fuere, el GBM en la Estrategia 2020 se refiere a “habilidades”, a “habilidades esenciales”. También la Corporación Andina de Fomento-Banco de Desarrollo de América Latina (2016) se refiere a “habilidades”, al igual que la OCDE (2010) que actualiza y afina el concepto de “habilidades” como “habilidades del siglo XXI”, relacionadas con las nuevas

²⁴⁸ Diferentes proyectos de la OCDE han trabajado sobre el concepto de competencias y, aunque, orbitan sobre las mismas ideas, presentan diferentes conceptos; a saber: el proyecto Deseco (1998-2000) presenta “competencias”; el proyecto Tunning (2000) presenta el concepto “competences” pero también “skill”, “attribute”, “ability” y “capacity”; el proyecto Cheers (1998-2000) presenta el concepto “skills”, y el proyecto REFLEX (1999-2000), el concepto “competences”. Solo los proyectos Deseco y Tunning han dado una definición de competencias: para el primero, se refiere a algo “*más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular*”; mientras que para el segundo, las competencias se refieren a: *conocer y comprender, saber cómo actuar, saber cómo ser. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos* (Escrich et al., 2015, p.3).

²⁴⁹ El Enfoque de Capacidades se fundamenta en las capacidades humanas y las posibilidades reales de las personas en la libertad real para hacer y ser aquello que consideran valioso. Ello ha sido defendido por Amartya Sen, Marta Nussbaum y Menalnie Walker, entre otros/as (Escrich et al., 2015); Alarcón y Girao (2013); Paradella (2007).

tecnologías de la información y comunicación. En definitiva, los organismos transnacionales y la banca del desarrollo, aunque sin consenso en cuanto al significante, instruyen sobre un significado común.

Tomamos el concepto de “habilidad” de la Corporación Andina de Fomento (CAF)-Banco de Desarrollo de América Latina (2016), el cual dedica un amplio número de páginas de su Informe “Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral” a cuestiones de psicología (conductual) y neurociencia, como un inaudito nuevo ámbito de concurrencia de un banco. La CAF, en el mencionado Informe (2016) define las habilidades como:

Saberes, hábitos, atributos de personalidad que contribuyen no solo a la productividad laboral sino también a tener relaciones armoniosas con conocidos y desconocidos, a ponerse objetivos ambiciosos y diseñar planes cumplibles para alcanzarlos y a que los ciudadanos participen en la vida cívica de una manera más frecuente y comprometida, y a mantener conductas sociales saludables (CAF, 2016, p.21).

En esta lógica de definición de habilidades, establece una tipología de las mismas; esto es: habilidades cognitivas, habilidades socioemocionales y habilidades físicas.

La CAF, que junto con el Banco del Sur, nacen en América Latina en respuesta a la supremacía e imponencia del FMI y del GBM, acaban desarrollando conceptos, estadísticas y recomendaciones en la misma lógica que el Banco Mundial, aunque más enfocadas a la realidad en la región.

En nuestra opinión, CAF, GBM y la banca del desarrollo en general, coinciden en un mismo fin al concebir las “habilidades” y/o competencias educativas desde un enfoque instrumental, esto es, para formar buenos/as profesionales según las demandas flexibles del mercado de trabajo. De esta manera, relacionan y articulan las habilidades y competencias adquiridas en el proceso enseñanza/aprendizaje directamente con el mercado de trabajo y la productividad. Por ello, el desarrollo de “habilidades” devienen fundamentales para el GBM, al igual que para la banca del desarrollo en general, y a ello le dedican recursos suficientes para investigar y difundir la necesidad de inversión en las mismas²⁵⁰.

La CAF, en el estudio presentado en el 2016, realiza un amplia pesquisa sobre las habilidades, cómo se forman, qué tipos existen, cómo se miden, por qué importan tanto y cuáles son las más necesarias. El Informe presenta tres tipos de habilidades: cognitivas, socioemocionales y físicas, y encuentra “evidencia” que las habilidades cognitivas y socioemocionales explican buena parte del ritmo de crecimiento entre los países. *A mayores habilidades cognitivas, se produce una mayor innovación y una mayor productividad (CAF, 2016, p.44).*, donde una mayor diferencia de distribución de habilidades conducirá a una mayor diferencia de ingresos

²⁵⁰En este sentido, el Grupo publicó recientemente: “Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades” y la “Globalización de los mercados laborales y las perspectivas de crecimiento de las naciones”.

(CAF, 2016, p.44). Sin embargo, encuentran que, al menos a nivel regional, los años de educación explican poco de las diferencias de crecimiento del PIB porque el factor discriminante resulta ser la “calidad” (CAF, 2016, p.44).

Las habilidades cognitivas permiten desarrollar tareas más complejas, procesar mayor información, tomar decisiones y planificar, idear soluciones, etc. (CAF, 2016, p.46) que hace que un trabajador o trabajadora se haga más productivo/a, obtenga mayores salarios y mejor calidad ocupacional. Las habilidades socioemocionales implican conductas más previsibles y armónicas, menor ausentismo laboral y menor tiempo para encontrar un trabajo en situación de desempleo, lo cual redundará en un mayor éxito laboral. La CAF (2016) afirma que las habilidades cognitivas y las habilidades socioemocionales pueden ser *importantes para conseguir y conservar un buen empleo así como para progresar en la carrera laboral* (CAF, 2016, p.46). Ante la cuestión, ¿qué son más importantes las habilidades cognitivas o las habilidades socioemocionales?, la CAF afirma que no existe una respuesta unívoca, y se remiten a un informe de la OCDE (2015) que señala que las habilidades cognitivas son relativamente más importantes como predictores del nivel salarial y de logros educativos, mientras que las habilidades socioeconómicas tienen mayor peso en los comportamientos sociales, que también beneficiarán al sistema (CAF, 2016, p.46).

Lo importante para la banca del desarrollo y organismos intergubernamentales es que las etapas de vida donde son más rentables las inversiones en las habilidades es la primera infancia así como la pubertad y adolescencia. Éstas son las “evidencias” que harán direccionar las inversiones de la banca del desarrollo a la etapa pre-inicial y, sin dejar de lado la educación primaria (especialmente, en los países “en desarrollo”), a la educación secundaria. Para todo ello, se hace necesaria la intervención de las familias, a las cuales facilitan consejos:

Una menor cantidad de hijos ofrece a las familias la posibilidad de disminuir los riesgos asociados a la crianza y de aumentar las posibilidades de sostener niveles de bienestar (UNESCO, WCECCE, 2010, p.23).

En definitiva, frente a los planteamientos de formación de individuos autónomos, planteados desde el enfoque de capacidades, consideramos que la banca del desarrollo apuesta por la generalización de la formación de individuos a través de un adiestramiento desde etapas iniciales, las cuales serán profundizadas en la educación superior, con el fin de conformar un pro-hombre o pro-mujer (colmado/a de habilidades cognitivas, socio-emocionales y físicas) versátil, flexible y fácilmente adaptable a las necesidades de un mercado laboral caprichoso y cambiante.

b) Solucionar la gran desconexión entre desarrollo de habilidades en educación superior y el mercado laboral.

Consideramos que el fin, latente y manifiesto, del interés en la inversión educativa por parte del GBM y la banca del desarrollo, así como de otros organismos trasnacionales, es el incremento de ganancias y la acumulación incesante del capital, donde:

La educación contribuye al crecimiento económico a través del incremento de la productividad individual resultante de la adquisición de aptitudes y actitudes, y a través de la acumulación de conocimientos (Banco Mundial, 1996, p.23).

En esta lógica, una recomendación de largo alcance de estos organismos ha sido la necesaria articulación entre el mercado de trabajo y el sistema educativo. Como apuntábamos anteriormente, pese al discurso recurrente y omnipresente de la banca del desarrollo y los organismos internacionales en torno a las habilidades y/o “competencias” en el terreno educativo, no existe consenso sobre dichos conceptos. El denominador común es su direccionalidad hacia el mercado laboral y las necesidades inmediatas, y cambiantes, del gran empresariado.

La banca del desarrollo recomienda cómo sería la estructura ocupacional de los países desarrollados y las habilidades requeridas en la formación del profesional ideal, que correrá paralela a las necesidades del mercado de trabajo nacional y global. La figura que presentamos a continuación define la estructura ocupacional de los países de la OCDE en el marco del sistema-mundo capitalista colonial. La base amplia de la pirámide requiere de habilidades y “alfabetismos” básicos; esto es, capacidad de lectura y escritura, matemáticas y alfabetismo digital. Se trataría del requerimiento de una población “neo”analfabeta, pero muy funcional a las necesidades del sistema, que posea conocimientos interdisciplinarios básicos (sobre todo, conocimientos digitales), que no un conocimiento integral y holístico, y que, a su vez, y especialmente a través de la conexión digital, permita un mínimo anclaje de este grupo, la “clase peligrosa” wallersteniana, a un todo armónico y cohesionado frente al conflicto social. El grueso medio de la pirámide es aquel destinado a habilidades ocupacionales relacionadas con necesidades laborales específicas para diferentes sectores de la producción, y el cual emprende un ritmo menguante. La cima de la pirámide se encuentra relacionada con la “economía de los talentos”; se constituye una “nueva” clase social: una *clase creativa* (Florida, 2010) que ha de disponer de raudas habilidades para generar “innovación” constante así como habilidades que les permita adaptarse a los cambios constantes y liderar entornos multiculturales.

Figura 12. Pirámide del tipo de habilidades requeridas por la estructura socio-ocupacional de los países del contexto OCDE



Fuente: Elaboración propia a partir de Escrich, et al. (2015).

Partiendo de la pirámide presentada por Escrich et al. (2015), referido al contexto de la OCDE, aportamos una serie de novedades a la forma de la misma en relación con la estructura socio-ocupacional para la inserción de América Latina en general, y Ecuador en particular, al sistema-mundo capitalista, en donde se encuentra una gran base de habilidades y alfabetismos básicos, una cúspide reducida donde se ubica una élite, cada vez más transnacional, cuyo gran aporte es la innovación constante, y una capa media, de habilidades específicas que se va reduciendo progresivamente, de acuerdo a las necesidades del mercado global. Y todo ello, direccionado desde esa élite transnacional, en connivencia con organismos financieros transnacionales e instituciones multilaterales.

En América Latina, existe una fuerte relación entre el grado socioeconómico y la distribución de habilidades físicas, cognitivas y socioemocionales: prevalece *un claro gradiente socioeconómico en todas las medidas de habilidades* (CAF, 2016, p.84), donde a más habilidades socioemocionales y cognitivas, las personas tendrán mayor nivel educativo²⁵¹.

En la mayoría de los trabajos, se exige una amplia gama de habilidades pero se otorga una importancia relativa a cada tipo de habilidades, las cuales serán diferentes según el tipo de ocupación. En las principales ciudades de América Latina, tres de cuatro empleos requieren bajos niveles de habilidades cognitivas complejas. Es necesario tener en cuenta que el 40% de

²⁵¹ Solo en una variable correlaciona negativamente: a mayor nivel educativo, menor amabilidad.

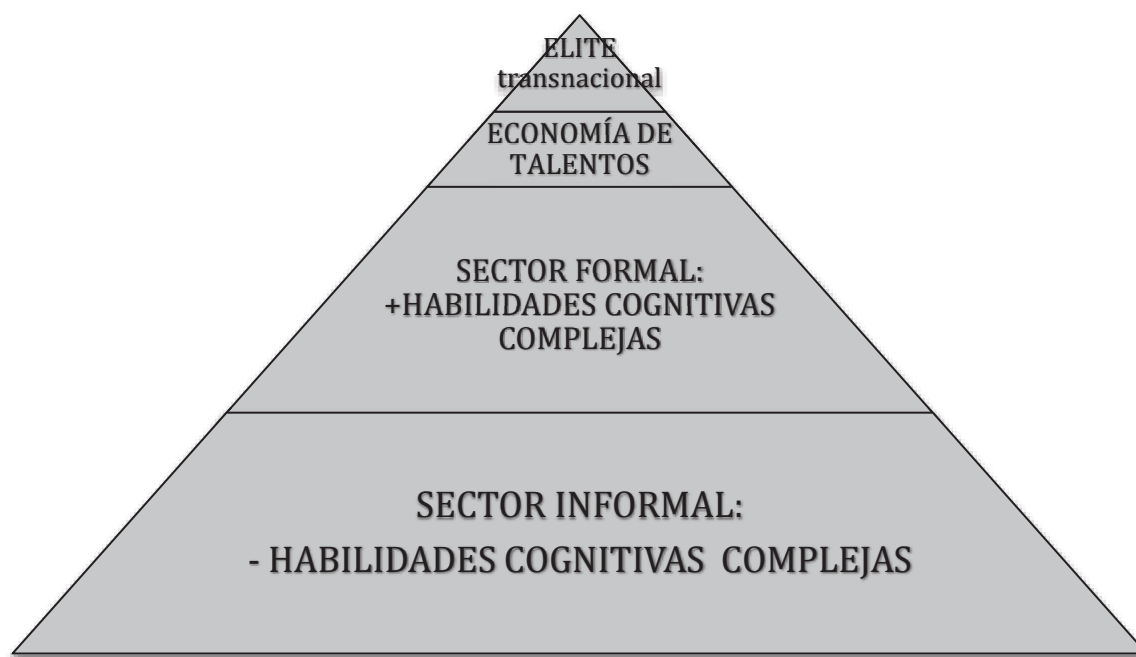
trabajadores/as en América Latina se encuentran en situación de “informalidad” laboral, de quienes, uno/a de cada tres, posee su propio negocio (frente a uno de cada diez en el contexto OCDE), y donde el 90% son microempresarios/as. Así, mientras que en el sector formal, uno de cada tres empleos (el 32%) requiere de un mayor nivel de habilidades cognitivas y socioemocionales, en el sector informal, se reduce a uno de cada seis personas, el 17%. Así, para la CAF, en América Latina, el *nivel requerido de habilidades cognitivas no rutinarias, es más bajo* que en el contexto de la OCDE (CAF, 2016, p.70), aunque tiende a cambiar en el tiempo y en el contexto de cada país. Si los países de OCDE tienden a la polarización en su estructura ocupacional, como veíamos en la pirámide anterior, entre una gran cantidad de empleos que requieren un mayor contenido de tareas rutinarias y un alto grado de ocupaciones que exigen altas habilidades acompañadas de altos salarios, en América Latina el escenario presenta otros rasgos.

Según la CAF (2016, p.70), los países de la región, a excepción de Brasil y Venezuela, que simultanean altos y bajos requerimientos de habilidades, requieren mayoritariamente un nivel medio de habilidades. Además, este organismo, predice que el progreso tecnológico en la región no reducirá la cantidad de empleo, como sucede en otros contextos, aunque si afectará a las habilidades requeridas.

La ventaja para América Latina y el Caribe en la dirección del progreso económico para la CAF (2016, p.83) procede de un amplio *bono demográfico*, según el cual la población joven fomentará oportunidades de desarrollo en sus países. Se obtendrá un mayor aprovechamiento de este bono si se garantiza una educación que incremente las habilidades de la población conducentes a una mayor *versatilidad* que provoque una *adaptación a los cambios* fruto del *progreso tecnológico* (CAF, 2016, p.71). Los mayores obstáculos al desarrollo de habilidades en la adolescencia y la transición a la adultez en la región proviene de *la deserción escolar, los embarazos adolescentes y la población entre 15 y 25 años, que ni estudian ni trabajan* (CAF, 2016, p.83)).

En esta lógica, para la banca del desarrollo y los organismos multilaterales, los países de América Latina y el Caribe, en el marco del sistema-mundo capitalista colonial, habrían de adecuar la formación de habilidades de su población según las estructuras socioocupacionales de cada país. Por ello, la pirámide de habilidades requeridas adquiriría otra forma y otros contenidos según sus especificidades, como se observa en la figura siguiente.

Figura 13. Pirámide del tipo de habilidades requeridas por la estructura socio-ocupacional de los países de América Latina y el Caribe



Fuente: Elaboración propia.

c) Invertir en educación primaria.

Una de las recomendaciones de mayor recorrido del GBM, y de la cual no extraen lecciones porque entienden que es un axioma atemporal, es aquella referida a la necesidad de inversión en educación primaria por parte de los países “en vías de desarrollo” o los países de renta media o renta baja, esto es, la universalización de la educación primaria para la periferia. El Banco encuentra una relación directa entre la educación primaria y el desarrollo:

La educación primaria tiene efectos directos y positivos en los ingresos, la productividad agropecuaria y la fecundidad humana, así como efectos intergeneracionales en la salud, la nutrición y la educación de los niños. Al analizar los efectos de la educación en la productividad económica, numerosos estudios han llegado a la conclusión de que las inversiones en educación primaria suelen tener una rentabilidad muy superior al costo de oportunidad del capital... (Banco Mundial, 1992, p.11).

Invertir en educación superior, e incluso secundaria, es un costo muy alto y no resulta eficiente.

Para lograr la eficiencia es preciso hacer las inversiones públicas donde tendrán los mayores rendimientos; generalmente, en el caso de las inversiones en educación, en la enseñanza básica. Para lograr la equidad, el gobierno debe asegurar que no se niegue acceso a la educación a ningún candidato calificado en razón de su falta de capacidad de pago. A causa de que la diferencia entre la rentabilidad privada y la social es mayor para la educación superior que para la educación básica, es muy posible que los estudiantes y los padres estén dispuestos a pagar parte del costo de la educación superior (Banco Mundial, 1996, p.11).

De hecho, encomiendan la gestión de estos niveles educativos superiores al sector privado, o una financiación pública través de “vales” o cupones, donde la familia del alumno/a decida “libremente” a qué centro enviar a su hijo/a.

Los gobiernos también pueden fomentar el financiamiento privado asumiendo parte del riesgo que hace que las instituciones financieras se muestren renuentes a conceder préstamos para la educación superior (Banco Mundial, 1996, p.11).

Pese a que en el Informe del Grupo sobre la educación secundaria, “Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una agenda para la educación secundaria” (2007)²⁵², comienza a plantearse la importancia de invertir en educación secundaria, en cuanto a un mejor acceso al mercado de trabajo, el Grupo Banco Mundial sigue insistiendo en la inversión pública prioritaria en educación primaria; en todo caso, los gobiernos podrían invertir en la educación primaria y la etapa básica del nivel secundario.

El Banco Mundial, en 1996, proponía una inversión diferenciada en los niveles educativos atendiendo a un gasto más eficiente en el sector público; así proponía:

Una educación básica gratuita, que incluya costos compartidos con las comunidades y estipendios para los niños de las familias pobres. El cobro selectivo de derechos de matrícula para la educación secundaria de segundo nivel, combinado con becas para grupos seleccionados. El cobro de derechos de matrícula para toda la enseñanza pública superior... (Banco Mundial, 1996, p.12).

Esta segmentación socio-educativa, producida por una inversión diferenciada, atiende a las necesidades del mercado de trabajo nacional de la periferia, así como su inserción en la división internacional del trabajo; pareciese que la periferia debería formar exclusivamente población que sea capaz de leer instrucciones y firmar, como mano de obra barata en su país de origen o como población migrante en los países centro.

Consideramos que esta sobre-inversión pública en educación primaria, en detrimento de la secundaria y superior, perjudica a la periferia ante su posición en la economía-mundo basada en el conocimiento del siglo XXI²⁵³. Solo quien pueda pagar, podrá acceder a la educación superior (otra de las recomendaciones del GBM es fomentar las universidades privadas) y se incrementará la segmentación laboral y social (racial, y de género) en las periferias, además de conectarles en desventaja en el mercado laboral global. A menos que los Estados-nación introduzcan correctivos a esta dinámica impuesta.

d) Ampliar el “innovador” mecanismo de financiación basado en Resultados para responder a la demanda de los países.

El “innovador” mecanismo de Evaluación por Resultados propuesto por el GBM, es una recomendación de largo recorrido, puesto que ya se proponía hacía más de veinte años, como

²⁵² El informe original en su edición en inglés “Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education” fue publicado en el año 2005. La edición en español de este Informe es del año 2007.

²⁵³ En este sentido, a finales de los 90, el propio GBM y la UNESCO financian la conformación del Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad (GEES), y este mismo grupo instaba a priorizar la educación superior (Vior y Oreja, 2015, p.212) puesto que ello fomentaría un capital humano en desventaja en relación al contexto global, así como el aislamiento económico y el crecimiento de la pobreza.

así lo destaca Coraggio (1995), y, en este caso, se añade a la dimensión de “financiamiento”, esto es, el financiamiento entregado a los países solicitantes es condicionado a los resultados acordados previamente. Según el GBM, este mecanismo es muy solicitado por los países. Llama la atención cómo los países condicionan un financiamiento a unos resultados que no saben si podrán alcanzar²⁵⁴.

e) Evaluación por Resultados al alumnado y al profesorado.

Para el Grupo²⁵⁵, la orientación hacia los resultados que significa que *las prioridades de la educación se determinan mediante el análisis económico, el establecimiento de normas y la medición del cumplimiento de las normas* (Banco Mundial, 1996, p.104). Un buen sistema nacional de evaluación (al alumnado y al profesorado) así como las evaluaciones internacionales de rendimiento educativos devienen fundamentales para conformar estadísticas que permitan analizar los resultados del aprendizaje. Sin embargo, los procesos de evaluación docente no han sido percibidos desde esta lógica de diagnóstico y mejora de la formación y escalafón socio-profesional. Es más, frecuentemente, han dado lugar a movilizaciones de los sindicatos y movimientos docentes por entender a éstas como pruebas punitivas, y dichas movilizaciones han sido fuertemente reprimidas en diferentes países de la región.

La situación de la profesión docente en la región ha sido trágica, y continúa siéndolo en muchos contextos. Así, se pueden enumerar desde las exiguas remuneraciones recibidas, que implicaban dobles jornadas laborales en otras ocupaciones remuneradas (triple, en el caso de las mujeres docentes), la escasa formación pedagógica e inexistente formación post-profesionalizante, hasta la nula consideración de la profesión docente.

f) Descentralización de la administración pública.

El GBM entiende que la descentralización consiste en asignar *la responsabilidad de la educación a una institución o nivel de gobierno diferente al gobierno central. La autonomía institucional se puede fomentar por medios administrativos y financieros* (Banco Mundial, 1996, p.141). Así, la recomendación del GBM en cuanto al gobierno y la administración del sistema educativo sería: 1) el Gobierno central se encargaría de la mejora de calidad educativa, el establecimiento de normas y estrategias flexibles para adquirir insumos, así como la evaluación del rendimiento escolar; 2) los gobiernos intermedios deberían dedicarse a la administración y financiamiento de las instituciones y, 3) las escuelas deberían tener una mayor

²⁵⁴ Sin embargo, el GBM demuestra el interés por parte de los países solicitantes puesto que, después del Foro Mundial sobre la Educación en Incheon (República de Corea), donde el Grupo se comprometió a duplicar el financiamiento basado en resultados, antes de establecer la programación correspondiente, ya se había entregado más de la mitad del monto previa petición de los países solicitantes.

²⁵⁵ El Grupo dotó de apoyo financiero a la UNESCO para crear el Instituto de Estadística de la UNESCO en 1999 (Vior y Oreja, 2015, p.214).

autonomía en todos los aspectos (Vior y Oreja, 2015, p.208).

El Banco considera que en las periferias, la administración de las escuelas se ha encontrado tradicionalmente centralizada y se hace necesario descentralizarla, de tal forma que las escuelas alcancen una mayor autonomía y las comunidades una mayor participación.

Para utilizar con eficacia los insumos educacionales es preciso que las instituciones sean autónomas. Esa estrategia es pertinente en todos los contextos, incluso en las zonas rurales aisladas (Banco Mundial, 1996, p.141).

Nada se podría argumentar al criterio de descentralización educativa y la autonomía escolar, si no fuera que detrás de las recomendaciones de descentralización de la banca del desarrollo, late el interés de grupos sociales por incrementar su poder en el ámbito educativo.

g) Enfoque colaborativo gobiernos-sociedad civil.

Nos interesan mucho las recomendaciones sobre la necesidad de integrar un “enfoque colaborativo” entre los gobiernos y la sociedad civil. Desde esta lógica del Grupo, los gobiernos, principales proveedores de bienestar, necesitan colaboradores, inversionistas privados en educación. Así, proponen una confluencia de múltiples actores entre la acción política, las ONG,s, las organizaciones bilaterales y multilaterales, estudiantes, familias, comunidades, docentes.... De esta manera, entendemos, se sustrae al Estado su accionar legítimo y se disemina entre múltiples actores de la sociedad civil y del mercado. Ello beneficiará, sin duda, al sector privado puesto que, entre otras cosas, podrá aprovecharse al crear una red de intercambio de información sobre las oportunidades de inversión en educación en países clientes (Vior y Oreja, 2015, pp. 214-215).

VI.3.2.2- Recetas de corto recorrido.

Respecto a las recomendaciones más actuales, de menor recorrido en el tiempo, hemos destacado las siguientes:

a) Invertir en desarrollo de habilidades de la primera infancia.

Invertir en primera infancia se convirtió en una meta prioritaria para el GBM en el siglo XXI:

Invertir en niños y niñas pequeñas a través de programas de primera infancia (DPI) que velen por la estimulación y la nutrición correcta es una de las inversiones más inteligentes que puede hacer un país para abordar la desigualdad, romper el círculo de la pobreza y mejorar sus logros más adelante en la vida. Estudios realizados en países tanto en desarrollo como desarrollados sugieren que por cada dólar adicional que se invierte en programas preescolares de gran calidad se genera un beneficio que va de US\$6 a US\$17. (Banco Mundial, 2015, p. 1).

La inversión (el subrayado es nuestro) en primera infancia facilitará el aprendizaje durante toda la vida y permitirá enfrentar la pobreza y la desigualdad, incrementando la productividad de los países. De esta manera, entregan la “receta” a los gobiernos nacionales para aplicar en las políticas sobre la primera infancia a través de diferentes documentos como los informes In

“Fortalecer el desarrollo en la primera infancia”²⁵⁶, “Mejorar los resultados del aprendizaje a través del desarrollo de la primera infancia”, etc.

Ya a finales de la década de los 90, el GBM había comenzado a realizar recomendaciones en torno a la necesidad de invertir en educación en primera infancia y a conceder préstamos para el desarrollo de niños y niñas en esta etapa, incluida la educación pre-escolar (Banco Mundial, 1996, p. 165). Igualmente, se aconsejaba a los gobiernos cubrir déficits de aprendizaje relacionados con la salud y la nutrición, puesto que ello redundaría en una mayor eficiencia interna en el sistema escolar.

(...) También se ha demostrado que las intervenciones en primera infancia (como el suministro de servicios de salud, educación y nutrición) pueden producir un efecto favorable en la vida de los niños de las familias pobres (Banco Mundial, 1996, p.31).

Como señala Coraggio, éstos se trataban de programas *hambre a corto plazo* (Coraggio, 1995, p.24), puesto que recomendaban cubrir la alimentación solo durante el horario escolar y circunscrita la medida al desayuno, no al almuerzo. El Banco Mundial no encontraba “evidencia” sobre la relación positiva entre almuerzo y rendimiento escolar.

Sin embargo, ante las evidencias y *pruebas convincentes sobre los beneficios de invertir en niños y niñas en sus primeros años*, el GBM comienza a incrementar el apoyo a la educación de la primera infancia *a través de financiamiento, asesoría en materia de políticas públicas, apoyo técnico y colaboración con otras organizaciones a nivel nacional, regional y global* (Banco Mundial, 2015, p.6). Así, en el 2015, afirman:

Según un análisis realizado por el Grupo Banco Mundial (GBM), la pérdida promedio de producto interno bruto per cápita en un país incurre por no haber eliminado el retraso en el crecimiento durante la infancia de sus trabajadores actuales es del 7%... Ese mismo análisis, sugiere que si en el próximo decenio se amplía la cobertura de las intervenciones esenciales para reducir la malnutrición crónica, se obtendría una rentabilidad de entre el 15% y el 24%, con un promedio de relación entre el costo y el beneficio de 15 a 1 (Banco Mundial, 2015, p. 4).

El GBM, en consonancia con estas recomendaciones, incrementó sus inversiones en primera infancia desde inicios del siglo XXI: *entre el 2001 y el 2013, el Grupo invirtió 3.300 millones de dólares en esta área...* (Banco Mundial, 2015, p.6)²⁵⁷.

b) Reducir los obstáculos para acceder a la educación de calidad que enfrentan las niñas y los niños de comunidades desfavorecidas.

²⁵⁶ En el capítulo anterior, señalamos cómo el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) a través de una publicación propia, a saber, “Política Pública. Desarrollo Integral Infantil” (2013), recoge las “recomendaciones” del Banco Mundial sobre los beneficios de la inversión en la educación pre-inicial y lo incorpora a la construcción de la política pública nacional.

²⁵⁷ Igualmente, en asociación con la Fundación Bill y Melinda Gates, la fundación Children’s Investment Fund, Resultados para el Desarrollo (R4D) y la asociación 1000 Días, el GBM publicó en el año 2015, *An Investment Framework for Nutrition*, donde estiman que el mundo necesita de *una inversión promedio anual de 7000 millones de dólares en los próximos 10 años para reducir el retraso en el crecimiento de los niños y la anemia en las mujeres, así como mejorar las tasas de lactancia materna exclusiva, y mitigar el impacto de la inanición* (Banco Mundial, 2015, p.6).

En este aspecto, sí se han producido cambios y matices en la orientación del GBM. Si bien, antes de la década de los 90, el Banco Mundial centró su atención en las infraestructuras escolares y en el acceso, a finales de la década de los 90, comienza a considerar la escasa importancia otorgada, hasta el momento, a los resultados del aprendizaje desde la atención a la equidad.

La cuestión de la equidad afecta principalmente a varios grupos desventajados que se superponen, incluidos los pobres, las minorías lingüísticas y étnicas, los nómadas, los refugiados y los niños de la calle y los que trabajan (Banco Mundial, 1996, p.3).

Alcanzar la equidad de género en educación comienza a ser un eje estratégico para el GBM²⁵⁸:

El diferente acceso de niños y niñas al sistema educacional en algunos países del mundo es también muy importante porque contribuye a la diferencias entre hombres y mujeres más tarde en la vida (Banco Mundial, 1996, p. 3).

En este sentido, en su interés por el alivio de la pobreza el Grupo comenzará a aplicar un “enfoque de equidad” y se focalizará en aquellos sectores más pobres del sector pobre de una sociedad. La efervescencia de los movimientos sociales (feministas, movimientos indígenas,...) en los 90 provoca que el GBM haga uso de las figuras retóricas del lenguajes y comience a suavizar su discurso y a incluir a aquellos grupos excluidos (“vulnerables” en terminología de la banca del desarrollo). De esta manera, el Banco Mundial percibe la “existencia” de la mitad de la población, así como de la población indígena de la región, incluyéndolas en sus discursos y en sus recomendaciones. Emerge, en un primer momento, un enfoque de tratamiento de la diversidad en pos de la equidad a través del componente lingüístico, incorporando la utilización de la lengua materna de los niños y niñas en los primeros años de escolarización: *el idioma de instrucción inicial más efectivo es el idioma nativo del niño* (Banco Mundial, 1996, p.8).

Este enfoque se irá enriqueciendo de contenido y, la interculturalidad así como la equidad de género, comienzan a ser prioritarios en las recomendaciones del GBM, especialmente a partir del inicio del nuevo milenio.

El interés del GBM por los pueblos indígenas, tal y como señalan en su página web, radica en que, de *los 370 millones de pueblos indígenas que viven en más de 90 países*, éstos suponen *el 5% de la población mundial*, representando *el 15% de los pobres extremos del mundo*. En América Latina *pertenecer a una familia indígena, implica tres veces más probabilidades de ser pobre* (Ijjjasz-Vásquez, 2017).

De esta manera, en la obra *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío para el siglo XXI*²⁵⁹ de Vegas y Petrow (2008), publicado por el GBM señalan:

²⁵⁸ Es necesario reseñar que para el GBM, a finales de la década de los 90, las diferencias en la educación entre niños y niñas en América Latina (al igual que en Europa y Asia Central), eran *muy pequeñas* (Banco Mundial, 1996, p.3).

²⁵⁹El original de este documento fue publicado en inglés: *Raising Student Learning in Latin America* en 2008.

Los estudiantes indígenas tienen menos probabilidad que sus compañeros no indígenas de terminar la primaria.... los estudiantes indígenas y los de ascendencia africana también obtienen logros inferiores a los de sus compañeros blancos, aún después de controlar la variable de ingresos... (Vegas y Petrow, 2008, pp. 29-30).

En este Informe se encuentran evidencias de que el bajo logro estudiantil de la población indígena²⁶⁰ en la región se relaciona con factores sociales, aunque no presentan conclusiones definitivas:

Los investigadores están estudiando cuánto de la brecha en los puntajes de las pruebas entre los estudiantes indígenas y los no indígenas se debe a factores relativos al estudiante (tales como provenir de antecedentes pobres o rurales, hablar una lengua no predominante, o tener acceso a pocos materiales educativos en el hogar), y cuánto proviene de factores relativos al colegio (tales como mayor probabilidad de asistir a colegios de baja calidad, encontrarse con discriminación en el salón de clases, o recibir instrucción en un lenguaje que no dominan). (Vegas y Petrow, 2008, pp. 88-89).

Pese a esta “toma de conciencia” del GBM en torno a la situación de discriminación que existe sobre los pueblos indígenas y afro-descendientes de la región, no tenemos claro cuánto de este discurso pertenece a la mera retórica neoliberal. Pese a que el GBM utiliza, especialmente en cuestiones de tratamiento de la diversidad, un lenguaje diferente al lenguaje-modelo del organismo, como considera Domenech (parafraseando a McLaren, 1977) dicha diversidad parece (en)cubrir *la ideología de asimilación que fundamenta su postura* (Domenech, 2007, p.80). Por ello, no se puede hablar de interculturalidad en los planteamientos del GBM, sino de un *multiculturalismo conservador* (Domenech, 2007, p.80).

Igualmente, desde una lógica de la presión de los movimientos feministas, y desde la constatación de la feminización de la pobreza en el mundo, el GBM se focaliza en las más pobres de los más pobres de los pobres de una sociedad. Las niñas y las adolescentes e indígenas se convertirán en la población prioritaria de atención. Ya a finales de la década de los 90 se incidía en la focalización en estos grupos poblacionales:

Las niñas, los pobres de las zonas rurales, los niños pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas, los nómadas, los refugiados, los niños de la calle y los que trabajan y los niños con necesidades especiales asisten a la escuela menos que otros. Esto se debe en parte a que el acceso es limitado y en parte a la menor demanda. Pese a un aumento general de la proporción de las niñas matriculadas en la escuela, sigue siendo más probable que se matriculen los niños (Banco Mundial, 1996, p.47).

El Banco “ya” detectaba, a finales de los 90, que las diferencias en la matrícula escolar de niños y niñas no se debía solo al acceso, sino que influían factores culturales y sociales:

(...) En muchos países, la demanda de los padres de educación para sus hijas es baja debido a las normas culturales y también a que las niñas trabajan en el hogar. Los padres instruidos tienen más tendencia a matricular a sus hijas en la escuela que los analfabetos y, en consecuencia, la regiones con la proporción más alta de adultos analfabetos son también aquellas con las diferencias de matrícula más grandes entre niños y niñas (Banco Mundial, 1996, pp. 48-49).

²⁶⁰ En este Informe, en ocasiones diferencian entre población indígena y población afrodescendiente, y en otras ocasiones no queda claro si incluyen a la población afrodescendiente como población indígena.

El GBM recomienda enfáticamente aumentar la inversión en educación para niñas y pueblos indígenas, porque ello también permitirá reducir la pobreza y mejorar el crecimiento económico de los países:

Existen actualmente pruebas abundantes de que el mejoramiento de la situación educacional de los pobres, las mujeres y las poblaciones indígenas aumenta el crecimiento económico y reduce la pobreza (Banco Mundial, 1996, p.126).

Y ello será especialmente más visible si se trata de la inversión en la educación de las niñas pobres:

La inversión en la educación de las niñas pobres pone en marca un proceso de reducción intergeneracional de la pobreza; es más probable que las mujeres instruidas envíen a sus propios hijos a la escuela. Los argumentos bien conocidos relacionados con la eficiencia que se propugna el mejoramiento de la instrucción de las niñas (Summers 1994) se aplican también a las poblaciones indígenas (Banco Mundial, 1996, pp. 126-127).

Tanto es así que la inclusión de la diversidad étnica y el enfoque de género son “recomendaciones” de corto alcance en el tiempo para el GBM, pero de gran trascendencia. Por ello, el objetivo de reducir la pobreza en los sectores más “vulnerables” a través de la educación, ha sido incluido como requisito imprescindible, al menos formalmente, en todos los proyectos que recibían préstamos del GBM.

c) Invertir en formación docente.

A inicios de los 90, el GBM no encontraba eficiencia alguna en la inversión en formación docente, en la mejora de salarios ni en el descenso del número de niños/as por docente en cuanto a las mejoras del aprendizaje en los países del Sur.

(...) Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos que mejoran el rendimiento, como los libros de texto y la formación en el servicio de los maestros... las posibilidades de mejorar la eficiencia a través de un modesto aumento del coeficiente profesor-alumno son enormes, porque el gasto en personal docente representan alrededor de las dos terceras partes del gasto en educación... (Banco Mundial, 1996, p.64).

Sin embargo, pronto comenzaron a matizar esta idea y percibieron la posibilidad de la existencia de una relación entre formación docente y mejora del aprendizaje. Posteriormente, avalarían sus sospechas e incidirían en sus recomendaciones sobre la necesidad de formación docente.

En el 2014, el Grupo afirma que una educación de calidad solo es posible con docentes excelentes. Y para ello, entregan recomendaciones en este sentido a través de la publicación del informe *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el*

Caribe, elaborado por Bárbara Bruns y Javier Luque. Uno de los principales mensajes que se extrae del informe es la baja calidad docente en América Latina²⁶¹:

La baja calidad promedio de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal limitación que impide el avance educativo en la región y, en consecuencia, restringe la contribución del gasto nacional en educación a la reducción de la pobreza y la prosperidad compartida.... La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula...(Bruns y Luque, 2014, p.2).

Por ello, proponen la inversión constante en formación docente. Para formar cuerpos docentes de alta calidad recomiendan a los gobiernos nacionales seguir tres pasos: *reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores* (Bruns y Luque, 2014, p.2). Al igual que en 1995 se entregaba el modelo ejemplar de los denominados “tigres asiáticos” y su crecimiento económico (con su correspondiente alta inversión educativa como receta estándar para los países “en vías de desarrollo”²⁶²), en el año 2017, vuelve a replicar la misma receta. En este caso, se trata del informe *Cómo lo hace Shanghai*, donde se destaca que el crecimiento económico de esta ciudad asiática proviene de la constante capacitación y la gestión docente como eje central del mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas y del sistema educativo.

Por otra parte, el GBM señala que la implementación de sus recomendaciones en la región, específicamente aquellas relacionadas con la cuestión docente, pueden sufrir rechazo y correr riesgos, aunque no tanto orden técnico sino más bien político; en este sentido, advierten a los gobiernos nacionales y otros organismos sobre el poder de los sindicatos docentes en América Latina como actores políticamente muy activos.

En conclusión, hemos observado cómo el GBM aplica las mismas recomendaciones y recetas, con denominación propia, desde la década de los 80 y 90 y en la segunda década del siglo XXI. No se producen grandes variaciones sino matizaciones y nuevos añadidos que responden al mantenimiento del orden capitalista vigente. Se tratan de recomendaciones, guías, precauciones y advertencias de cómo seguir haciendo funcionar la rueda de acumulación capitalista. Por ejemplo, desde la Estrategia 2020, se llama a la inclusión y el empoderamiento de los y las jóvenes como *estrategia preventiva* (Vior y Oreja, 2015). Su evidencia demuestra que se produce un alarmante crecimiento de los, y sobre todo, las jóvenes que no estudian y que no trabajan en América Latina. Ello es asociado, según el GBM, con un gran riesgo para la integridad de los y las propias jóvenes y, sobre todo, para el resto de la sociedad. Las recomendaciones y recetas, grosso modo, siguen siendo las mismas y, como sosteníamos, las matizaciones orbitan en torno al contexto global y al cambiante mercado de trabajo. En este sentido, en la Estrategia 2020, insisten en la necesidad de desarrollar nuevas habilidades y competencias flexibles de acuerdo a la economía-mundo capitalista. Sin embargo, el supuesto

²⁶¹ El informe de Bruns y Luque reconoce que el único cuerpo docente la región que puede considerarse de alta calidad en comparación con los parámetros mundiales es Cuba, como *posible excepción* (Bruns y Luque, 2014, p.2). Que se tenga constancia, Cuba no sigue las recomendaciones educativas del GBM.

²⁶² Recomendaciones desaconsejadas ya en el año 1995 por Coraggio quien encontró diferentes fallos y errores.

básico no solo se sostiene sino que aumenta su intensidad al mantener y reafirmar su postura en torno a la educación como la solución a todos los potenciales malestares de la sociedad, porque la educación conseguirá que las economías sean más productivas, las sociedades más cohesionadas y la participación más eficaz.

La “evidencia”, realmente, ha señalado que las fórmulas del GBM no han funcionado ni obtenido los resultados en la manera explicitada. Las razones son múltiples pero, quizás, una de las más irrefutables es que tratan de ajustar las realidades de las periferias a aquellas realidades de los países centro, las cuales se fundamentan en la explotación de las primeras. Pese a ello, sus recomendaciones erróneas continúan aplicándose sin admisión alguna de errores, en todo caso, éstos se admiten bajo la fórmula de “lecciones aprendidas”. Las “recetas” que facilitan *se fundamentan en evaluaciones de impacto*. Las evaluaciones de *impacto forman parte de un programa más amplio de formulación de políticas basadas en evidencias*. Esta tendencia se caracteriza por un cambio de enfoque: de los insumos a los resultados. (Gertler P. et al; 2011, p.21). Este enfoque recae sobre los resultados, los cuales son obtenidos con el fin de *rendir cuentas, informar las asignaciones presupuestarias y orientar las decisiones sobre políticas* (Gertler P. et al; 2011, p.21).

Para José Luis Coraggio (1995) existían, ya a finales del siglo XX, una serie de consecuencias de las políticas educativas aplicadas por el GBM que se podría afirmar, vehemente, que habían resultado fallidas. Para este autor, el mero hecho de recurrir al análisis económico para investigar sobre la educación ya es un factor determinante de riesgo. Las regresiones históricas y longitudinales, extrapoladas en tiempo y espacio también hay que tomarlas con cautela puesto que ello no prueba que otras opciones puedan ser válidas, puesto que no se facilita tal opción. Sin embargo, el GBM presenta, quizás, las estadísticas educativas más completas en el mundo. Igualmente, la estrategia que sugirió el Banco sobre las políticas sociales focalizadas, de trasvase de recursos a los sectores más vulnerables, las “clases peligrosas” wallerstenianas, a través de subsidios “básicos”, sería un error puesto que, al no aplicar políticas distributivas, el peso de ese trasvase de recursos caería sobre las clases medias, quienes podrían volver a caer en situación de vulnerabilidad, y quedar más desprotegidos/as. Sobre ello y la situación de la clase media de origen popular en Ecuador, que hemos considerado en el capítulo II, volveremos más adelante.

El propio GBM (2017) menciona que *actualmente aún existen en el mundo 121 millones de niños y niñas no acuden a la escuela primaria y el ciclo inferior de básica, 250 millones no saben leer ni escribir aunque hayan asistido a la escuela* (Banco Mundial, 2017c). Proponen la aplicación de las mismas recomendaciones hasta el 2030 en el marco, ya no de los ODM, sino de los ODS, Objetivos de Desarrollo Sostenible, concretamente el ODS 4 referido a garantizar una educación de calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje. Las

recomendaciones a los países continúan con la participación del GBM en la redacción de la guía para implementar el ODS 4, a través del documento “Marco de Acción Educativa 2030”.

Por último, resaltar que, pese a que el GBM y la banca del desarrollo ofrece recetas a los Estados-nación, sus últimas estadísticas y sus previsiones se centran en las “mega-ciudades”²⁶³, nuevos centro del sistema-mundo capitalista colonial.

VI.4.- El Grupo Banco Mundial y la educación en Ecuador.

En la actualidad, el GBM ejecuta 2.333 proyectos educativos diferentes países del mundo y en sectores concretos del ámbito educativo. En América Latina y el Caribe, se implementan 467 proyectos, de los cuales 130 se llevaron o se llevan a cabo en Ecuador (Banco Mundial, 2017d).

Tabla LXVI. Compromisos del GBM con Ecuador por año y monto concedido en calidad de préstamos (incluyen compromisos del BIRF y la AIF) (2013-2017)

Año	Millones de dólares
2013	0
2014	305
2015	102
2016	460
2017	90
Total	957

Fuente: Banco Mundial (2017d)

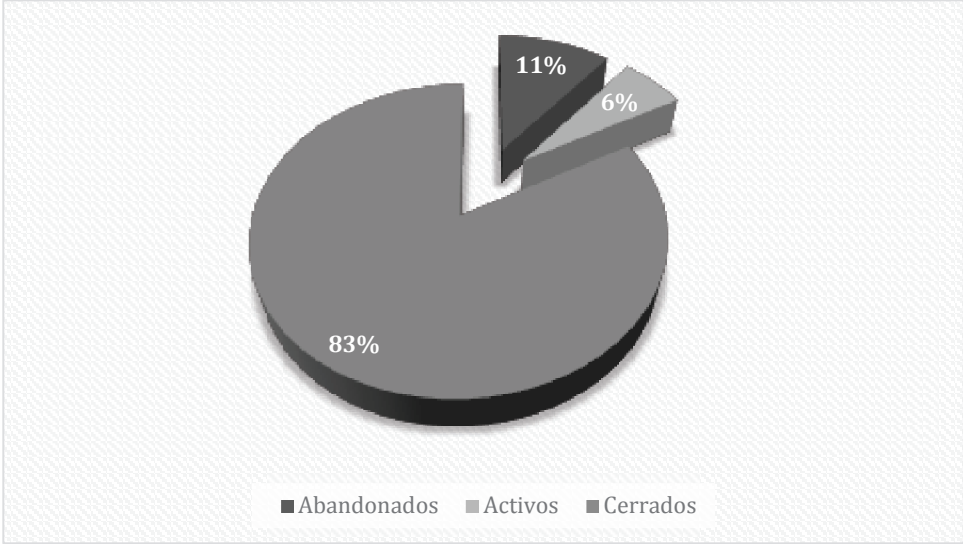
Es a partir del año 2013, durante la segunda fase de la Revolución Ciudadana como momento “convivencial” con el sistema capitalista colonial, cuando se reaviva la presencia del GBM en el país. A partir de 2014, se reaviva la concesión de préstamos a proyectos de desarrollo en diferentes áreas de actividad por un monto de 305 millones de dólares; éste decrece en el 2015 a 102 millones, para incrementarse nuevamente a 460 millones de dólares en préstamos concedidos al país en el año 2016, especialmente para hacer frente a las consecuencias del terremoto de Manta. En lo que va de año (2017), se han concedido 90 millones de dólares. Los proyectos aprobados por el Banco Mundial para Ecuador en el último bienio son los siguientes: el proyecto “Sustainable Family Farming Modernization Project” (15 de julio de 2015), el

²⁶³ Partimos de la hipótesis que la última fase del capitalismo se desarrolla en torno, no ya a los Estados-nación, sino en torno a un grupo de grandes ciudades en el mundo, denominadas “megalópolis”, las cuales se aglutinan en torno a las sedes de las grandes multinacionales más poderosas a través de conurbaciones espacio-temporales que traspasan las fronteras de los extintos Estados nación. Alrededor de estas megalópolis, se agrupa una clase creativa transnacional que hace rodar incesantemente el engranaje capitalista en su último estadio. De esta manera, las megalópolis se convierten en el nuevo centro del sistema-mundo capitalista (coincidente en su mayoría, con las antiguas fronteras de los países centro, aunque también se incluyen nuevas megalópolis en América del Sur, entre Sao Paolo y Buenos Aires, y en diferentes puntos de Asia) y a partir de ellos, se configuran las nuevas semi-periferias, periferias y las “exterioridades”.

proyecto “Supporting Education Reform in Targeted Circuits” (14 de octubre de 2015), el proyecto “Ibarra Transport Infrastructure Improvement Project” (27 de enero de 2016), el proyecto “Ecuador Risk Mitigation and Emergency Recovery Project” (15 de marzo de 2016) y el proyecto “Transformation of the Tertiary Technical and Technological Institutes Project” (23 de noviembre de 2016) (Banco Mundial, 2017d). De los últimos seis proyectos aprobados para su financiación por parte del GBM en el bienio 2015-2016, dos de ellos se centran exclusivamente en el ámbito educativo.

Ecuador fue uno de los primeros países en la región que recibió préstamos del GBM para el sector educativo, esto fue en 1968. Desde entonces, entre aquellos proyectos ejecutados en el ámbito educativo con financiación prestataria del GBM, el 11% han sido abandonados (sin especificar las causas, al menos en la página web del Banco), el 83% han sido cerrados y, actualmente, se mantienen activos un 6% de estos proyectos.

Gráfico 27. Proyectos con préstamos del Banco Mundial en Ecuador según Estado de Ejecución



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial, (2017d)

En la siguiente tabla, hemos elaborado una matriz que especifica el número y denominación de proyectos educativos²⁶⁴ desarrollados por el GBM en el país según área de intervención, la fecha de aprobación, los objetivos del proyecto, el estado de ejecución, y el monto otorgado en calidad de préstamo (millones de dólares).

²⁶⁴ Hemos respetado las denominaciones en inglés de proyectos y áreas presentadas en la página web del banco.

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	Nº Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	178.0 ²⁶⁵
		2 Inclusión y Educación de calidad	25/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas. 	Cerrado	43.0
2	Educación (Otros)	Programmatic Human Development Reform Loan Project	27/05/2003	<p>Intervir sobre tres aspectos críticos de Reformas de los Servicios Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proteger la inversión del sector público en servicios sociales para proyectos sociales clave. - Incrementar la eficacia y eficiencia de los programas sociales - Fortalecer la transparencia y la rendición de cuentas en programas sociales. 	Cerrado	50.0
		3 Social Development I: Education and Training (EB-PRODEC)	17/12/1991	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo rural, educación y formación, salud y nutrición, y bienestar social. - Financiar componentes de educación básica en el medio urbano: a) libros de texto y materiales, formación docente, programas de pre-primaria y educación especial, descentralización, fortalecimiento del Ministerio de Educación y Ciencia, etc. 	Cerrado	89.0

²⁶⁵ El Apoyo a la Reforma Educativa del gobierno (2015) se realiza en diferentes niveles educativos: educación temprana, educación primaria y educación secundaria, así como apoya la gestión del MINEDUC, con un préstamo total para todas las áreas de 178 millones de dólares en total. Hemos incluido solo el monto total en la columna del primer componente del Apoyo a la Reforma educativa, en el área de Educación Inicial.

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	Nº Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	- Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo.	Activo	178.0 ²⁶⁵
			25/06/2006	- Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas.	Cerrado	43.0
		DROPPED-EC-Progr. HD Reform II	No disponible	- Educación en general, salud	Abandonado	90.0
2	Educación Primaria	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	- Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo.	Activo	
			25/07/2006	- Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión de recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y la mejora de distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas.	Cerrado	43.0

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	Nº Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	178.0 ²⁶⁵
		Inclusión y Educación de calidad	25/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas. 	Cerrado	43.0
		Second Indigenous and Aforecuadorian peoples development Project	17/06/2004		Cerrado	34.0
3	Enseñanza Secundaria	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	
		Inclusión y educación de calidad	25/07/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión de recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar número y mejora de distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas. 	Cerrado	43.0

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	Nº Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	- Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo.	Activo	178.0 ²⁶⁵
		Inclusión y Educación de calidad	25/06/2006	- Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas.	Cerrado	43.0
		Education Project	No disponible		Abandonado	30.0
		Education Project	27/06/1968	- Construcción, amueblamiento y equipamiento de 28 escuelas de secundaria y el componente de asistencia técnica.	Cerrado	5.1
4	Enseñanza Terciaria	Transformation of the Tertiary Technical and Technological Institutes Project	23/11/2016	- Incrementar la matrícula y persistencia en programas técnicos y tecnológicos e implementación de colaboración con empleadores.	Activo	90.5²⁶⁶
		Agricultural Research Project	25/07/1996	- Fortalecer la capacidad nacional de la investigación agrícola para incrementar la productividad agrícola. - Introducir programas de becas para investigación.	Cerrado	21.0

²⁶⁶Igualmente, el préstamo concedido a la transformación de la educación terciaria técnica y tecnológica (concedido a finales del 2016), se divide en dos componentes de intervención, con un préstamo total por el valor de 90,5 millones de dólares. Solo hemos incluido el valor total en la columna referida al proyecto "Transformation of the Tertiary Technical and Technological Institutes Project" en el área de "Educación Terciaria". Los 90,5 millones de dólares engloba esa área y el área de administración pública.

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	Nº Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	178.0 ²⁶⁵
		2 Inclusión y Educación de calidad	25/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas. 	Cerrado	43.0
5	Formación Profesional	Vocational Training Project (2)	3/06/1982	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar investigación e intercambios con instituciones sociales internacionales. - Fortalecer el Instituto Nacional de Investigación Agrícola (INIAP). 	Cerrado	16.0
		2 Vocational Training Project	22/05/1975	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar capacidades de 13.400 trabajadores. - Mejorar calidad de la formación a través de instalación de equipos, formación docente y materiales instructivos. - Fortalecer el SECAP. - Construcción, amueblamiento y equipamiento de dos centros de formación vocacional. - Creación de un nuevo centro en Guayaquil con capacidad de 1.245 estudiantes para proveer oportunidades a 2.895 aprendices anualmente. - Extensión del centro de formación profesional en Quito con capacidad de 390 a 1110 estudiantes y oportunidades para 2.745 aprendices anualmente. - Proveer de dos unidades móviles de formación profesional para 500 aprendices anualmente. 	Cerrado	4.0
6	Public Administration (Education)	2 Transformation of the Tertiary Technical and	23/11/2016	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula y persistencia en programas técnicos y tecnológicos diseñados e implementados en colaboración con empleadores. - Fortalecer las instituciones de management de Educación Terciaria Técnica y Tecnológica. 	Activo	

Tabla LXVII. Préstamos y Proyectos concedidos del GBM en Ecuador 1968-2016 en el área educativa según fecha de inicio, objetivos, estado actual y monto de los préstamos en millones de dólares 1968-2017.						
	Área	N° Proyectos	Fecha	Objetivos (resumen)	Estado	Monto
1	Early Childhood Education	Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	178.0 ²⁶⁵
		Inclusión y Educación de calidad	25/06/2006	<ul style="list-style-type: none"> - Universalización de la escuela primaria - Fortalecer capacidades de gestión recursos humanos para fortalecer los sistemas de protección a la infancia. - Incrementar el número y mejorar la distribución maestros. - Incrementar la cobertura en niveles de educación básica, especialmente en primer grado, en las zonas desfavorecidas. 	Cerrado	43.0
		Technological Institutes Project				
		Supporting Education Reform in Targeted Circuits	14/10/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Incrementar la matrícula en educación temprana. - Mejorar la persistencia en primer y segundo grado de educación secundaria en circuitos objetivo. 	Activo	

Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial, (2017d)

La presencia del GBM en el campo de la educación del país fue muy activa desde el año 1968 hasta el año 2006. Durante la primera etapa del gobierno de la Revolución Ciudadana, que hemos denominado como “vertiente alternativa”, el GBM redujo su presencia en el país y, en el ámbito educativo, no participó en la ejecución de proyecto alguno. Sin embargo, a partir de la segunda etapa del gobierno de la Revolución Ciudadana, la “vertiente convivencial”, se reintroduce el aspecto colaborativo entre el gobierno y el organismo macro-financiero. Por ello, desde finales del año 2015, el Banco Mundial aporta recursos a la reforma educativa emprendida por el gobierno de Rafael Correa, en niveles educativos de Educación Inicial, educación primaria y educación secundaria con un monto total de 178 millones de dólares. Igualmente, en noviembre del 2016, el Grupo otorga un importante préstamo de 90.5 millones para apoyar la educación terciaria técnica y tecnológica (no universitaria) a través del proyecto Transformation of the Tertiary Technical and Technological Institutes Project (Proyecto de reconversión de la educación técnica y tecnológica superior pública). Los objetivos de “alto nivel” al que contribuye este proyecto son definidos para formar habilidades socioprofesionales que requiere el gran empresariado:

(...) Dos de los desafíos y prioridades estratégicas destacadas en la Nota de Relacionamento con el País del Grupo del Banco Mundial para la República de Ecuador para los años fiscales 2016-2017 (informe No. 100012-EC), tratada por el Directorio Ejecutivo el 15 de marzo de 2016 son: (a) el fortalecimiento de la productividad (el subrayado es nuestro) para proveer mejores oportunidades económicas para todos; y (b) el aumento del acceso a servicios sociales de alta calidad, incluyendo el incremento de la calidad y de la cobertura en el subsistema de educación superior no-universitaria, con el fin de proporcionar las habilidades que necesitan los empleadores (Banco Mundial, 2016, p.18).

De esta manera, como podemos apreciar en el siguiente gráfico, que muestra una línea de tiempo de los proyectos financiados por el GBM en Ecuador en el área educativa, pese a que en la última década (2007-2017) existe una menor presencia en cuanto a número de proyectos, ésta es más intensa, en cuanto al monto de los préstamos y las áreas de influencia. Y, podríamos añadir, según considera el Banco Mundial, que se produce una nueva sinergia de objetivos entre el GBM y el gobierno de Ecuador:

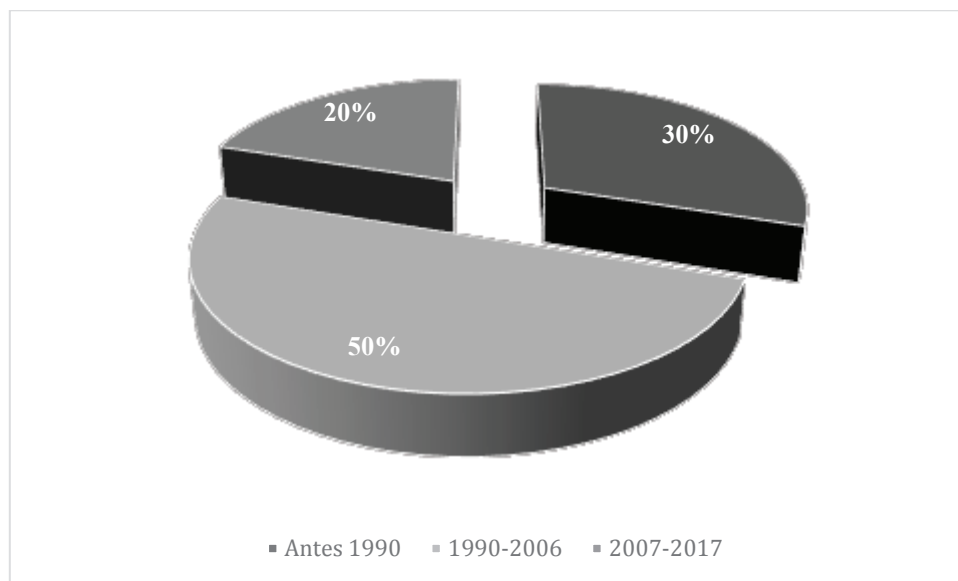
El proyecto propuesto (Proyecto de reconversión de la educación técnica y tecnológica superior pública) también contribuye a los objetivos gemelos (el subrayado es nuestro) del Banco de eliminar la pobreza extrema e impulsar la prosperidad compartida a través de mejorar el acceso y la retención en la educación superior, incluyendo para aquellos estudiantes en zonas desfavorecidas y comunidades indígenas y, por último, a través de mejorar su empleabilidad (Banco Mundial, 2016, p.18).

Figura 14. Línea del tiempo de los proyectos del GBM en Ecuador en el área de Educación (por sectores) desde 1968 y por monto de préstamo otorgado

Public Education Administration: Apoyo Reforma Educativa		Enseñanza Secundaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa		Educación Primaria: Apoyo Reforma Educativa	
1968	43.0	1975	4.0	1982	16.0	1991	89.0	1996	21	2003	50.0	2004	34.0	2006	43.0	2015	178.0	2016	90.5		
Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2017d)																					

Como se puede observar en el siguiente gráfico, el mayor número de proyectos educativos ejecutados en Ecuador con préstamos del GBM se han llevado a cabo durante la década de 1990 y comienzos del año 2000 (de 1990 al 2006), cuando se ejecutaron el 50% de los proyectos en el ámbito educativo con préstamos del Grupo. De 1968 a 1990 se ejecutaron el 30% de proyectos con fondos del GBM. Durante la etapa de la Revolución Ciudadana (2007-2017) se ejecutaron un menor número de proyectos educativos con préstamos del Banco en relación a etapas anteriores (concretamente, un 20% de proyectos, actualmente en ejecución).

Gráfico 28. Número de proyectos educativos ejecutados en Ecuador con préstamos del GBM durante diferentes períodos históricos



Fuente: Banco Mundial, (2017d)

De esta manera, es necesario resaltar que, si bien, durante la Revolución Ciudadana se reduce la presencia del GBM en el ámbito educativo nacional exclusivamente al bienio 2015-2017, la intensidad de la presencia del Grupo en cuanto a millones de dólares entregados en calidad de préstamos es mayor que en épocas anteriores. Entendemos que, coincidiendo con los momentos de recesión económica que vive la región y las consecuencias del terremoto de Manta, se vuelve a abrir el sendero de “cooperación” con el organismo macro-financiero, el cual apoya y financia aspectos de la reforma educativa emprendida por el gobierno en diferentes niveles educativos y, específicamente, se centra en la educación terciaria y tecnológica no universitaria.

De esta manera, si Ecuador en el ámbito educativo, desde finales de los 60 hasta el 2016, ha recibido un total de 568,5 millones de dólares en calidad de préstamos concedidos por el Banco Mundial, de éstos, se recibieron 63 millones de dólares antes de la década de los 90 (el 11% del monto total) y de 1990 al 2006, 237 millones de dólares (el 42%). A partir de 2006, sólo en el bienio 2015-2017, el GBM ha concedido préstamos por un valor de 268,5 millones de dólares (el 47% del monto total) en el ámbito educativo.

Tabla LXVIII. Monto entregado en calidad de préstamos por el GBM desde finales de los 60 hasta el 2016 por número de proyectos educativos.

Período	Monto (millones de dólares)	%
1968-1990	63	11
1990- 2006	237	42
2007-2016	268,5	47
Total	568,5	100

Fuente: Banco Mundial, (2017d)

En definitiva, la presencia del GBM en el país, en cuanto al sector educativo, ha sido muy temprana y se ha mantenido en el tiempo, destacando la década de los 90²⁶⁷ y comienzos del siglo XXI, con la concesión de préstamos a un mayor número de proyectos educativos. Este primer momento, se corresponde con el auge de la aplicación de las Políticas de Ajuste Estructural (PAE) en el país, que intensificaron los préstamos a cambio de seguir las recomendaciones de ajuste económico y liberalización de mercados del Grupo.

La aplicación de las Políticas de Ajuste Estructural fueron dramáticas para Ecuador, así como otros países de la región y del mundo. Fue uno de los motivos del incremento de vigor y efervescencia de los movimientos sociales en el país ante el incremento de la desigualdad y la pobreza que se vivieron durante la década de los 90. Las “evidencias”, sentidas por la población, mostraron los efectos negativos de las recomendaciones del GBM, a raíz del incremento abismal de las desigualdades en la sociedad ecuatoriana. Las reformas impuestas en el sector educativo también mostraron su peor rostro incidiendo en la dualización social y la segmentación socio-educativa:

Las reformas educativas basadas en el recetario de los Bancos Mundial e Interamericano, tuvieron las características propias de los procesos impuestos desde fuera del país y de la realidad de las instituciones educativas, con la pretensión de transformar sin consultar. Fueron reformas tecnocráticas, alejadas de la realidad, que consideraron a la educación como un sector aislado de otras responsabilidades estatales, pero ubicada entre las propuestas generales de una descentralización administrativa pero no democratizadora y de la focalización, que permitió justificar la separación entre la educación de los más pobres frente a la educación de las clases acomodadas. De esta manera, puede decirse que la intencionalidad de fondo fue impulsar educaciones diferentes para clases sociales diferentes (Isch, 2011, p.375).

El descontento en la región en general, y en Ecuador en particular, fue tal que el Banco Mundial se vio forzado a analizar los impactos de su Programa de Ajuste Estructural y estabilización económica para re-diseñar sus políticas socioeconómicas. Es así como surge la Iniciativa para la Revisión Participativa de los Programas de Ajuste Estructural –SAPRI, por sus siglas en inglés- para todos los países afectados, como por ejemplo Ecuador.

²⁶⁷ De 1990 a 1998, el Banco Mundial había concedido préstamos por un valor de 699 millones de dólares a diferentes organismos de los gobiernos ecuatorianos en el poder durante ese período (Sapri-Ecuador, 1999).

VI.4.1.- Resultados de la Evaluación del PAE en Ecuador: “lecciones aprendidas” y continuación con las mismas recetas.

En Ecuador, en 1998 la SAPRI (Iniciativa para la Revisión Participativa de los Programas de Ajuste Estructural), con representantes del GBM junto con representantes de la sociedad civil y gubernamentales, promovieron una investigación en determinados temas considerados prioritarios para la sociedad civil, tales como fueron la deuda externa, la agricultura, la salud, la educación, etc. La SAPRI contó con un Comité Técnico²⁶⁸, al cual el Banco dotó de ochenta documentos internos para ser trabajados durante ocho meses sobre los ejes temáticos propuestos.

En el documento que presenta al Foro Nacional de Apertura de la SAPRI-Ecuador, el GBM facilita más “recomendaciones” a la comisión tripartita para “entender” la coyuntura del país. Para el GBM, la situación del país era la siguiente:

Por algún tiempo Ecuador ha sufrido de bajo crecimiento económico y pobres condiciones sociales lo que ha resultado en una muy sesgada distribución del ingreso y altos índices de pobreza. Si bien en el país no se han alcanzado los amplios consensos que permitan encarar cambios institucionales fundamentales para cambiar esta situación. Se necesita implementar una secuencia de reformas institucionales que constituya la base de una estrategia de largo plazo de reducción de la pobreza (SAPRI-Ecuador, 1999, p. 2).

Es decir, si las reformas impuestas por el Banco (y, más o menos, consentidas por los gobiernos de turno), habían provocado situaciones trágicas para el país, el GBM seguía direccionando el proceso de evaluación de sus reformas y proponiendo más reformas, estableciendo las estrategias a seguir, las cuales, entendían, debían descansar sobre los siguientes cimientos:

- 1.-Un marco de política para alcanzar la estabilización y el crecimiento económico; y
- 2.-El fortalecimiento del acervo de activos de los pobres (tierra, vivienda, capital humano) que les facilite gozar de los beneficios de ese crecimiento.

El Banco reconoce diferentes “fallas” en las políticas “impuestas” pues, como recuerdan, parten de estimaciones poco ajustadas a la realidad de los países:

La mayoría de estudios del Banco Mundial tienen en común la característica de un alto nivel de agregación, dificultando la estimación de los impactos sociales y económicos de las políticas de ajuste estructural a nivel micro y de hogares (SAPRI-Ecuador, 1999, p.1).

Igualmente, reconocen la falta de eficacia de la política económica seguida pero justificada en torno a fallos “técnicos” en la concepción de la política propia del país: *problemas fiscales, relegación de la equidad, abandono de la planificación, inconsistencia entre metas y medidas* (SAPRI-Ecuador, 1999, p.6). Y también reconocen fallos ocasionados por diferentes problemas de la ejecución de la política económica: *presiones políticas sobre el presupuesto,*

²⁶⁸ La Iniciativa se abrió con un Foro Nacional de Apertura donde, previamente, se habían realizado talleres provinciales y un Encuentro Nacional de la sociedad civil (1998). Se conformó un Comité Directivo Nacional, un Comité Técnico y un Comité de Información compuestos por representantes del GBM, de la sociedad civil y del gobierno ecuatoriano.

falta de coordinación y laxitud de la política fiscal (SAPRI-Ecuador, 1999: p.6). O por problemas del sistema político: *inestabilidad de las autoridades, trámite del Presupuesto en el Congreso, leyes que generan gasto, caótico régimen salarial...* (SAPRI-Ecuador, 1999: p.6).

En conclusión, las responsabilidades de las “fallas” de las medidas adoptadas, previo mandato vía créditos del GBM, son atribuidas a los diferentes gobiernos de la época y a la misma sociedad civil, especialmente sindicatos; así afirman:

Los retrasos y retrocesos en la aplicación de las medidas de estabilización y ajuste se deben a la fuerte oposición de una variada gama de organizaciones industriales y laborales en contraposición con organizaciones agro-exportadoras, que han determinado una debilidad crónica en el apoyo político para estos programas. Además, una información privada inadecuada o incompleta ha sido la causa de algunos fracasos en la elaboración de los paquetes económicos, debido a que ciertos agentes de las coaliciones políticas nunca llegan a conocer la serie completa de opciones ni las posibles reacciones de los otros agentes económicos y políticos (SAPRI-Ecuador, 1999, p. 6).

El sistema político ecuatoriano es responsabilizado por los *problemas de la gobernabilidad, la corrupción y otras calamidades*, puesto que, al igual que otros países de la región, existe:

Poca idoneidad de las políticas diseñadas por los gobiernos para reducir los conflictos intersectoriales, asegurar una mejor repartición de la riqueza y propiciar su incremento (SAPRI-Ecuador, 1999, p.6).

En definitiva, las recomendaciones del Banco Mundial pueden resultar fallidas pero por no “traducirse” adecuadamente a las realidades locales; por ello, estas “fallas” no son responsabilidad del Banco sino de los gobiernos y de la sociedad civil, en este caso, de Ecuador. Es por tal motivo, que las políticas de ajuste no tuvieron los resultados esperados. Asimismo, consideran que estas políticas de ajuste requieren de tiempo puesto que *no promueven automáticamente el desarrollo humano, razón por la cual se conceden préstamos* (SAPRI-Ecuador, 1999, p.7). Una de las críticas que se levantó contra el Banco Mundial en todos los sectores, no solo en educación, fue la “recomendación” de la reducción del gasto público, motivo por el cual el Banco incorpora *variables sociales en los análisis políticos en el momento de las negociaciones con los gobiernos* (SAPRI-Ecuador, 1999, p. 7). De esta manera, reconociendo fallos que son externos e independientes al Banco y sus recetas de Política de Ajuste Estructural, el GBM, poco a poco, va modificando su discurso, haciéndolo menos agresivo, y más “compasivo”. De ahí que la prioridad del Banco se vaya convirtiendo en “la inversión en gente”. Las recomendaciones ya no serán solo de crecimiento económico, sino de crecimiento económico con equidad, con bienestar, con desarrollo humano donde la educación jugará un papel clave.

Es decir, el GBM, a partir de un instrumento que pretendía nacer como una crítica a los fallos de las políticas de ajuste de finales de los 80 y los 90 en América Latina en general, y Ecuador en particular, se supera la crítica, se externaliza y, en la misma línea, se estipula una “nueva” recomendación basada en dos pilares:

1) conformar un sistema financiero moderno, transparente y bien supervisado, sin favoritismos y con normas de contabilidad y auditoría para el sector privado internacionalmente reconocidas

y, 2) establecer políticas que promuevan la inclusión: educación para todos, en particular las mujeres y las niñas, atención de salud, protección social para los desempleados, los ancianos y los discapacitados: desarrollo del niño en la primera infancia; clínicas materno infantiles (SAPRI-Ecuador, 1999, p. 7).

Desde ese lenguaje positivo que tanto gusta al neoliberalismo, al transformar la crisis en oportunidad (desde una posición de poder), el GBM “revisa” su estrategia, la “humaniza”, reformula políticas y busca, nuevamente, el consenso entre diferentes actores para su implementación hegemónica. Para ello, utilizará recursos económicos suficientes para efectuar toda una campaña mediática que apunte esta nueva dimensión del Banco e invisibilice muchas de los objetivos manifiestos que persigue. En este proceso de “humanización” del Banco Mundial, la inversión en educación será doblemente estratégica puesto que, además de fomentar su lado social, difundirá la idea de que la educación genera crecimiento económico automático y disminuye irremediablemente las desigualdades en la población. Para ello, contará con diferentes expertos/as a nivel mundial que elaborarán un gran número de informes y publicaciones que convertirán estas ideas en “verdades” irrefutables.

Consideramos, con Domenech (2007) que el poder de influencia del GBM proviene, además de la prestación de créditos, de la producción y sistematización de conocimientos y experiencias en el mundo. Además, como veremos en los siguientes capítulos, el potencial de su influencia procede de la gestación de esa red de vínculos entre gobiernos, instituciones académicas, organizaciones de la sociedad civil, sector privado, medios de comunicación, etc, a nivel local, regional y transnacional que apuntalarán sus recomendaciones desde todos los sectores, ámbitos y esferas.

Sostenemos que, en Ecuador, durante la que consideramos primera fase de la Revolución Ciudadana, la vertiente alternativa, se produjo una menor incidencia e influencia del GBM en la política educativa del país, frente a ese segundo momento, en la denominada vertiente “convivencial”, donde, especialmente a raíz de la recesión económica del país (y el agravante de las consecuencias del terremoto de Manta), se visibiliza nuevamente y con fuerza (a través de 268,5 millones de dólares en préstamos), la presencia del GBM en la política educativa del Ecuador.

Actualmente, las recomendaciones de la banca del desarrollo para Ecuador, el GBM pero también otras bancas, como la CAF, y reforzado por otros organismos intergubernamentales, enfatizan la inversión en determinadas “habilidades” socioprofesionales, aprovechando estratégicamente el “bono demográfico” del que dispone el país, y advirtiendo del peligro que suponen ciertos jóvenes que “ni” estudian, “ni” trabajan.

VI.4.2.- Recomendaciones: habilidades, estructura ocupacional y bono demográfico.

La articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo global es una de las finalidades manifiestas que persiguen los organismos multilaterales y la banca del desarrollo a través de sus recomendaciones a los Estados-nación, y sus megaciudades, especialmente para

la periferia del sistema-mundo capitalista. Por ello, sus recetas actuales se dirigen al ámbito de las habilidades requeridas por un mercado de trabajo, nacional y global, cambiante y flexible que, atendiendo a esta lógica instrumental que introyectan las recomendaciones de dichos organismos, exigen ajustar a los sistemas educativos de los Estados-nación.

Las enormes transformaciones producidas recientemente en los mercados de trabajo por las reformas económicas, la integración de la economía mundial, los avances tecnológicos (especialmente en la tecnología de la información) y las migraciones tienen importantes consecuencias para la educación. El comercio internacional y la desreglamentación de las economías y los mercados de trabajo no sólo han contribuido al crecimiento sino que además han provocado cambios en las estructuras de empleo en los países adelantados, en transición y en desarrollo (Banco Mundial, 1996, p.27).

Estos cambios en las estructuras del empleo se han de adecuar a los constantes cambios tecnológicos, donde los *cambios de empleo se harán más frecuentes durante la vida de los individuos* (Banco Mundial, 1996, p.27). Por otra parte, las tareas a realizar en este cambiante mercado de trabajo actual implicarán que se hagan *más abstractas y más distanciadas de los procesos físicos de la producción, que requieren cada vez menos participación manual* (Banco Mundial, 1996, p.27).

Para el Grupo Banco Mundial y los organismos multilaterales el sistema educativo de un país debe enlazarse con las necesidades de un mercado de trabajo cambiante y flexible. De esta manera, ya desde mediados de la década de los 90, conciben a la educación

(...) Para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa (el subrayado es nuestro). Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general. En segundo lugar, los sistemas de educación – sobre todo a los niveles superiores y de posgrado – deben respaldar la ampliación permanente del acervo de conocimientos. (Banco Mundial, 1996, p.27).

Se hace necesario, pues, examinar la estructura ocupacional de Ecuador en los últimos años, muy relacionada con su estructura demográfica, y las exigencias de habilidades que el mercado de trabajo, inserto en el modo de producción capitalista mundial, requiere.

Ecuador, entre 1990 y el 2012, sufrió cambios demográficos²⁶⁹ y socioeconómicos profundos, que afectaron al mercado laboral, esto es, se modificó la PET (población en edad de trabajar) y la PEA, esto es, población económicamente activa.

Los cambios demográficos de la población afectan al crecimiento económico, en cuanto a la producción de bienes y servicios, así como los cambios en el crecimiento de la población por estructura etaria provocan *cambios en la estructura ocupacional, en la absorción productiva y en la movilidad estructural* (Chávez y Medina, 2012, p.62).

²⁶⁹ En 1990, la tasa de mortalidad era de 5 por 1000 habitantes; en el 2010, de 4 por 1000 habitantes. La esperanza de vida, se incrementó de 69 años en 1990 a más de 75 años en el 2012. La tasa de natalidad creció descendió del 3% en 1990 a 1,5% en el año 2010 y la tasa de fecundidad, de 11% a 5,17% en el mismo período (Chávez y Medina, 2012, p.61).

Nos interesa el análisis de la estructura por edad en Ecuador porque ello nos permite, de esta manera, explicar los cambios acontecidos, y proyectados, en el mercado de trabajo a mediano y largo plazo. Para Chávez y Medina, el descenso de la natalidad y el aumento de la esperanza de vida de la población ecuatoriana, genera una menor proporción de población económicamente dependiente, esto es, aquella población menor de 15 años y mayor de 64 años, lo cual alcanza su máximo histórico para el país. Ello constituye, parafraseando a Welti, el *bono demográfico* del Ecuador (Chávez y Medina, 2012, p. 62). Un bono demográfico que se observa de forma generalizada en América Latina y el Caribe, lo cual es percibido, en un primer momento, como un elemento muy positivo por parte de la banca del desarrollo. De hecho, para la CAF el gran desafío para América Latina es *la consolidación de un capital humano de calidad* (CAF, 2016, p.83), cuyo gran potencial reside, precisamente, en el bono demográfico que la región, en general, posee. De esta manera, la ecuación deviene sencilla para la CAF: la “inversión en la población más joven, provoca una mayor adquisición de habilidades, que facilitan la consecución de una mayor versatilidad y, con ello, una mayor y mejor adaptación a los cambios, uno de las características exigidas a la fuerza de trabajo por el mercado de trabajo actual (CAF, 2016, p.83). Una mano de obra que responda a esta ecuación será, lo que consideran, un “capital” humano de “calidad”.

Los cambios que producen una menor tasa de natalidad y una menor tasa de mortalidad, con el aumento de esperanza de vida, provocarán cambios demográficos²⁷⁰ que afectan a la estructura ocupacional. En la década de los 90, Ecuador aumentó su tasa de crecimiento natural a un 2% (con una caída de la tasa de fecundidad) donde, si se mantiene más o menos constante, la población se duplicará aproximadamente en 35 años. El cambio en la estructura por edad del país establece una relación más favorable entre población dependiente y un mayor número de población en edad productiva, esto es, un “bono demográfico promisorio” (Chávez y Medina, 2012, pp.65-66). Este bono demográfico genera al país *oportunidades irrepitibles de inversión en capital humano para enfrentar los restos del desarrollo y del envejecimiento demográfico* (Chávez y Medina, 2012, p.62).

La caída de la natalidad, provoca cambios en la relación de dependencia puesto que se gastaría menos para cubrir los gastos de la población dependiente. Por otra parte, el incremento de personas entre 15 y 25 años que estudian, también modifica la estructura ocupacional puesto que incrementa la PET (población en edad de trabajar) pero no la PEA, o al menos, no en la misma medida. Para Chávez y Medina, el bono demográfico de las próximas cuatro décadas estimulará el círculo virtuoso entre empleo-ahorro-inversión, mejorando la productividad del país (Chávez y Medina, 2012, p.66). Una mayor población en edad de trabajar, *incrementará*

²⁷⁰ Para Chávez y Medina, Ecuador se encuentra en una fase tercera de la Transición Demográfica, como mismo final de la transición, la cual se produce cuando la tasa de natalidad comienza un proceso de descenso. Para los autores, ello representa el paso de un régimen demográfico tradicional a un régimen demográfico moderno (Chávez y Medina, 2012, p.64).

*la planta productiva del país, solventando una mayor demanda de empleo*²⁷¹(Chávez y Medina, 2012, p.66).

Sin embargo, no consideramos que esta relación bono demográfico-mayor empleo (ahorro e inversión) sea tan mecánica ni creemos que las personas hayan de ser medidas en términos meramente productivos. Que exista un mayor bono demográfico no implica que se genere más empleo; las crisis cíclicas del capitalismo o los desastres naturales pueden provocar consecuencias nefastas en el empleo, como ha sucedido con la última recesión económica que vivió el país y que hizo aumentar el desempleo, empeorado todo ello por los efectos del terremoto de Manta.

De hecho, un informe publicado conjuntamente por la OCDE, CAF, CEPAL en el año 2016, *“Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento”*, ya no se muestra tan esperanzador con el bono demográfico de la región y señala que para aprovechar dicho “bono”, se hace necesario: *ofrecer oportunidades a nuestros jóvenes, favoreciendo una estructura económica que brinde empleos de calidad, con plenos derechos laborales* (OCDE/CAF/CEPAL, 2016, p.15).

Como hemos visto anteriormente respecto a América Latina y, cada vez más los países del entorno OCDE, es necesario considerar la naturaleza dual de su mercado de trabajo. En Ecuador, el sector informal se sitúa en el 43,7% en diciembre del 2016, subiendo al 45,6% en el último dato disponible de marzo del 2017 (INEC, 2017).

Si seguimos el estudio de la propia CAF (2016) según el cual, el mercado informal requiere menos habilidades cognitivas complejas, y el mercado formal, más habilidades cognitivas complejas, el hecho de que en Ecuador casi la mitad de la estructura ocupacional sea informal, se podría extrapolar una mayor polarización social que exige el aprendizaje de habilidades cognitivas muy dispersas por parte del sistema educativo. De esta manera, se podría entender la recomendación de la banca del desarrollo para realizar una mayor inversión en educación primaria y secundaria básica, con asignaturas específicas en educación financiera y microemprendimientos para una amplio sector de la población, frente a una menor inversión en la educación universitaria, para un sector de población más reducido, que tenderá a ocupar el sector formal del trabajo, el cual requiere mayores habilidades cognitivas complejas, que implicarán, al menos en principio, mejores retribuciones y estatus social. Así, esta estructura ocupacional dual corre paralela a una estructura social dual, con una amplia clase media-popular, que accede a educación primaria y secundaria básica, y que trabajará en el sector informal laboral (y en menor medida, formal), y un sector que se aglutina en torno a la economía de los talentos, de población muy formada, en capacitación permanente, y que, aspira a constituirse en una clase media-alta según estándares del capitalismo global.. Esto es, se

²⁷¹ Ello también implica realizar previsiones en torno a medidas fiscales y políticas sociales para grupos de población mayores de 65 años, anteriormente asumidas por la familia extensa.

produciría una transición, más o menos ficticia, entre el capitalismo industrial (como fase que Ecuador no ha tenido propiamente), fundamentado en trabajo manual material, a la Economía Social y del Conocimiento que propone la Revolución Ciudadana (capitalismo cognitivo, según dirían sus críticos/as), basado en el trabajo inmaterial intelectual. De esta manera, pareciese que el mercado de trabajo traza las funciones que deben cumplir los distintos niveles educativos, y las diferentes clases sociales; a saber:

Las escuelas primarias y secundarias se ocupan principalmente de las aptitudes generales básicas de lenguaje, ciencia y matemáticas, y cada vez en mayor medida, de las relativas a la comunicación y también del desarrollo de las actitudes necesarias para el lugar de trabajo. Esas aptitudes constituyen la base de la educación y la capacitación ulteriores; incluso la educación secundaria profesional se está haciendo más general. La educación y capacitación posteriores consisten entonces en la adquisición de conocimientos académicos y profesionales, en instituciones de enseñanza superior y mediante capacitación especializada en el empleo, los que se actualizan periódicamente a través de la educación permanente relacionada con el trabajo. (Banco Mundial, 1996, p.29).

Todo ello dirigido por los grupos económicos familiares nacionales, en consonancia con el capital transnacional, para quienes educación y la formación adquiere otros matices, como veremos en los siguientes capítulos.

Como fuere, el progreso económico y social de América Latina y el Caribe en la última década ha generado fuertes expectativas de los y las jóvenes en la región; sin embargo, la realidad socio-laboral que les espera dista mucho de esas expectativas, provocando gran insatisfacción ciudadana así como pérdida de la confianza en la democracia:

La gran brecha entre expectativas y realidad de la primera generación de latinoamericanos nacidos y formados en democracia explica en parte las movilizaciones sociales y las protestas recientes (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.15).

Y ello preocupa a los organismos multilaterales y la banca del desarrollo (CAF, 2016; GBM, 2016). Así, detectan cómo los mayores impedimentos que pueden encontrar el desarrollo de habilidades requeridas por el mercado de trabajo son los efectos de un sistema educativo expulsor de población (deserción escolar), los embarazos adolescentes y, la población que ni estudia ni trabaja (población entre 15 y 25 años, denominados/as como “ninis”).

VI.4.3.- Advertencia: el peligro de los/as “ninis”.

El sector de población “nini” preocupa especialmente al GBM y a la banca del desarrollo puesto que consideran que contribuyen a la *delincuencia, las adicciones y la desintegración social, entre otros riesgos* (De Hoyos, Rogers, Székely, 2016, p.6). Según el Informe de estos autores, publicado por el GBM, de los 74,2 millones de jóvenes entre 15 y 24 años que vivían en América Latina en el año 2010, 18 millones eran considerados/as “ninis”, con una importante diferencia de género que incluía a 12 millones mujeres (un 67%) y 6 millones (33%) de varones (De Hoyos et al., 2016, p.10). Pese a que existía una mayor proporción de ninis en las zonas rurales, debido a la rápida urbanización de la región, la mayoría de ninis, actualmente, se concentran en las ciudades. A los macroorganismos financieros le preocupan los y las jóvenes

que “ni” estudian “ni” trabajan porque *cuando una parte importante de la población no acumula capital humano, puede obstaculizar el crecimiento económico del país y la reducción de la pobreza* (De Hoyos et al., p.5). De esta manera, cuando los y las jóvenes abandonan la escuela *dejan de acumular capital humano*, y según la banca del desarrollo, *tendrán salarios más bajos y peores perspectivas de empleo, patrones que pueden arruinar toda su vida laboral* (De Hoyos et al., 2016, p.5). Y hacer peligrar la rueda de acumulación capitalista.

Si bien la CAF (2016), argumentaba que los avances tecnológicos de las sociedades de la región no iban a implicar un aumento del desempleo, el GBM, en el mismo año, considera que existen menores posibilidades laborales en América Latina y, por ello, se hace necesario extender la escolarización frente a este problema y el problema de los/as ninis.

El GBM se pregunta: *¿qué hacer con los ninis?*²⁷². La respuesta²⁷³ del GBM y otros organismos intergubernamentales siempre es la misma: mantener a los/as jóvenes en la escuela y adecuar constantemente sus competencias a las necesidades del mercado laboral:

La región de ALC (América Latina y el Caribe) tiene la mayor brecha mundial entre las competencias disponibles y las competencias que las economías y los negocios requieren. Alrededor de 50% de las empresas formales de América Latina no encuentran la fuerza laboral dotada de las competencias que necesita (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.30).

La culpable de esta situación es la escuela porque, por una parte, no capacita adecuadamente, y, por otra parte, expulsa a jóvenes de las aulas:

Muchos latinoamericanos jóvenes dejan la escuela demasiado pronto, como lo muestran las altas tasas de deserción escolar y los bajos índices de finalización de ciclos de enseñanza de la región. En consecuencia, 43 millones de latinoamericanos de entre 15 y 29 años, o 31% de la población de jóvenes, no han terminado la educación secundaria y no están matriculados en la escuela. Aun aquellos que terminan no siempre acceden a educación de calidad y transitan a la edad adulta con competencias que resultan muy inferiores de acuerdo a las evaluaciones internacionales comparativas, como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes de la OCDE, PISA(OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p. 29).

Pero también la escuela es la receta mágica para los problemas que genera la globalización capitalista. Entonces, las recomendaciones que entrega la banca del desarrollo ante los recursos escasos de los países de la región, se refieren a las mismas entregadas en las últimas décadas del siglo pasado; esto es, transferencias monetarias condicionadas, becas e incentivos para quien mejor los aproveche así como los “vales” escolares. Frente a la importancia tradicional de la educación primaria para el GBM, en sus recetas para solucionar el “problema” de los

²⁷² Es necesario señalar que la noción “nini”, término procedente del contexto europeo, no se encuentra claramente delimitada. Desde el grupo de edad al que se hace referencia (existe literatura que ubica al grupo etario de 15 a 24 años, otra al grupo de 15 a 29, e incluso de 15 a 34 años) hasta la propia denominación “nini”. Como “nini” se puede entender aquel o aquella joven que ni estudia ni trabaja; sin embargo, en muchos estudios se comienza a hacer referencia a jóvenes que “ni” estudian, “ni” trabajan, “ni se capacitan”, estableciendo una diferenciación entre un aspecto más formal de la educación y un proceso de capacitación más técnica y corta, como la capacitación. En algunos estudios realizados, no se establece esta diferenciación y, frecuentemente, no queda claro, en las cifras que manejan en las estadísticas oficiales, a qué corresponden realmente.

²⁷³ Los autores del estudio publicado por el GBM también insisten en acciones como la intervención en primera infancia (utilizando el enfoque cognitivo conductual), las intervenciones pedagógicas que fomenten sobre todo habilidades técnicas y profesionales, etc.

ninis, empiezan a sostener que algunas intervenciones son más eficaces en secundaria, sobre todo en aquello referido al abandono escolar: aunque *la evidencia pocas veces es contundente, algunas intervenciones para reducir el abandono escolar han mostrado ser más eficaces en el nivel secundaria* (De Hoyos et al., 2016, p.38). De hecho, detectan que es en Bachillerato donde se produce un mayor grado de abandono y ello tiene mucho que ver con los embarazos adolescentes.

Los embarazos adolescentes (la región presenta una de las tasas de fecundidad adolescentes más altas del mundo) se convierten en un problema a resolver para la banca del desarrollo. Y, de esta manera, comienzan a financiar proyectos de prevención de embarazos en población adolescente. Otra nueva área de trabajo de la banca.

Ecuador es uno de los países donde más ha crecido el número de “ninis” (CAF, 2016, pp.72-73) presentando un alto sesgo de género; si hace unas décadas, la gran mayoría de “ninis” eran mujeres, este número decrece pero, igualmente, la mayor parte de “ninis” del país continúan siendo mujeres. La brecha de género se abre a partir de los 17 años, sobre todo, por la diferencia en el acceso al mercado de trabajo que penaliza a las mujeres por el hecho de serlo, debido a la conformación patriarcal de las familias que empuja tradicionalmente a las mujeres al ámbito doméstico. Para la CAF, también existe una asociación entre el hecho de no terminar la secundaria y la vulnerabilidad del hogar de procedencia.

Pero, desde estas líneas, no compartimos la versión de peligrosidad social de los/as “ninis” generalizada por la banca del desarrollo. Si atendemos a los datos presentados por la CAF (2016, p.81), podemos extraer muchas conclusiones de las realidades tan diferentes que engloba este grupo de población.

Tabla LXIX. Tareas realizadas en el ámbito doméstico entre población “nini” y “no nini” por género en Ecuador (2013).

Ecuador (2013)	Total (%)	Mujeres		Varones	
		No NINI	NINI	No NINI	NINI
Tareas realizadas					
Arregla casa	86	83	94	60	59
Prepara alimentos	76	71	90	33	32
Cuida niños/as y Ancianos/as	37	28	60	15	15

Fuente: Elaboración propia a partir de CAF (2016).

Como reconoce la CAF, la “etapa nini”, de los 15 a los 24²⁷⁴ años, se corresponde con una etapa de transición y gran inestabilidad en los y las jóvenes, con proyectos de vida, a veces, poco claros y con mucha confusión en torno a un futuro que, según su procedencia social, de

²⁷⁴ En el Informe OCDE, CAF, CEPAL (2016), la edad de la población denominada “nini” abarcaría de desde los 15 a los 29 años.

género y étnica, no ven promisorio en tanto al hecho de moverse en una sociedad de alto consumo y escasos recursos para las poblaciones tradicionalmente excluidas. En esta lógica, dentro de la PET de Ecuador, entre la población que no estudia, cabe distinguir entre “ninis inactivos/as”, que no buscan trabajo, y “ninis desocupados/as”, que pueden cambiar su situación y convertirse en “no ninis”, aunque poco se dice de las condiciones de acceso al mercado de trabajo.

Otra cuestión es la conceptualización del trabajo remunerado y el trabajo no remunerado, conceptualización que no beneficia a las mujeres. Como se puede observar en la tabla, existe una gran diferencia entre varones y mujeres. Las “mujeres nini” se ocupan en mayor medida que las “mujeres no nini” del trabajo doméstico (no remunerado): arreglan la casa, preparan alimentos y cuidan niños/as y ancianos/as. Sin embargo, el “varón nini” se encarga en menor medida que las mujeres, e incluso en menor medida que aquellos “varones no ninis”, de las tareas domésticas y de cuidado, aún contando con mayor disponibilidad de tiempo.

De esta manera, decir que las todas las mujeres que entran en la categoría “nini”, no estudian y no trabajan, es muy arriesgado. Porque, según nos presenta la tabla, una gran mayoría trabaja pero sin recibir remuneración alguna ya que el trabajo doméstico y los cuidados al interior del hogar son entendidos por el sistema patriarcal capitalista como un aporte “voluntario” del género femenino a la economía. Desde los feminismos, se considera que las mujeres y personas a cargo del trabajo reproductivo no remunerado se encuentran en *un estadio de pre-mercantilización; entonces, la acción del Estado solo refuerzan su vínculo de dependencia con la estructura familiar* (Minteguiaga y Ubasart-González, 2014, p.94). Por ello, en el país, para una amplia cantidad de mujeres *el problema no es la dependencia hacia el mercado sino hacia la familia* y, parafraseando a Esping Andersen (2000), se hace necesario *des-familiarizar* a las mujeres de *las obligaciones relativas al bienestar* (Minteguiaga, 2014, p.80). Las instituciones capitalistas penalizan, directa e indirectamente, a las mujeres por el hecho de serlo.

También es necesario recordar que mucha población joven considerada “nini” es hija de población migrante, que recibe, en muchos casos, dinero del exterior e, independientemente del uso que hagan de su tiempo y habilidades, no tendrían porque constituir un problema de violencia y delincuencia por carencias económicas frente a la sociedad, tal y como teme la banca del desarrollo.

La otra cuestión relevante son los embarazos adolescentes. Ante el alto porcentaje que presenta Ecuador, el GBM detecta “evidencia” de que los niveles educativos donde el país presenta un mayor abandono escolar es el Bachillerato, en los grados 10, 11 y 12, y que afecta mayoritariamente a las mujeres. Para ello, ofrece una recomendación al país, que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla LXX. Abandono escolar en Bachillerato, causas e intervenciones propuestas en Ecuador (2016) según el GBM.

Nivel educativo con mayor grado de abandono	Bachillerato (Grados 10,11 y 12)
Tipo de Intervención Propuesta	Demanda
Intervención Eficaz	Programas de Becas Diferidas
	Programas de Prevención de embarazos en adolescentes (mujeres) .

Fuente: De Hoyos, Rogers, Székely, (2016).

En un país con una fuerte ideología patriarcal llama la atención que los programas de prevención de embarazos en adolescentes se destinen exclusivamente a mujeres. La prevención de los embarazos adolescentes, y la salud sexual y reproductiva en general, ha sido una cuestión muy conflictiva durante el gobierno de la Revolución Ciudadana, tal y como hemos visto. Si bien, durante la primera fase de la RC, durante su vertiente “alternativa”, se implementó el Plan ENIPLA que presentaba toda una estrategia intersectorial e interministerial de trabajo sobre prevención e intervención en salud sexual y reproductiva, ésta es suprimida y se implementa el Plan Familia (durante la vertiente “convivencial” de la RC), la cual abandona la estrategia de prevención para centrarse en la estrategia de “abstención” en la sexualidad adolescente.

Por otra parte, nótese que una de las soluciones que propone la banca del desarrollo son los programas de educación técnica y tecnológica de nivel medio y alto, destinado a instruir a jóvenes de los quintiles “más bajos” de la población en competencias técnicas, profesionales y administrativas, en interrelación constante con el sector privado. Desde esta lógica, entendemos que el GBM financia en Ecuador el “Proyecto de reconversión de la educación técnica y tecnológica superior pública” (2016) con el fin de encaminar a los y las jóvenes excluidos/as hacia una ruta educativa concreta: la educación técnica y tecnológica no universitaria. Para ello, incluyen una serie de acciones en el proyecto que guíen a los/as jóvenes de las clases peligrosas hacia la educación técnica y tecnológica, especialmente a las mujeres:

Las intervenciones institucionales y del lado de la oferta apoyadas por el proyecto se complementan por intervenciones del lado de la demanda: campañas de comunicación (con un enfoque en elementos específicos de género, cuando fuera relevante), programas de información y de concientización sobre las perspectivas de empleo de los programas terciarios, y los programas de becas para los más pobres (financiados por el gobierno). Se espera que estas intervenciones, juntas, incrementen significativamente la atracción de la educación terciaria técnica a través de incrementar sus beneficios percibidos y reducir sus costos asociados para los estudiantes secundarios de los quintiles más bajos de la población. Además, el proyecto propuesto también incluye un plan de género para monitorear las tasas de acceso y retención por género y asegurar la igualdad de oportunidades en la ETTT (Banco Mundial, 2016, p.18).

CAPÍTULO VII.- Valoraciones y reflexiones sobre política educativa de la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017). Mejoramiento de la calidad de la educación pública versus (el mito de) la superioridad de la educación privada.

VII.1.- La “revolución educativa”: todo comenzó con el Plan Decenal de Educación 2006-2015.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015²⁷⁵ fue aprobado por referéndum posterior al gobierno de Alfredo Palacios²⁷⁶, previo a la llegada del presidente Rafael Correa y su Revolución Ciudadana. La aprobación por referéndum ciudadano (el 26 de Noviembre de 2006) dota de legitimidad a las ocho políticas del Plan Decenal de Educación (PDE, en adelante) como políticas de Estado.

El Referéndum²⁷⁷ legitimó la institucionalización del PDE, el cual se entendía como un pacto social, como el compromiso de todos los ciudadanos y ciudadanas ecuatorianas por la educación y su papel en el cambio del Estado. Al margen de los avances y logros que podamos considerar del PDE 2006-2015, éste ha sido muy importante en la historia de la educación del país por

²⁷⁵ Como hemos visto en capítulos anteriores, y veremos en el siguiente, después de 1999, Ecuador entra en una fase de gran inestabilidad política, económica, social y cultural. Las consecuencias de la aplicación de las políticas neoliberales en la población fueron nefastas, y afectaron a los sectores poblacionales excluidos tradicionalmente, como a los niños, niñas y adolescentes. Estos factores devinieron en antecedentes del PDE 2006-2015. Por ello, como señalan Araujo y Bramwell, en el año 2002, UNICEF, junto con la Fundación Observatorio Social de Ecuador y el Contrato Social por la Educación, coordinan la creación del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODNA). Desde el ODNA, se alerta sobre las graves consecuencias que la disminución del gasto social supuso para el bienestar de los niños, niñas y adolescentes. El ODNA es consecuencia del Movimiento por la Infancia (o Movimiento por la Niñez) de Ecuador (creado en 1990), que consiguió articular aproximadamente 200 organizaciones de la sociedad civil promotoras del cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia. A raíz del trabajo de estas organizaciones, a través del Movimiento por la Infancia, se firma el Código por la Niñez y Adolescencia, el cual crea el Consejo Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes de Ecuador. Durante ese período, se pone en funcionamiento el Foro de Exministros de Educación así como el Foro Nacional por la Educación (propuesto por UNICEF y el Contrato Social por la Educación) con el fin de cumplir y garantizar el cumplimiento de las metas del EPT (Educación para Todos). En este tiempo, el Contrato Social por la Educación presiona en el Congreso Nacional para garantizar el cumplimiento de los compromisos de la EPT. El Ministerio de Educación propone el PDE al Consejo Nacional de Educación, con representantes de la Unión Nacional de Educadores (UNE), la Confederación Nacional de Colegios Católicos, la Confederación de colegios de Educación Particular Laica, el Consejo Nacional de Educación Superior y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, teniendo como invitados al Contrato Social por la Educación, UNESCO, UNICEF y el Ministerio de Finanzas. Posteriormente, el PDE se abre a debate nacional en más de 40 foros a nivel local, regional y nacional, con amplios sectores de la vida política, social y económica del país. Por ello, se puede afirmar que el PDE fue el fruto de una construcción colectiva, o, al menos, de amplias capas de la población. Como ya se acercaban los comicios electores a la Presidencia de la República del 2006, el Consejo Nacional de Educación presentó el Plan a los candidatos a la presidencia, quienes lo aceptaron (Araujo y Bramwell, 2015, p.4). Nótese que para Araujo y Bramwell (2015) es el Ministerio de Educación del momento quien propone el PDE; para las organizaciones de la sociedad civil, fueron éstas quienes propusieron y dieron forma al Plan Decenal de Educación 2006-2015.

²⁷⁶ Raúl Vallejo, Ministro de Educación del gobierno del presidente saliente, Alfredo Palacios, fue mantenido por el gobierno entrante de Correa, al igual que el Plan Decenal de Educación. El propio presidente de la República (2007-2017), Rafael Correa fue ministro de Economía en el gobierno de transición de Alfredo Palacios, durante tres meses, momento en el cual coincidió con Vallejo como Ministro de Educación. Igualmente, Raúl Vallejo fue Ministro de Educación con el presidente Rodrigo Borja en la década de los 90.

²⁷⁷ El Referéndum del 26 de noviembre de 2006 aprobó el paquete de las 8 políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015 con un 66,1% de votos que optaron por el SI, un 7,7% por el NO, un 18% fueron votos en blanco y un 8,2% votos “nulos” (EcuadorInmediato, 2006).

haber implicado la participación de diferentes actores sociales .y por haber nacido con la vocación de constituirse como una política educativa a medio y largo plazo. Ahora bien, pese a que el PDE fue aprobado por mayoría (un 66,1% de los votos), si sumamos los votos en contra (un 7,7%), los votos nulos (8,2%) y los votos en blanco (18%), obtenemos un total de 33,9% de votos que, en principio, no aprobarían decididamente el Plan. Con ello, queremos manifestar que existió una proporción considerable de población ecuatoriana que no se manifestó abiertamente favor del PDE, o se manifestó en contra, y, por ello, podemos entender que:

(...) Concertar en un contexto en el que existe una fuerte tendencia a la exclusión y a expulsar, exige poner en juego dimensiones diferentes a las tradicionales (Tedesco, 2004, p.20).

Pese a ello, no se puede obviar diferentes aspectos del PDE que lo hacen cualitativamente diferente a todo lo anterior; a saber: 1) emerge de una consulta popular y del compromiso de una gran parte de la ciudadanía; 2) surge con vocación de perdurar; 3) involucra a diferentes ministerios o agendas de trabajo del gobierno, como por ejemplo, el Ministerio de Economía, bajo lo cual subyace la importancia transversal de la educación, 4) nace con fondos presupuestarios que hacen posible llevarlo a la práctica. Para institucionalizar el PDE se hace necesario, en primer lugar, cumplir con la Política 8 del mismo: incrementar el 0,5% anual de gasto del PIB hasta alcanzar, al menos, el 6%. Esta decisión ha implicado, desde un primer momento, la participación del Ministerio de Economía o Finanzas (después, se irá entrelazando con otras instituciones gubernamentales) y, de esta manera, la educación se comienza a poner en práctica como un acuerdo interministerial puesto que se entiende va más allá del Ministerio de Educación.

Entonces, existió, desde el momento de la concepción del PDE 2006-2015, un compromiso entre diferentes actores sociales y políticos, así como voluntad política para ejecutarlo, aunque hayan existido fallos y desconexiones entre las prescripciones legislativas y su abordaje práctico. Veremos si esta desconexión proviene de la misma concepción ideológica del PDE, y su posterior puesta en práctica por el gobierno de la Revolución Ciudadana, o si se trata de desajustes propios de un proceso de implementación de una legislación, como la educativa, que requiere ser vista a medio y largo plazo, y que demanda una fuerte apuesta política y presupuestaria.

En el momento de elaborar el Plan, se realizó un diagnóstico previo del sistema educativo ecuatoriano para visibilizar los nudos críticos que persistían en el mismo (PDE, 2006-2015, p.

2). Se detectaron los siguientes:

- 1.- Acceso limitado y falta de equidad.
- 2.- Baja calidad y pertinencia del currículo, así como débil aplicación de la tecnología informática.
- 3.- Se percibía, asimismo, un déficit de identidad cultural en los materiales.
- 4.- No existía una clara estrategia financiera para sostener el sistema educativo.

- 5.- Se presentaban serias dificultades en la gobernabilidad del sector.
- 6.- No existía un sistema de rendición de cuentas.

A partir de estos nudos críticos, los diferentes actores involucrados en el proceso comenzaron a trabajar los objetivos del nuevo sistema educativo ecuatoriano. El PDE 2006-2015 se concibe con el objetivo general de garantizar la “calidad y la equidad” en la educación, así como la interculturalidad y la inclusión, desde un enfoque de derechos y deberes, fortaleciendo la formación ciudadana y la unidad en la diversidad.

Como objetivos estratégicos, éstos atienden a los siguientes ejes o marcos (PDE, 2006-2015, p.4):

- 1.- Marco Curricular; la referencia curricular para los diferentes niveles y modalidades deben de atender a la realidad sociolingüística, cultural y tecnológica del país.
- 2.- Marco del Talento Humano; se hace necesario renovar la formación del personal docente.
- 3.- Marco financiero y de gestión; se hace prioritario mejorar la financiación.
- 4.- Marco de rendición de cuentas; la participación ciudadana realizará la veeduría del sistema educativo.
- 5.- Marco legal; se hace necesario regular las funciones y el proceso educativo.

Este PDE 2006-2015 plantea que el sistema de educación nacional aspira a ser: integral e integrado, coordinado, descentralizado y flexible. Además, debe de partir del aprendizaje individual y colectivo, así como fomentar la identidad y la diversidad en una unión universal, reflexiva, crítica, participativa, solidaria y democrática. En la “visión” del PDE destaca un aspecto sobre las “habilidades” y sus fines (que hemos subrayado); a saber:

Los conocimientos, habilidades y valores han de encaminarse a la competitividad, la productividad y el desarrollo tecnológico-científico para mejorar la calidad de vida y el desarrollo sostenible (PDE, 2006-2015, p.8).

Observamos cómo el PDE, acordado por diferentes actores de la sociedad civil, incluyen el término “habilidades” y hacen girar a las mismas, junto con los conocimientos y valores, en dirección de la “competitividad” y “productividad”, así como el desarrollo tecnológico-científico, en estrecha relación con la mejora de la calidad de vida y el desarrollo “sostenible”. De esta manera, se podría aludir que el PDE, aprobado en el año 2006, parte de una conceptualización de la educación como derecho, pero aspira a encaminarse hacia la competitividad y la productividad. Realmente, el peso de las directrices económicas del mundo empresarial y la banca del desarrollo se muestran poderosas a la hora de neutralizar compromisos y acuerdos políticos de otros actores sociales.

En la misma línea, la “misión” que el PDE establece para el sistema educativo ecuatoriano es que éste debe de ofertar, a través de las instituciones educativas, *una educación de calidad*,

para cumplir con la visión del sistema educativo según los principios de *calidad, equidad, inclusión, pertinencia, participación, rendición de cuentas, diversidad, flexibilidad y eficiencia* (PDE, 2006-2015, p.9).

Cuando el PDE establece el propósito general del sistema educativo ecuatoriano introduce nuevamente elementos-trampa del lenguaje neoliberal, yuxtaponiendo conceptos “críticos” con aquellos otros de la más clara inspiración mercantil. Ello lo podemos observar en la enunciación del “propósito” de la educación ecuatoriana, la cual se inspirará en:

Principios éticos, pluralistas, democráticos, humanistas, científicos que promuevan el respeto a los derechos, al pensamiento crítico, al civismo y las destrezas para la eficiencia en el trabajo y en la producción, la creatividad (el subrayado es nuestro), el desarrollo de la personalidad y las habilidades de acuerdo a la paz, la solidaridad y la interculturalidad (PDE, 2006-2015, p.10).

Pese a la definición generalizada, incluso desde sectores críticos de la sociedad civil, del PDE como un instrumento que presenta una visión alternativa de la educación, hemos encontrado que en el propio Plan ya latan elementos de contradicción entre la educación como derecho y la educación como herramienta al servicio del mercado laboral, fruto del trabajo previo de los organismos transnacionales durante décadas en el enmarcado de la educación como un modelo económico.

El Plan afirma que la finalidad del sistema educativo es:

(...) Formar ciudadanos críticos, solidarios, creativos, comprometidos con el cambio social, orgullosos de su identidad nacional, que construyan un Estado pluricultural y pluriétnico sobre la soberanía territorial y los recursos naturales, así como valores cívicos y morales, con capacidad de autogestión y de autogenerar trabajo productivo, para participar en la transformación que lleve al desarrollo del país y la inserción en la comunidad internacional. Además, consolidando una democracia no dependiente, que persiga la paz, la equidad de género, la justicia social, los derechos humanos y colectivos (PDE, 2006-2015, p.11).

Sin embargo, más adelante, afirmará: esta educación *preparará a ciudadanos para la producción de conocimientos y trabajo*. No es intención deslegitimar la preparación de ciudadanos y ciudadanas para el mercado de trabajo. Sin embargo, en el contexto global, entendemos que existen grandes riesgos en cuanto al entendimiento de la educación como un derecho humano cuando ésta se direcciona de una forma “natural” a la formación de recursos humanos. Como hemos observado, desde finales de los 60 en América Latina, el Banco Mundial ha trabajado con ahínco, a través de múltiples estrategias, el fomento de consensos en torno a su entendimiento de la educación y las políticas educativas, para dotarlo de legitimidad y perdurabilidad. El GBM a través de un lenguaje muy estudiado, se ha presentado como una entidad preocupada por la lucha contra la pobreza buscando crear una imagen positiva por parte de la opinión pública global. El hecho de presentarse en un mundo pos-político como una entidad neutra, meramente técnica y apolítica, defiende y revaloriza su papel como organismo netamente preocupado por la reducción de la pobreza y la educación. De esta manera, adquiere legitimidad moral y social para dotar de “sentido común” a la educación. Y esto entendemos que ha sucedido, ya explícitamente desde los 80, en América Latina en general, y en Ecuador

en particular. El Banco, además, siguió una política de cooptación de personas e instituciones, que en algún momento se mostraron críticas en el diseño y la aplicación de su agenda de política educativa (Bonaf, 2001, p.24), y comenzó a desarrollar una política de ejecución de proyectos conjuntos con ONG,s para el desarrollo y organizaciones de la sociedad civil , que, finalmente, ha conseguido que muchos sectores que podrían ser críticos con sus políticas, hayan acabado adquiriendo el mismo sentido educativo impuesto o “consensuado” por el Banco.

Cada vez más personas empiezan a naturalizar que la educación pierde su calificativo como “derecho” y se transforme en algo “práctico” y provechoso, en un instrumento al servicio de un cambiante mercado de trabajo global, donde los y las más hábiles, que no los/as más cultos/as, sobresaldrán y sobrevivirán en mejores condiciones.

Como sostiene el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1998), en el mundo contemporáneo reina *una lógica social egoísta y altamente competitiva*, lo cual implica *la transformación y destrucción de toda estructura colectiva capaz de obstaculizar el despliegue del mercado, como el Estado, las asociaciones intermedias e incluso la familia*.

En esta lógica, también es interesante analizar las funciones consensuadas que se le asignan al sistema educativo ecuatoriano desde el PDE 2006-2015. Se trata de funciones sociales, económicas, políticas y culturales, y se entiende que cada uno de estos ámbitos contribuirá al mejoramiento del sistema educativo de la siguiente manera (PDE, 2006-2015, p.12):

1.- La función social del PDE respecto al sistema educativo sería la de crear igualdad de oportunidades, las cuales permitan mejorar la calidad de vida, la reducción o eliminación de la pobreza, y que conlleve la equidad distributiva (el subrayado es nuestro). La función social del PDE, vincula a la educación, a través de la igualdad de oportunidades, directamente con la reducción, e, incluso, la eliminación de la pobreza y la mejora de la calidad de vida de la población. Introduce, sin embargo, elementos más disruptivos como la “distribución”.

2.- La función económica del PDE al sistema educativo ecuatoriano se refiere a la promoción del fortalecimiento del talento humano, lo cual permitirá fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación, que llevará a una productividad y competitividad así como al desarrollo sustentable (el subrayado es nuestro). Por tanto, la función económica del PDE se ajusta a una lógica mercantil, con intención de aumentar la productividad y la competitividad del país y de los individuos. La tendencia al diseño de las políticas sociales subordinadas al *objetivo económico de la competitividad* (Coraggio, 1995, p.16) ya venía arrastrando desde finales de los 80 y, más claramente, desde los 90. La competitividad, pierde precisión económica, en el sentido de que no sólo mide los costos de los insumos, sino también el aumento de la productividad en el trabajo. Esta competitividad, como sostiene Coraggio (1995,

p.17), es determinada por la calidad, por el servicio al consumidor, por la innovación, la creatividad y la velocidad. Así, al no tratarse tanto de una cuestión meramente económica, la competitividad comienza a relacionarse con el concepto “calidad”.

3.- La función política con la que el PDE pretende contribuir al sistema educativo ecuatoriano es el desarrollo de aprendizajes ciudadanos que permita una participación ciudadana adecuada en espacios públicos y privados, entendemos que en pos de la cohesión social.

4.- La función cultural del PDE es aquella de incorporar contenidos culturales atendiendo al carácter pluricultural y multiétnico del país..

El Plan define diez “principios” del sistema educativo ecuatoriano²⁷⁸; a saber:

Tabla LXXI. Principios del Sistema Educativo Ecuatoriano según el PDE 2006-2015 y a qué hacen referencia.

	Principios	Definición
1	Equidad	Igualdad efectiva o educativa
2	Calidad	Competencias para la acción.
3	Pertinencia	En relación con las necesidades del entorno social, cultural, local e internacional, y natural).
4	Inclusión	Frente a la discriminación.
5	Eficiencia	Formación de ciudadanos activos y productivos en los procesos de desarrollo).
6	Participación	Incorporación de la población a los procesos de desarrollo y toma de decisiones locales e internacionales.
7	Rendición de cuentas	Generar una cultura de la evaluación más activa en la participación ciudadana.
8	Unidad	Soberanía.
9	Continuidad	Articulación, secuencia y periodicidad del proceso enseñanza-aprendizaje por niveles y modalidades.
10	Flexibilidad	Diseño de un modelo pedagógico-didáctico alternativo.

Fuente: PDE 2006-2015. Elaboración propia.

Entendemos que los principios que guían el PDE 2006-2015, incorporan elementos más amplios de la educación como derecho humano, a la par que incorpora otros elementos que se

²⁷⁸ Asimismo, la orientación que se le pretende dar al sistema educativo ecuatoriano es de tipo: 1) *ética*, para conocer la conducta moral (origen y finalidad de los valores), estableciendo vínculos entre ética y política, ideología y problemas bioéticos del desarrollo tecnológico; 2) *pluralista*, en función del respeto y la libertad de opinión; 3) *democrática*, para practicar las libertades básicas, el reconocimiento de la autoridad del pueblo, y la promoción de una cultura de control popular sobre la gestión del gobierno; 4) *humanística*, desarrollando una actitud en la escuela, el hogar y la sociedad que atienda a una concepción integradora de valores humanos; 5) *investigativa*, fomentando una conducta sistemática que persiga las causas y relaciones de un suceso cuyo propósito sean las soluciones lógicas; 6) *científica*, fundamentando la actividad cotidiana como información sistemática y verificable, que posibilite la curiosidad académica para explicar y descubrir fenómenos naturales y sociales; 7) *técnica*, como hábito de utilizar métodos, procedimientos y recursos de una actividad; 8) *Intercultural*, por la existencia de otras culturas en el territorio (PDE 2006-2015, p.15).

ajustan a las necesidades de la economía productiva, desde posiciones más próximas al neoliberalismo.

Las políticas del Plan Decenal de Educación 2006-2015, que enmarcaron la política educativa del decenio han sido ocho, a saber:

Tabla LXXII. Políticas y metas del PDE (2006-2015), Ecuador

	POLÍTICAS	METAS	
I	Universalización de la Educación Infantil (entre 0 y 5 años).	1	Tutoría por el Ministerio de Educación y Ciencia.
		2	Establecimiento de vínculos entre la Educación Infantil y la Educación General Básica.
		3	Universalización de la cobertura educativa.
		4	Mejora cualitativa del capital humano.
		5	Desarrollo de un sistema informático para esta etapa.
II	Universalización de la Educación General Básica, donde los niños y niñas desarrollarán las siguientes COMPETENCIAS :	Competencias a adquirir en la EGB	
		1	Aprender a ser.
		2	Aprender a hacer.
		3	Aprender a conocer.
		4	Aprender a convivir.
III	Incremento de matrícula en Bachillerato hasta el 75% de la población correspondiente. El Bachillerato cumplirá tres funciones: 1.- Preparar para continuar con estudios superiores. 2.- Capacitar para incorporarse a una vida productiva con conocimientos, habilidades y valores adecuados. 3.- Educar para participar en la vida ciudadana.	Metas:	
		1	Capacitar para compensar las desigualdades de equidad y calidad.
		2	Modificar el modelo pedagógico y de gestión.
		3	Articular con el conjunto del sistema educativo.
		4	Relacionarse con las demandas de la comunidad y las necesidades del mercado de trabajo.
IV	Erradicación del analfabetismo y fortalecimiento de la educación alternativa. Reducir el analfabetismo hasta el 2%, en un ritmo de disminución de 75.000 personas por año, quienes serán atendidas en unos 12.500 centros hasta el 2015.	Metas	
		1	Garantizar el acceso.
		2	Garantizar la permanencia efectiva de los estudios de la población con rezago educativo.
		3	Garantizar la continuación y la conclusión de la formación.
V	Mejoramiento de la infraestructura física y el equipamiento de las instalaciones educativas. ²⁷⁹		

²⁷⁹Se estimaba, para el año 2006, que existían unos 437.641 niños/as fuera del sistema educativo. Asimismo, las condiciones de los recursos estaban por debajo de los estándares de calidad y se apreciaba un acelerado deterioro de las infraestructuras, puesto que no se producía el mantenimiento correctivo y preventivo requerido. El

Tabla LXXII. Políticas y metas del PDE (2006-2015), Ecuador

	POLÍTICAS	METAS
VI	Mejoramiento de la calidad y equidad en educación e implementación del sistema nacional de evaluación.	
VII	Revalorización de la profesión docente y desarrollo profesional así como sus condiciones de trabajo y la calidad de vida ²⁸⁰ .	
VIII	Aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar, al menos, el 6%.	

Fuente: PDE 2006-2015. Elaboración propia

Las diferentes políticas incluyen aspectos que se venían trabajando en la agenda educativa desde las “recomendaciones” que realizaban organismos como el GBM y la banca del desarrollo así como otros organismos transnacionales especializados en educación; destacaríamos los siguientes:

1.- Extensión y universalización de la Educación Inicial (de 0 a 5 años). Además, desde el PDE se destacan dos metas importantes que ya había reseñado el GBM; esto es: 1) la relación temprana de la educación como “capital humano”; y, 2) añadir el componente de “articulación” entre etapas.

Desde finales de la década de los 90, se puede rastrear una gran literatura sobre los beneficios de la Educación Inicial en el sistema educativo y en el mercado de trabajo²⁸¹. En el año 1999, la OEI publicaba “Educación Inicial: a la búsqueda del tesoro escondido. ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano?”, y el Banco Mundial (2002)²⁸² publicaba: “Proyectos de Desarrollo Infantil Temprano” y : “Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que Estimulen el Desarrollo Infantil y Faciliten la Inserción Laboral Femenina” (2006).

2.- La Educación primaria se extiende y en el tiempo y se denomina Educación General Básica que, junto con la premisa de la universalización, adopta el modelo de las competencias así descritas por el Informe “Delors”.

3.- El aumento del 0,5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta

equipamiento también resultaba deficitario, obsoleto y con poco renovación del mismo. Por ello, se plantea la meta de mejorar la calidad del servicio educativo (PDE 2006-2015, p.31).

²⁸⁰Se observaba cómo la formación inicial docente se definía como débil y desactualizada. Por ello, se anhela un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional. El objetivo planteaba estimular el ingreso a la carrera docente de jóvenes generaciones, así como la promoción a través de la formación inicial y el desarrollo profesional constante, apoyado por un proceso ordenado de retiro y jubilación (PDE 2006-2015, p.41).

²⁸¹Para más información en torno a la Educación Inicial, puede accederse al histórico de autores y artículos a través del siguiente enlace: <http://www.oei.es/historico/inicial/articulos/>

²⁸² Posteriormente, el GBM publicaría en el 2010 la gran recomendación sobre la inversión en Educación Inicial, esto es, el “Informe Fortalecer el desarrollo en la primera infancia”.

alcanzar, al menos, el 6%. El objetivo del Plan es garantizar el desarrollo educativo a largo plazo a través de la existencia garantizada de recursos financieros. En todos los países de la región, se observa un incremento del gasto público en educación, excepto en Ecuador que, desde 1990 al 2001, según datos de CEPAL y UNESCO, no habían incrementado el gasto en educación, asignando 45 \$ por habitante.

Sin embargo, frente a que observamos la “percolación”, que se produjo desde diferentes ámbitos, de valores de mercado en el PDE 2006-2015, también es necesario recoger los valores que, desde estas líneas entendemos propios de la educación, tales como la solidaridad, justicia social, preservación del patrimonio cultural y natural, etc... también se encuentran presentes en el Plan. De hecho, se establece que el sistema educativo ecuatoriano ha de orbitar en torno a los siguientes valores que enfrentan la exclusión; a saber (PDE 2006-2015, p.14):

- 1.- Honestidad (referido como un componente de “transparencia” y basado en la confianza colectiva como fuerza valor).
- 2.- Justicia (en pos de perseguir buenas acciones y causas positivas).
- 3.- Respeto al prójimo, a los/as antepasados, al medio ambiente...
- 4.- Paz (alcanzable a través de la confianza en los otros/as)
- 5.- Solidaridad, como un fin común.
- 6.- Responsabilidad.
- 7.- Pluralismo.

En definitiva, los valores en el PDE 2006-2015 apuntan hacia la solidaridad y la cooperación al igual que algunos principios que lo enmarcan (la construcción de un modelo pedagógico-didáctico alternativo, por ejemplo) pero otros principios, que fundamentan la puesta en práctica del Plan, apuntan a la productividad, al competencialismo... a esa competencia a prueba de mercado: con respuestas rápidas y eficientes a cambios (Coraggio, 1995, p.5).

VII.2. PDE 2006-2015, “hoja de ruta” de la política educativa de la Revolución Ciudadana.

El Plan Decenal de Educación 2006-2015, como un compromiso-país adquirido previamente a la RC, entre diferentes actores políticos y sociales para concertar una política educativa que enfrentase los tradicionales “vicios” del sistema educativo ecuatoriano, fue la “hoja de ruta” seguida por el posterior Ministerio de Educación del gobierno de Rafael Correa..

Al iniciar el gobierno Rafael Correa con este mandato popular y haber ratificado al Ministro de Educación, este Plan Decenal se convirtió, en buena medida en la propuesta educativa del gobierno... (Ish, 2011, p.378).

Fue un compromiso adquirido con la ciudadanía por referéndum, que ganó mayoritariamente, y un proceso entre agentes gubernamentales del momento pero, sobre todo, de la sociedad civil, de una amplia y diversa sociedad civil.

(...) *El PDE fue un pacto, un pacto a través de un referéndum para responder a qué es lo que queremos para la educación en términos de acuerdo...*(B.F. Funcionaria pública. Ex-ó Investigadora think-tank).

Ahora bien, como hemos visto, un considerable porcentaje de población (el 33,9%), no apoyó favorablemente este pacto por la educación. Una parte de la sociedad reticente a este compromiso pudo provenir, precisamente, de quienes consideraban que la toma de decisiones en política educativa le corresponden a un solo actor, el Estado. Pero, sobre todo, entendemos que gran parte del rechazo al pacto educativo provino de sectores que ansiaban dejar la toma de decisiones educativas en manos del mercado. En este sentido, Ish (2011, p.378) señala como parte de los partidos políticos identificados con la derecha se abstuvieron de promover el voto favorable al PDE 2006-2015.

Como sostiene Tedesco (2003), un pacto educativo, un compromiso entre amplios actores de la población por la educación, se trata de *un procedimiento consistente con un proyecto basado en la idea de construir una sociedad equitativa y dinámica* (Tedesco, 2003, p.26). Es decir, un pacto educativo requiere de una alianza más amplia, de un proyecto político y social a nivel nacional que enfrente, además, las fuerzas de la globalización y la imposición de reformas educativas.

De alguna manera, el PDE 2006-2015, se incorporó como proyecto educativo, al proyecto político y social de la Revolución Ciudadana puesto que, en su primer momento “alternativo”, el PDE encajaba con muchos de los objetivos de cambio y valores de justicia social preconizado por la RC. Ahora bien, como hemos visto, en el propio PDE se percolaban valores de mercado junto con la conceptualización de la educación como derecho.

Por ello, no es de extrañar que el PDE se convirtiese, además, en la carta de presentación de la política educativa del gobierno de la RC ante algunas agencias de cooperación internacional, organismos multilaterales y organismos financieros (entre los cuales, inicialmente, no se encontraba el GBM). Se trataba de un Plan fácilmente “mercantilizable” puesto que se ajustaba a muchos de los presupuestos que formularon estos organismos internacionales. Desde la conceptualización de las competencias hasta sus principios, y finalidades y metas:

El Plan Decenal es la hoja de ruta del Ministerio de Educación y del gobierno y que sirvió, básicamente, en términos de esta relación con organismos financieros y organismos internacionales particularmente con la Unión Europea (H.G., Contrato Social por la Educación).

Pese las contradicciones en torno a ciertos valores de mercado que hemos encontrado en el PDE 2006-2015, desde el Contrato Social por la Educación²⁸³ se entiende que los principios y

²⁸³ El Contrato Social por la Educación en el Ecuador es un movimiento ciudadano creado en el 2002 para la *defensa y ejercicio de los derechos humanos, particularmente del derecho a la educación, en la equidad de género, generacional y geográfica*. Tiene como objetivo *apoyar la elaboración colectiva y vigilar el cumplimiento de políticas públicas que apunten a la construcción de un nuevo proyecto educativo que sustente la edificación de un país solidario, justo, equitativo, competitivo y con pleno desarrollo humano*. Se encuentra conformado ciudadanía en general, líderes y lideresas sociales, comunicadores/as, editorialistas/as, deportistas, ex ministros/as de educación, rectores/as de

ejes del Plan Decenal apuntan a una educación desde la óptica de los derechos, al igual que los fundamentos de la Ley Orgánica de Educación Superior, como trabajo de base desde las organizaciones de la sociedad civil:

(...) Sobre todo en la parte conceptual: en los grandes principios.... Eso fue casi una copia de la propuesta de la ley de educación que el Contrato Social le propuso al país (H.G., Contrato Social por la Educación).

Pero el PDE, según el Contrato Social por la Educación, se fue desvirtuando poco a poco y de una manera atropellada, entre la sucesión de diferentes ministros/as, que dejaron sus respectivas improntas. En general, se trataría de un proceso poco planificado.

Yo lo que percibo es... porque en medio de todo esto se hacía un montón de cosas alrededor de infraestructuras, alrededor de... entonces se inventaron las Escuelas del Milenio y después le dieron una cierta lógica con un modelo de las Escuelas del Milenio (H.G., Contrato Social por la Educación).

En definitiva, a partir del trabajo Estado-sociedad civil, especialmente durante la Asamblea Constituyente, se recogieron muchos principios, valores y fines que la sociedad civil transmitía al ámbito de la educación; sobre todo, aquellos de cariz más transformador; un “deber ser”, una educación para el cambio, que fue recogido en la Constitución del 2008 y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe a modo de grandes principios, que le hicieron ser admirado en el mundo por su corte transgresor. Ello fue su parte doctrinaria. Sin embargo, desde sectores de la sociedad civil, consideran que, posteriormente a la formulación de los mismos principios en la que participaron, la aplicación de éstos, más o menos, transgresores, se transformó en otra cosa. El gobierno manejó bien el aparato propagandístico del Estado para dar a conocer sus logros ante la opinión pública.

(...) Nosotros trabajamos en la Asamblea y claro, casi se recogió un montón de cosas que desde la sociedad civil se propuso, lo mismo en la Constitución. Pero, en la parte operativa de la ley ya está el modelo.... Y sobre todo en el reglamento ¿qué modelo? Uno, yo creo que en términos conceptuales, generales, muy tendiendo hacia una línea neoliberal y desde la perspectiva de la operación, de la gestión, del concepto del sistema educativo es un modelo que respondía al modelo de Estado que la Revolución Ciudadana comenzó a implementar, que es un modelo hiperconcentrador. Es decir, el único actor es el Estado, y del Estado, el poder ejecutivo, o sea porque no es todo el Estado tampoco.... Y en el Ejecutivo, el caudillo: Correa. Ese es el modelo entonces, eso fue lo que ya se evidenció en la Ley y se evidenció en el Reglamento (H.G., Contrato Social por la Educación).

La Constitución del 2008 recoge la propuesta de la ciudadanía en torno a un marco conceptual que gira sobre los derechos humanos, incluyendo ejes como interculturalidad, género, etc.:

La mayoría de asambleístas, pertenecientes a las fuerzas democráticas, lograron una Constitución que es reconocida como “garantista de derechos” y reflejo de un “nuevo constitucionalismo” (Isch, 2011, p.379).

universidades, empresarios, jóvenes, niños, niñas, padres y madres de familia, así como más de 100 organizaciones no gubernamentales, instituciones de cooperación, federaciones y organizaciones sociales de Ecuador. El punto de encuentro de todos los integrantes es la *suscripción y promoción de la Agenda Ciudadana por la Educación*. <http://contratosocialecuador.org/index.php/quienes-somos>

Durante los inicios de la Revolución Ciudadana, en su “vertiente alternativa”, se produjo, en un engranaje de conflictos y avances, así como la participación social de diferentes actores en la política educativa del país. Sin embargo, poco a poco, para muchos de estos actores las puertas del diálogo y la construcción conjunta se fueron cerrando. Figuras ministeriales fuertes tuvieron mucho que ver en ello:

(...) Al principio creíamos que era sólo Vallejo, en realidad, y no muy acordes con el tema de la participación. O sea, Vallejo fue muy hábil en entablar incluso un cierto apoyo de parte del Contrato Social para subir al Ministerio de Educación pero luego puso una cantidad de cortapisas y, finalmente, quedamos en un divorcio total ¿no? Y ya con tensiones, cuando fue ministro en la época de Palacio y por supuesto, arrancando con el gobierno de Correa así que, probablemente las primeras organizaciones de la sociedad civil en el país que se percató de que se venía un modelo autoritario fue el Contrato Social y tenemos anécdotas preciosas para contar cómo nos percatamos... Ya veníamos con una relación tensa pero bueno, podíamos tener relaciones tensas pero ya hay una aplicación de políticas públicas en concreto que prácticamente se desechó entre... Esa es la que te estoy contando en este momento pero otras más visibles, mucho más... Y de impacto, mucho más directo como fue el tema de los textos escolares entonces (...) (H.G., Contrato Social por la Educación).

Nuestra conjetura es que el Plan Decenal de Educación 2006-2015 se convirtió en una política de Estado a mediano-largo plazo, consensuada, y con amplia participación de un buen número de actores sociales, legitimada a través de un referéndum, situación que no había ocurrido en la historia educativa del país. El Plan, al margen de su aplicación posterior, presenta muchos aspectos de igualdad social y justicia y así es entendido por las organizaciones de la sociedad civil, además del gobierno. Las críticas de la sociedad civil a la implementación del Plan provienen de la aplicación del mismo por parte del gobierno de la Revolución Ciudadana que, en muchos casos, sitúan muy próximo a un modelo neoliberal. Pero, consideramos que ello, probablemente, ya se podía rastrear en los inicios mismos de la elaboración del Plan. El PDE aglutina las conceptualizaciones de diferentes organizaciones y fuerzas de la sociedad civil, saliente de un proceso de aplicación de reformas neoliberales impuestas por la banca transnacional con consecuencias muy graves para el país en términos de desigualdad social y empobrecimiento generalizado, pero que, sin lugar a dudas, también influyó en la conformación de un “sentido común” y una racionalidad neoliberal. Por ello, consideramos que, junto con los valores que entienden la educación como derecho del ser humano, se “percolan” valores del mercado que provocan oscilaciones en el sentido del sistema educativo

El seguimiento del Plan Decenal de Educación 2006-2015 fue encargado al Grupo FARO²⁸⁴ en el 2009, quien implementó la Red Ciudadana de Acompañamiento al Plan Decenal de Educación (EDUCIUDADANÍA). Esta Iniciativa presentó dos fases, una de 2009 a 2013, y otra, de 2013 a 2014, de la que formaron parte diferentes organizaciones de la sociedad civil y fue liderada por el think tank Grupo FARO, con fondos de la Comisión Europea y participación del Ministerio de Educación.

²⁸⁴ El Grupo FARO, como veremos más adelante, es el principal *think tank* de Ecuador y uno de los más reconocidos de Latinoamérica.

Grupo FARO, en su primera propuesta, la presenta con la Universidad Católica de Guayaquil, pero el Grupo lidera la propuesta. Después se integra DIAGONAL, un think tank más pequeño, liderado por Julio Echevarría, y CARE, y también se integra Save The Children. Ese tipo de red para dar seguimiento a la política educativa primó mucho en el desarrollo y éxito de EDUCIUDADANÍA (C.S. Ex Director Iniciativa EDUCIUDADANÍA).

Uno de los aspectos más interesantes que supuso la experiencia de la Iniciativa EDUCIUDADANÍA es que manifestó la posibilidad de establecer alianzas entre diferentes actores fortaleciendo la esfera pública en el país con la participación, junto con el Estado, de diferentes organizaciones de la sociedad civil. En un contexto político, económico, social y cultural saliente de las consecuencias de las PAE, altamente conflicto y con fuerte desconfianza hacia el Estado, estas iniciativas permitieron, entre cosas, que los actores de la sociedad civil y el Estado pudiesen, al menos inicialmente, mantener relaciones de cierta confianza y compromiso por el presente y futuro del país.

La Iniciativa fue bien interesante porque se logró conjugar dos cosas. Por un lado, estaba la cooperación internacional, UE, varias organizaciones de la sociedad civil lideradas por GRUPO FARO, que era EDUCIUDADANA, y el Ministerio de Educación. Eran tres instancias en conjunto: sector público, un think tank y OSC y un agente externo. Una de las ganancias que generó la Iniciativa fue crear espacios de confianza entre diferentes actores. El gobierno era muy reacio a las opiniones externas. Y también estaba la U.E. que financiaba, con quien también existía desconfianza. EDUCIUDADANA sin proponérselo jugó ese esfuerzo en catalizar los esfuerzos de tres actores de la esfera pública (C.S. Ex Director Iniciativa EDUCIUDADANÍA).

Rosa M. Torres (2016)²⁸⁵ señala, sin embargo, que EDUCIUDADANÍA presenta datos de seguimiento del PDE, desde el año 2009 hasta el año 2013 y no adjuntó informe alguno de final de ejecución. Sin embargo, existieron los documentos pertinentes, y, además, durante la primera fase del proyecto, se incluyó un componente de investigación, del cual se extrajeron los informes correspondientes

Quizás no fue una investigación súper profunda y académica pero era un primer trabajo más sistemático en el que se trabajó con el Ministerio para tener todas las bases de datos y hacer los informes de seguimiento del PDE.... ¿Avanzar en temas de educación? Nunca se logró consolidar un grupo de trabajo fuerte en el tema de educación. Entonces, el proyecto tuvo bastantes altibajos, el Estado no estaba contento... entonces, eso dificulta mucho mantener un área de trabajo pero, si me hubieras preguntado a mi, en ese momento, yo hubiese querido que el área de investigación se dedique a hacer muchas más investigación cualitativa en las escuelas y en las aulas, y en el funcionamiento propio de las escuelas (...)(L.T. Ex Directora investigación Grupo FARO).

Además, se produjeron otras formas de impacto desde sociedad civil, a raíz de una fuerte movilidad e inserción de muchos de sus líderes y lideresas en puestos tecnócratas, en el gobierno de la Revolución Ciudadana, con lo que ello implicó:

(...) Existieron dos fases de monitoreo de EDUCIUDADANÍA... las personas a cargo de estas fases fueron después a trabajar al Ministerio.. y tuvieron incidencia de pensamiento... ahí (en

²⁸⁵ TORRES, R. (2016, 22 de enero). Ecuador ¿Otro plan decenal de Educación? [Mensaje en un blog], Otra Educación. Recuperado de: <http://otra-educacion.blogspot.com.es/2016/01/ecuador-otro-plan-decenal-de-educacion.html>

el Ministerio) *podían tender cierta incidencia... tuvieron posibilidades de transferir modos de la sociedad civil a ciertas políticas...* (B.F. ExDirectora Iniciativa EDUCIUDADANÍA).

Por su parte, el Ministerio de Educación, presenta su último informe de rendición de cuentas en el año 2014 pero sin mención al PDE 2006-2015, incluso afirma Rosa M. Torres que *las políticas docentes y objetivos estratégicos* aplicadas en este período... *no se encuentran alineadas al PDE* (Torres, 2016).

Pese a la ausencia de evaluación del PDE anterior, en el año 2016 se elaboró el nuevo Plan Decenal de Educación (2016-2025). En esta ocasión, no existió consulta popular. No vamos a referirnos al PDE 2016-2025 porque se escapa del objetivo temporal de esta investigación. Sin embargo, nos ha llamado la atención que la visión de este nuevo plan de educación es convertir el sistema educativo ecuatoriano en uno de los mejores sistemas educativos de América Latina (Torres, 2016).

VII.3.- Rectoría del Estado y participación.

La Constitución del 2008, que nace de la Asamblea Constituyente de Montecristi, como el gran pacto social en el país, en su artículo I señala que Ecuador es un *Estado constitucional de derechos y justicia social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de República y se gobierna de manera descentralizada* (Constitución Ecuador 2008, art.1).

Igualmente, frente a la tradicional división de “poderes” del Estado, se impone una visión de “funciones” del Estado: Ejecutiva, Legislativa y Judicial, a las que se incorporan dos novedosas funciones como son la función Electoral y la función de Transparencia y Control Social. Todo ello en virtud del convencimiento pleno de que la soberanía radica en el pueblo, quien dota de fundamento a la autoridad. En este sentido, una de las “recomendaciones” y recetas de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales que no ha seguido el gobierno de la Revolución Ciudadana es dejar sin contenido y sin funciones al Estado.

Con el gobierno de la Revolución Ciudadana se recupera el liderazgo del Estado en el ámbito público, tan minimizado y ninguneado durante la sucesión de gobiernos neoliberales que sacudieron el país. No es que el Estado no tuviera función, es que ésta se correspondía especialmente al monopolio de función coercitiva para asegurar la propiedad y la libertad los agentes económicos. El gobierno de la RC, fundamentado su autoridad en la soberanía del pueblo, recupera el rol rector del Estado como ente planificador, rector, gestor, distribuidor y redistribuidor (Jaya, 2015, p.40).

En esta lógica discursiva, la participación ciudadana juega un papel fundamental en el andamiaje institucional del Estado en todos sus niveles, desde los Consejos ciudadanos de planificación (en municipios y prefecturas) hasta los Consejos ciudadanos sectoriales, además de la *implementación de veedurías y observatorios a las políticas públicas* (Jaya, 2015, p.51).

Sin embargo, la aplicación práctica de la participación ciudadana ha sido un aspecto clave que, poco a poco, se le fue escapando de las manos al gobierno de la Revolución Ciudadana. Quizás, por falta de voluntad política. Quizás, por falta de imaginación política. Quizás, porque frente a la euforia inicial ante el gran pacto social que significaba la Revolución Ciudadana, afloró la desconfianza entre Estado y sociedad civil, la cual se incrementó a medida que los efectos de la recesión económica se empezaban a sentir en el país.

La Revolución Ciudadana desaprovechó un momento histórico, en el cual la efervescencia ciudadana que existió respecto a los cambios, podía ser conectada a la política; es decir, lo que el Estado hace que se sintonice con lo que la gente haga. Que sean dos andariveles separados pero que apunten hacia el mismo lado. Y eso sí, fue absolutamente desaprovechado porque el Estado dijo: el Estado es el rector de todo lo que hace; es el Estado el que hace; el Estado es el que administra y nadie más. Entonces, si no hay mecanismos, como no existieron mecanismos de consulta, pues, claro, la gente... (G. G. Asambleísta Nacional Alianza País).

Ello hizo que, incluso, el mandato constitucional quedará sin correlato práctico:

[Los Consejos de Participación Ciudadana y Control Social].... No, eso nunca existió.... La función de participación ciudadana y control social que está en la Constitución nunca funcionó como debería haber funcionado.... No existió voluntad política.... Eso es lo que tú puedes reprochar al Estado, que no aprovechó un momento y que, después de eso, es muy difícil recuperar la confianza de la gente con eso... o que, incluso, la gente se conforma y la gente dice: bueno, me dan mis dos libros, me dan mi uniforme, me dan lo que sea... ya está. (G. G., Asambleísta Nacional Alianza PAÍS).

Y, la falta de confianza política, la falta de confianza en un proyecto político común también comenzó a percibirse y manifestarse en el ámbito educativo.

(...) Seguramente por lo que fuimos descubriendo que Vallejo ya desde el 2006, el tema participativo no le interesaba, él subió con nuestro apoyo, al Ministerio de Educación, y subió con la agenda del Contrato Social y públicamente lo recogió... mucho de la agenda del Contrato dijo: ¡Esto hay que hacer en el país! Y en realidad algunas de las cosas las impulsó con su propio sello o sea, le cambió de nombre a muchas cosas y lo hizo. Es más, muchas de las cosas que el Contrato Social propuso, que canalizó Vallejo, luego continuó Gloria Vidal. Yo creo que Correa no está enterado que fue un proceso canalizado también por el Contrato Social de las necesidades e ideas de la sociedad (H.G., Contrato Social por la Educación).

Pero no por ello, se ha de evadir el gran cambio que supuso para el país la recuperación del liderazgo por parte del Estado en la formulación de política pública (en el siguiente capítulo, analizaremos las medidas de contención por parte del mercado frente a esta rehabilitación de la rectoría del Estado en política pública). El Estado pasó a congregarse, negociar y mediar con diferentes actores en distintos ámbitos de la acción política y toma de decisiones. El Estado pasó de estar ausente a estar presente y, en un primer momento, consideramos que representó determinados intereses de aquellos sectores excluidos del país, aunque sin provocar cambio estructural alguno. Como fuere, la presencia del Estado comienza a sentirse cuando, en el ámbito educativo, por ejemplo, la acción educativa se encontraba dispersa y, frecuentemente, direccionada desde el exterior. Existían múltiples actores educativos como instituciones privadas, ONG,s, fundaciones, agencias de cooperación internacional, asociaciones religiosas trabajando con diferentes propuestas educativas, con diferentes currículos, diferentes

materiales, diferentes pedagogías.... Los *edunegocios* (Ball, 2008) proliferaban desde las propias instituciones educativas, donde docentes y direcciones de instituciones educativas negociaban con las editoriales los textos a impartir en clase.

En aquel tiempo... [en el 2000] el Ministerio no pedía nada. En esa época cualquiera entraba a las escuelas... hasta la gente que vendía enciclopedias, la gente que vendía ropa... (A.D., Fundación ArteEduarte).

Y en esa dislógica situación, la actuación del Estado supuso la recuperación de pautas de acción, de establecimiento de límites de actuación, y toma de decisiones en política pública educativa.

La recuperación del liderazgo del Estado también ha sido importante a la hora de responsabilizarse de aquellos/as que han sido tradicionalmente excluidos/as de toda representación, acción y decisión, ayudando a cerrar brechas en aquellos sectores de la población que no podían acceder a la educación pública puesto que no disponían de recursos. En este sentido, el Estado facilitó la entrega de textos escolares gratuitos, de uniformes y de desayunos y, a veces, almuerzos escolares. Previamente, la educación pública requería que, además de que las familias costearan recursos pedagógicos, alimenticios y de vestido de los/as niños/as, contribuyesen con una cuota monetaria para el sostenimiento de los salarios docentes y las infraestructuras escolares. La RC supuso el acceso completamente gratuito a la educación pública en todos los niveles educativos.

La contraparte a estas medidas ha sido la hiperformalización, reglamentación y control de las relaciones institucionales en el mundo educativo. Ejemplo significativo de este control es el control realizado sobre las organizaciones no gubernamentales y las entidades de cooperación internacional:

Sacar una fundación fue una aventura, una aventura que demoró dos años de trámites legales en el Ministerio. Del Ministerio de Educación... si no tienes permiso del Ministerio de Educación no puedes entrar a las aulas.... Antes todas las organizaciones estaban reguladas por el MIES (Ministerio de Inclusión Económica y Social), pero después el gobierno comenzó a organizar las fundaciones según temáticas... Si recibes financiación extranjera, tienes que reportar al Ministerio de la Política... Todas las fundaciones del Ecuador tienen que inscribirse también en el Ministerio de la Política. Una doble inscripción, a parte, un reporte al SRI (Servicio de Rentas Internas)... O sea, nos hipervigilan... (A.D., Fundación ArteEduarte).

Tal fue así que Ecuador extremó el control sobre las ONG,s y la cooperación internacional²⁸⁶ desde la sospecha de que apoyaban movimientos de desestabilización por parte de la oposición política. Un Decreto del año 2011 ordenó que las ONG,s extranjeras firmasen un nuevos

²⁸⁶En el año 2012, el gobierno de la Revolución Ciudadana cesó en sus actividades en Ecuador a 26 ONG,s extranjeras (de países como España, Colombia, Argentina, Estados Unidos, Reino Unido, Singapur, etc.) aludiendo que, en algunos casos, se había desvirtuado el propósito manifiesto de sus actuaciones concretas. De hecho, determinadas fuentes periodísticas informaron sobre la presencia de estas formas de asociación en lugares estratégicos para la nación, como las reservas naturales donde incluso existen proyectos nacionales (Ecuador expulsa ONGs extranjeras con proyectos controvertidos, 2012, 11 de septiembre). En el año 2013, el gobierno prohibió que la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) ejecutase nuevos proyectos en el país.

convenios con el Estado para inspeccionar sus fuentes de financiación y alinear sus proyectos a la nueva lógica del desarrollo del país²⁸⁷.

Coincidió con el hecho de que salimos de una empresa y conformamos una fundación... y generalmente, es al revés, primero haces las fundación y luego creas los programas. Nosotros, no. Primero fue un programa de 16 años y tenemos una fundación de dos años... Cuando empezamos el trabajo, lo empezamos dentro de un proyecto de Responsabilidad Social de una empresa... fueron dos años de idas y venidas... nosotros habíamos salido de una empresa que era un medio de comunicación opuesto al gobierno... entonces, nos han revisado hasta nuestra vida pasada... yo tuve que ir muchas veces, hacer muchos papeles, ya cuando el asunto se puso súper feo, contratamos a un estudio jurídico que encargaron de todos los trámites y fueron dos años de papeles. (A.D. Fundación ArteEducarte).

VII.4. Algunas reflexiones sobre:

VII.4.1.- Acceso. ¿Qué es más importante, el acceso o la calidad?

La política pública educativa de un país presenta como objetivos estratégicos el acceso al sistema, la permanencia y la culminación, la calidad de los servicios ofrecidos, la equidad en la educación, etc. (Guadalupe, 2002, p.2). En este sentido, frecuentemente, cuando nos referimos a la política educativa, los dos sustantivos que primero suelen venir a la mente para definirlo son “acceso” y “calidad”. Y a partir de ambos, emanan múltiples indicadores de cumplimiento o de incumplimiento. Es obvio que si no existe acceso a la educación, no se puede hablar de calidad; más bien, se necesita el acceso, la permanencia y la culminación en el sistema educativo para poder interrelacionarlo con la calidad educativa. No nos planteamos establecer una relación de superioridad-inferioridad entre ambos términos, sino adoptar un enfoque integral como propone Vanegas (2007), quien afirma que lo urgente es el acceso, lo prioritario es la permanencia, y la necesidad es la calidad (Vanegas, 2007, p.43). La interacción de los tres elementos se hace necesaria.

Sin embargo, en un contexto de carencia en cuanto a cobertura y calidad que vivía Ecuador a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, nos parece importante visualizar por donde se comenzó a construir la “revolución”, o transformación, o reforma educativa con la Revolución Ciudadana. No consideramos que la cobertura sea más importante que la calidad pero, como señalábamos, en una fase inicial de un contexto de carencias según zona geográfica y nivel socioeconómico, se hace necesario comenzar por discernir las posibilidades de acceso de la población, especialmente aquella excluida del sistema educativo (recordemos que en Ecuador, en el año 2006, existían 437.641 niños/as excluidos/as del sistema educativo, PDE 2006-2015). También se hace importante visualizar cómo la intervención pública ha sido necesaria para cubrir las carencias históricas en determinados contextos geográficos y con grupos sociales tradicionalmente marginados.

²⁸⁷ En este sentido, se crea la Secretaría Técnica de Cooperación Internacional (SETECI).

Una primera manifestación de la cobertura educativa durante la Revolución Ciudadana procede de la posibilidad del acceso de la población al inicio de la vida escolar. En este sentido, podemos decir que el acceso, en cuanto a plazas (o matrículas) disponibles ha implicado un incremento basado en el decrecimiento del número de instituciones educativas, y ello, relacionado con el proceso de desconcentración planificado por el gobierno²⁸⁸. En dos décadas, de 1994 a 2015, se redujeron 506 instituciones educativas, siendo la mayoría de instituciones educativas público-estatales. Sin embargo, el alumnado matriculado por niveles (inicial, primaria y secundaria obligatoria) se incrementó casi el doble, pasando de 2.625.305 alumnos/as en 1994 a 4.331.915 alumnos/as en el año 2015²⁸⁹.

Es decir, se siguió un criterio de eficiencia con el aumento de la oferta por parte del Estado, vía decrecimiento de instituciones educativas y, además, alcanzando a las unidades mínimas de planificación territorial: cantón o conjunto de cantones.

VII.4.1.1. Un nuevo modelo educativo: las Unidades Educativas del Milenio. Atrás se quedaron las escuelas comunitarias.

Las Unidades Educativas del Milenio (UEM) reemplazaron el sistema anterior de escuelas unidocentes, pluridocentes y comunitarias desde un criterio de eficiencia: menores y mejores recursos para atender a la población en edad escolar en cada ámbito territorial.

(...) Se puede ver materializado en mucho cemento, en mucha infraestructura pero que tras de eso, estaba justamente esa lógica, la presencia de los servicios públicos en cada uno de los territorios (...) (E.B. ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza).

Las Unidades Educativas del Milenio siguieron una estrategia de eficiencia pero, quizás, no alcanzaron la eficacia esperada. Por ello, se convirtieron en una de las acciones más polémicas del accionar gubernamental durante la década 2007-2017. Las críticas desde la oposición han sido constantes pero también desde diferentes posiciones en las filas de la Revolución Ciudadana que alcanzaron, incluso, la última contienda electoral donde el candidato del oficialismo, Lenin Moreno, en el Segundo Encuentro con Concejales Urbanos y Rurales celebrado el 28 de octubre 2016, se manifestó, inicialmente, contrario a las UEM a las que llegó a calificar como *elefantes blancos*:

(...) No volvamos a cometer el error de hacer elefantes blancos con el dinero que podíamos haber hecho diez escuelas. Sí, se ven muy bonitas, pero con lo que cuesta una Escuela del Milenio, podíamos haber hecho diez escuelas... (Focus Ecuador, 2016).

²⁸⁸ Como veíamos en el capítulo anterior, la Revolución Ciudadana con el ánimo de llegar a territorio, lleva a cabo una planificación estatal que divide el país en 9 zonas según provincias próximas; cada zona se constituye en circuitos y éstos, en distritos, como unidades básicas de planificación y prestación de servicios públicos. De esta manera, el Estado central llega al cantón, o conjunto de cantones, en cuanto a su tarea de gestión territorial. La lógica que late de fondo es la presencia de los servicios públicos en el territorio, una de las grandes carencias históricas del país.

²⁸⁹ Es necesario contar con el hecho de que la Educación Inicial se hace obligatoria, incrementando necesariamente la matrícula de este porcentaje de población con edades comprendidas entre 3 y 5 años.

Las UEM nacen como un proyecto emblemático de la Revolución Ciudadana que aúna los criterios de acceso de la población escolar en zonas rurales excluidas, pero también incorpora el concepto “calidad” de la educación pública así como los recursos pedagógicos requeridos para adaptarse a las necesidades requeridas por el país. Cada UEM se construye para garantizar el acceso de la población escolar de las zonas rurales, y urbano marginales, permanentemente excluidas de los servicios educativos. El proyecto de las UEM reduce el déficit de infraestructura educativa a través de un modelo de infraestructura integral.

Las UEM, como citábamos en el capítulo anterior, tienen como objetivo (MINEDUC, 2017a):

Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia, y desarrollar un modelo educativo que responda a las necesidades locales y nacionales.

Del 2008 a inicios del 2017, se han construido 78 UEM en todo el país, destacando la Zona 1 (Carchi, Sucumbíos y Esmeraldas) donde se edificaron el 18% de las UEM totales. Desde el año 2015, el Banco Mundial apoya el Ordenamiento de la Oferta Educativa en Ecuador, liderado por el Ministerio de Educación, a través del proyecto Apoyo a la Reforma Educativa en los Circuitos Focalizados. De esta manera, el gobierno de la Revolución Ciudadana, durante su segundo momento “convivencial”, recurre al apoyo del Banco Mundial, para distribuir y ordenar la oferta educativa:

De manera eficiente a lo largo de todo el territorio nacional en función de las necesidades y características de la población, bajo tipologías estandarizadas de infraestructura, la cual evalúa la pertinencia de los establecimientos educativos en territorio para su repotenciación y la construcción de establecimientos nuevos que oferten servicios educativos de calidad a toda la población en edad escolar (MINEDUC, Banco Mundial, 2015, p. 6).

Las principales controversias en torno a las UEM giran en torno a la gran inversión realizada, a un nuevo problema de acceso (en términos de distancia geográfica), y a las rupturas que provoca frente a la organización comunitaria y las culturas ancestrales así como la modificación del entorno natural de las comunidades.

Las escuelas comunitarias se redujeron de 2012 a 2013 en 1.927 escuelas (ECUARUNARI, 2013)²⁹⁰, aunque no disponemos de cifras confiables. El argumento gubernamental para la implementación de las UEM y el cierre de muchas escuelas comunitarias ha sido la aplicación del criterio de “eficiencia”; es decir, con las UEM se pretende alcanzar al mayor número de población escolar, en un entorno rural disperso, y especialmente en aquellas áreas con mayores indicadores de necesidades básicas insatisfechas, esto es, de pobreza extrema, y aglutinando pequeñas escuelas comunitarias, con una infraestructura y recursos pedagógicos necesarios, según estándares internacionales. De fondo, late una lógica modernizante y, por ello, no parece extraño que desde la oposición política se haya apoyado esta gran inversión en infraestructuras educativas.

²⁹⁰Indígenas rechazan cierre de escuelas comunitarias (2013, 10 de diciembre). *La hora*. Recuperado de: <https://lahora.com.ec/noticia/1101604017/noticia>

(...) *Si, ha existido un avance en infraestructura educativa (...)* (J.T. Director Movimiento Libertario Ecuador).

(...) *Donde hay parroquias pequeñas que tienen escuelas en donde los niños aún comparten pupitres y el uno se sienta en el suelo, el otro se sienta en pupitre, entonces es una cosa impresionante, cuando tú ves que existe la creación de Escuelas del Milenio, con una inversión majestuosa para darle un nivel a ciertos sectores comunitarios, que me parece bien (...)* (G. M. Candidato Asamblea Nacional 2017 por Movimiento CREO, oposición).

Esta lógica modernizante no siempre arraiga en las comunidades, y en lo que significa la escuela para las mismas. El estilo modernizador del “bloque de cemento” chocó con el espacio físico y el paisaje arquitectónico tradicional de muchas comunidades. Ello fue subsanado en algunas UEM, las cuales ya fueron construidas atendiendo a los elementos arquitectónicos del medio en el que se insertaron como, por ejemplo, la piedra. Sin embargo, el desarraigo comunitario respecto a las UEM tienen que ver más con el “espíritu” de la comunidad. La construcción de las escuelas comunitarias por los/as miembros de la colectividad, con sus propias manos²⁹¹, la “minga”, implica una sensación de creación propia y el sostenimiento del “espíritu” de un pueblo en tiempos de globalización. Las UEM son vistas, desde esta lógica, como un ataque al “mundo-vida indígena”, desposeyéndole de un importante espacio para su reproducción, y que, como última consecuencia, traerá el despoblamiento de las zonas indígenas al incorporar a los y las jóvenes a la globalización:

[El cierre de las escuelas comunitarias] *es un ataque contra el mundo de vida indígena que era, de alguna manera, el dique de contención del marco mercantil, de la expansión del mercado que luego, claro.... Esta cosa es bien interesante que ellos sacan, que dice que la gente..., o sea, con este cierre de las escuelas, comienza a tener... los chicos, los que van, se vinculan de una forma más directa con la globalización, con las escuelas estas del milenio, entonces tiene muchas más intenciones de salir...* (C.S. Docente e Investigadora Universidad Católica de Quito).

...las comunas viven en torno a la escuela, la misma gente dice que lo que la da la vida a la comunidad es la escuela; el barrio, la escuela, todo se articula en torno a la escuela... (L.C. Directora Provincial Educación)

No obstante, se detectan situaciones donde no siempre se produce esta colisión entre la lógica modernizadora eurocéntrica y la lógica comunitaria indígena ni la sensación de desarraigo. En estos casos, el factor diferenciador parece corresponderle a la dirección de la institución educativa, y cómo se conecta ésta con la comunidad, haciendo que algunas UEM se hayan convertido en centro aglutinante de operaciones comunitarios a través de sus instalaciones deportivas, de ocio, bibliotecas, de uso comunitario, cuando no existía algo parecido en la comunidad.

El panorama deviene más complicado cuando las zonas en las que se instalan las UEM agrupa zonas geográficas con conflictos previos importantes, como es el caso de territorios de extracción minera. De esta manera, donde ya existían fuertes pugnas políticas entre el gobierno, las empresas transnacionales y las comunidades, se entremezclan la lógica de ambas luchas,

²⁹¹ El trabajo comunitario ha sido exigido por muchos de los proyectos ejecutados por el GBM y organismos multilaterales como contraparte o aporte de las comunidades beneficiarias de los proyectos.

que atiende a una nueva forma de neo-colonización por parte del Estado y el capital transnacional:

(...) Están sacando gente de ahí (el campo)... y justo en las zonas de más conflicto, que son zonas de extracción minera.... Entonces, claro, la intención es despoblarlas (...)(C.S. Docente e Investigadora Universidad Católica de Quito).

La preocupación de fondo, además de la evidente vulneración de los derechos humanos, es la intención de despoblamiento manifiesta de las zonas rurales, especialmente aquellas con mayor riqueza en materias primas, destruyendo a la comunidad alrededor de las mismas.

Por otra parte, si bien las UEM nacen con una clara intencionalidad de solucionar eficientemente un problema de acceso a las infraestructuras educativas en áreas tradicionalmente excluidas, se produce un efecto boomerang en la solución al acceso, y ello viene dado por las distancias y la carencia de transporte público escolar. Si las familias no pueden abonar el transporte escolar, se limita el acceso a los centros poblacionales en los que se instalan las UEM. Y, aunque pudiesen costear el transporte escolar, o hacerlo el Estado, la cuestión se hace más complicada cuando se trata de zonas muy alejadas, especialmente en determinadas áreas de la Amazonía ecuatoriana, cuyo acceso es únicamente fluvial o aéreo.

(...) [Las Escuelas del Milenio] son lejanas, entonces primero que, comienza a haber una dificultad de la gente en mandar a las escuelas porque tienen que conseguir para el transporte... no hay busetas, no solo es económico, es que no hay (...) (C.S. Docente e Investigador Universidad Católica de Quito).

Por otra parte, el problema del acceso ha hecho emerger el trasfondo patriarcal de realidad social en el país: frente a la carencia de recursos, de diferente tipo, se privilegia el acceso educativo a los varones en detrimento de las mujeres. Y ello, en pleno siglo XXI. Las niñas y las adolescentes sufren mayor violencia, por el hecho de ser mujeres, en los trayectos a las escuelas, y, las familias, para evitarlo, inhiben su acceso a la escuela. Asimismo, cuando se hace necesario realizar algún tipo de desembolso económico, y cuando hay diferentes miembros en edad escolar en un hogar, se tiende a primar la escolarización de los varones.

Cuando los niños y niñas tienen que desplazarse varias distancias para llegar al nuevo establecimiento educativo, empiezan a perder estímulo. Las niñas, aparentemente, corren más riesgos y se da una mayor desmotivación para que vayan a la escuela (M.S. Fundación FIDAL).

(...) Por las distancias geográficas, no mandan a las niñas a la escuela (...)(B.F. Funcionaria pública. Ex-Investigadora think-tank Grupo FARO).

Sin embargo, las realidades presentan muchas aristas. A veces se tiende a idealizar el “espíritu comunitario” armónico, cuando existen comunidades con fuertes conflictos internos, debido a unos liderazgos muy personalizados, y donde han predominado criterios de construcción de las escuelas comunitarias tales como la cercanía a la casa del líder o lideresa de la comunidad.

[El rechazo a las UEM] (...) si pudimos constatar que era un tema político y de representación política, y de quienes lideraban el discurso en la comunidad.... a qué intereses estaba respondiendo... Esa escuela... no sabes a qué intereses respondía... se ponía

la escuela cerca de quien tiene la plata o la representación.... (B.F. Funcionaria pública. Ex-Investigadora think-tank Grupo FARO).

Además, existen posturas que sostienen que las escuelas comunitarias, unidocentes y pluridocentes frenan el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios obligatorios así como de los estudios terciarios, excluyendo más a los/as excluidos/as:

Una escuela unidocente no es que tenga un profesor por grado... era un profesor para toda la comunidad... Poder se podría... Paulo Freire lo hacía, pero Paulo Freire tenía un grupo y un método... Si tú nunca aplicaste ese método, no puedes venir a decir que la escuela unidocente es la escuela ideal... solo porque la gente estaba muy cómoda, porque podía mandarle a su guagua caminando... ¿Cuál es el logro de esas escuelas?... a nivel individual, tal vez, de esa escuela salió una persona que luchó mucho en la lógica liberal y que logró tener una beca en Harvard... Pero ése no es el ideal social, no es el ideal de escuela; la escuela tiene que evaluarse en colectivo. Las comunidades sobre escuelas unidocentes son comunidades pobres, comunidades excluidas y comunidades por fuera del marco democrático del país. Entonces, ¿cómo puedo decir que la escuela unidocente es un logro?, ¿qué hicieron esos niños cuando salieron de esa escuela? (...) (G. G. Asambleísta Nacional Alianza PAÍS).

Por otra parte, habría que considerar que las UEM han contribuido a dignificar muchos aspectos de la vida escolar en zonas de grandes carencias de recursos públicos y con altos índices de necesidades básicas insatisfechas. La construcción de baños donde existían letrinas en mal estado o no existían, la dotación de bibliotecas (y de libros), instalaciones deportivas y de ocio de uso comunitario permiten generar un cambio de mentalidad hacia percepción y exigencia de derechos humanos básicos:

Un ambiente diferente también impacta en el niño, otro modelo que está viendo como alternativo (L.C., Directora Zonal de Educación) .

En conclusión, las UEM se presentan como una apuesta educativa emblemática del gobierno de la Revolución Ciudadana con algunas luces y con muchas sombras. La espectacularidad de la inversión no parece correr paralela a la “eficacia” esperada. La opción de la “nueva construcción” (que, por otra parte, dinamiza el sector de la construcción y genera puestos de trabajo en las comunidades) podría haber sido más eficiente a través de procesos de mejoramiento de infraestructuras ya existentes, manteniendo la lógica correspondiente de docentes y recursos pedagógicos.

Igualmente, el conflicto comunitario también podría haber sido aminorado agrupando menos comunidades en torno a una UEM y con distancias más cortas entre comunidades y la UEM de referencia, mientras que aquellas escuelas que son abandonadas, pueden ser reutilizadas para actividades con fines comunitarios, manteniendo el espacio del mundo indígena.

Estas opciones parecen más ajustadas, menos espectaculares y menos conflictivas. Esta por ver qué sucede con la tercera etapa de la Revolución Ciudadana y el proyecto de Lenin Moreno en torno a las UEM. Quizás desde este momento se pueda comprender un poco más el origen y la intencionalidad de las UEM.

VII.4.2.- Calidad, ¿otra “mano invisible”?

Definir la “calidad educativa” es tarea compleja. Un mismo significante y múltiples

significados según el actor que la defina y el contexto en el que se inserta. Además, es un significante que suele ir acompañado de otro, “equidad”, que le dota de mayor diversidad, tanto que, frecuentemente aludimos a calidad o equidad como sinónimos, cuando no lo son aunque ambos términos sean deseables, especialmente en sociedades con profundas desigualdades sociales. Como fuere, la deseabilidad de la “calidad educativa” es una variable utilizada frecuentemente en el discurso educativo, sin que muchas veces se tenga claro a que alude. Los múltiples informes sobre educación publicados por la banca del desarrollo y organismos intergubernamentales citan constantemente la “calidad educativa”; sin embargo, en escasos documentos se encuentra una definición clara de la misma. De esta manera, los organismos transnacionales, especializados o no en temas educativos, se dedican a aportar recetas sobre el mejoramiento de la calidad educativa pero tampoco dejan claro qué es la calidad educativa. Es una expresión que nada en la ambigüedad y significa cuestiones diferentes según quien lo aborde; así lo reconocía la UNESCO en el año 2005:

Aunque las tentativas para definir qué es una educación de calidad suscitan numerosas controversias, en este tercer Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo se pone de manifiesto que existen bases sólidas para un entendimiento común...(UNESCO, 2005, p. 5).

UNESCO asume en el 2005, al igual que vuelve a asumir en el 2014, la dificultad para facilitar una definición sobre calidad educativa. De hecho, plantea, en el año 2005, la necesidad de un diálogo para definir “calidad”. En el 2014, el diálogo no parecía haber prosperado. Como fuere, atendemos a los elementos que entrarían en la definición de calidad educativa facilitada por la UNESCO en el año 2005 a tenor del Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo; a saber:

Dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo el sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de su calidad; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando (UNESCO, 2005, p.18).

Por otra parte, frente al entendimiento de un modelo educativo asistencial, algunas organizaciones de la sociedad civil proponen otros conceptos de “calidad educativa” desde un enfoque de derechos, tal como puede ser “el enfoque de la calidad integral educativa”²⁹², pero, que sin embargo, también es adoptado por el Banco Mundial (véase Estrategia de Educación 2020 del GBM). Porque, si bien el concepto de calidad educativa que maneja el GBM se relaciona directamente con el mercado de trabajo, también apuestan por el enfoque integral en la aplicación de estrategias de calidad educativa:

(...) Nosotros, la comunidad internacional de la educación, estamos estrechamente unidos en torno a un nuevo enfoque integral que pretende garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para los niños, jóvenes y adultos, al mismo tiempo que promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, UNICEF,

²⁹² Véase: Vanegas (2007).

BANCO MUNDIAL, UNFPA, PNUD, ONU MUJERES, ACNUR, 2015, p. 71).

Como sosteníamos anteriormente, el “enfoque de derechos” en torno a la calidad educativa no deja de posicionar el valor economicista de la educación y su papel en el crecimiento económico del país. La educación está marcada por su contexto más cercano pero también por el contexto global, y así lo asumen organizaciones de la sociedad civil como el Contrato Social por la Educación en Ecuador, pese a criticar el mismo posicionamiento del gobierno:

La propuesta de calidad educativa debe garantizar el acceso, el uso y la actualización constante de recursos pedagógicos contextualizados y debe incorporar, en lo posible, los adelantos de la tecnología y la comunicación como parte de su adaptación a los desafíos de esta sociedad y del mundo (Vanegas, 2007, p. 19).

El desplazamiento que realiza el neoliberalismo en lenguaje de derechos genera una apropiación indebida, a veces difícil de identificar. Los valores de mercado percolan el lenguaje educativo, y de ello, son susceptibles, tanto los gobiernos como las organizaciones de la sociedad civil.

Que la educación sea de calidad es también un asunto de interés nacional, una prioridad que destaca en las políticas públicas de todos los países. En efecto, el componente humano es el recurso más importante de una nación. La capacidad de un país para generar riqueza material, para desarrollar su potencial, se encuentra estrechamente vinculada a la calidad educativa²⁹³ con la que forma a sus integrantes (Vanegas, 2007, p.21).

Entendemos que la diferencia entre concepciones neoliberales y concepciones de derechos en educación viene dada por el énfasis y el acento dotado de significación disruptiva en el aspecto de “derechos” y justicia social, porque el lenguaje neoliberal se ha apropiado de sustantivos y términos liberadores como “derechos”, “equidad”, “calidad”, “igualdad de oportunidades” e, incluso, “justicia social”. Para comprender realmente qué sucede en el discurso y en la práctica educativa de un país, se hace necesario desvelar el vaciamiento de contenido de las propuestas neoliberales y observar el juego de actores sociales involucrados en el ámbito educativo, los intereses que representan, y la definición de política pública en un país.

En Ecuador, se han realizado esfuerzos por alcanzar una educación “de calidad” desde mediados del siglo XX, aunque no han sido formulados explícitamente de esta manera. Estas intervenciones del Estado en la calidad educativa se han entendido como iniciativas denominadas *mejoramiento de la calidad educativa* (Minteguiaga, 2014, p.27). Este mejoramiento de la calidad educativa aglutinó esfuerzos que se concentraron en la cobertura entendiendo que, a través de la cobertura se alcanzaría la “calidad” educativa.

Minteguiaga (2014) hace un recorrido sobre las oscilaciones del término “calidad educativa” en Ecuador (1980-2010) y encuentra que la calidad se ha vinculado a una serie de problemas del sistema educativo; a saber:

Inadecuada respuesta del mismo (el sistema educativo) a las demandas sociales (lo que incluye demandas en la formación de recursos humanos para el mercado laboral); ineficacia

²⁹³El subrayado es nuestro.

del accionar educativo en términos de obtención de ciertos resultados académicos de los estudiantes, ineficiencia del esfuerzo educativo entendido bajo la relación costo-beneficio y hasta la falta de equidad en el tratamiento de los que menos tienen, entre otros (Minteguiaga, 2014, p. 177).

Como señala la autora, las soluciones a estos problemas tendieron a concentrarse en la escuela y no en el sistema educativo, y además, con la intención de intervenir en un determinado número de escuelas públicas y priorizando el nivel aula; es decir, se enfocó solamente *en una parte del esfuerzo educativo formal e institucionalizado del país*. Las soluciones produjeron una *nueva modalidad de organizar la oferta educativa-escolar centrada en las nociones de Redes de Escuelas y Centros Educativos Matrices enfocadas en la descentralización educativa y la introducción de la lógica privada empresarial en el ámbito educativo, donde el Estado dejó de ser la garantía de calidad y fue reemplazado por el escrutinio de los actores sociales* (Minteguiaga 2014, p.178).

El discurso sobre la calidad entroncó ésta con las nociones de eficiencia y eficacia, que implicó enfocarse en la escuela como gran agente de cambio, y responsable eficaz ante las demandas del entorno.

Las transformaciones que ha implicado la Revolución Ciudadana, y la asunción del Plan Nacional del Buen Vivir, como motor ético del cambio social propuesto, también ha provocado cambios en la definición de “calidad educativa”. Sin embargo, no hemos encontrado una definición de calidad educativa desde el contexto del Buen Vivir como tal. Conocemos algunos componentes que incluye la calidad educativa desde el contexto del Buen Vivir a través de aquellos planteamientos que realiza Minteguiaga (2014); esto es, se tratará de una propuesta que ha de partir de una visión amplia, que recoja a la escuela y el sistema educativo (incluyendo el subsistema educativo privado) en todos los niveles educativos, que ha de implicar una evaluación que parta de la *elaboración colectiva de criterios y estándares* con la correspondiente *contextualización de resultados*, así como realizar una revisión de las prácticas docentes y la realización práctica y teoría, desde la lógica de los derechos, y más allá de la equidad, enfocarse en la igualdad, generando la politización del campo educativo como algo deseable (Minteguiaga, 2014, p.191).

La calidad que se plantea tiene que ver con el bienestar del ser humano, con la superación del ser humano y, por supuesto, tiene que ver con que la sociedad genere los espacios necesarios para que el ser humano pueda ser escuchado y pueda proponer. Es algo diferente a lo que se ha planteado y, por lo mismo, no existen todavía los indicadores necesarios para medir esa calidad. Es más, todavía subsisten indicadores que van más en la dirección de una educación de mercado que en una educación distinta (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

Entendemos esta posición de “calidad” desde la óptica del Buen Vivir como una postura de derechos, ética y liberadora, que cuenta, quizás, por primera vez en mucho tiempo en la historia del país, con la rectoría real del Ministerio de Educación. Sin embargo, la puesta en práctica de posturas que requieren una gran discusión nacional previa, que parta de un consenso generalizado sobre la naturaleza humana, el tipo de sociedad que se desea alcanzar en el país,

cómo expresar lo público, y cómo llevar a la práctica realmente los principios de igualdad y la justicia social, resulta muy compleja y, frecuentemente, se traduce en pequeños avances, en muchos conflictos y en confusión generalizada sobre cómo poder imaginar una sociedad consensuada.

En la UNAE estamos trabajando en torno a la calidad ligada a la innovación educativa... tenemos los conceptos y a estos conceptos tenemos que darles la fundamentación necesaria y tenemos que generar conceptos y definiciones propias de esta realidad que vivimos, de esta revolución educativa (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

Por su parte, para Rosa María Torres (2016)²⁹⁴, el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025, se fundamenta en los mismos principios que sustentaron la “revolución educativa” del período 2006-2015, esto es: acceso, calidad y gestión. Todo ello, entiende la pedagoga y exMinistra de educación²⁹⁵, se ha tratado de una visión reducida de la educación como educación escolar y, realmente, alejado del paradigma del Sumak Kawsay.

De las entrevistas realizadas a expertos/as educativas en el país, pocos/as entrevistados/as se han “atrevido” a dar una definición de “calidad” educativa por las implicaciones que ello tiene y por las muchas dimensiones que contempla. He aquí algunas de ellas:

Calidad educativa sería formar seres humanos con alto conocimiento del estado de la ciencia actual, con profundos valores de respeto al otro, al entorno; con una concepción diferente de felicidad en la que no prime la abundancia de dinero y el consumismo, en que se valore las cosas sencillas que tiene la vida (J. V. Director Carrera de Filosofía. Universidad de Cuenca).

(...) Se ha logrado definir o se ha definido la calidad como primero, una educación que permita progresivamente eliminar las diferencias o las asimetrías en el ámbito público y en el privado. Cuando uno habla de esa calidad, estás hablando de capacitar o de instrumentar a un estudiante con una serie de capacidades que le permitan realizar su vida de manera plena... ese es el concepto de calidad que, parece, que está contenida en la Constitución. Ahora eso no es que se traspase unívocamente ya en los contenidos curriculares porque tú tienes, primero, por ejemplo, que se habla de educación de calidad o de una educación que mete muchas cosas como la educación vial, la educación en valores, la educación para tal y cual cosa, entonces, metes muchísimas cosas que estaban antes por fuera del currículo.... A digamos, todos esos primeros elementos, ya en términos objetivos, sí se pueden evidenciar un mejoramiento de la calidad en esos diez años en términos primero, de mejoramiento de capacidad lectora, de razonamiento lógico-matemático (...) (G. G. Asambleísta Nacional Alianza PAÍS).

...Calidad educativa es un discurso... (A.D. Fundación ArteEduarte.).

Calidad es un discurso, y frecuentemente, un discurso con impronta neoliberal, centrada en aspectos cuantitativos y enfocada a la competitividad y productividad. Pero existen otros entendimientos del mejoramiento de calidad educativa, fundamentadas en un *desarrollo intelectual, emocional, físico, mental y espiritual.*

(...) Yo no puedo aceptar que hay superación de la calidad porque los niños suman mejor; sí, tienen que saber sumar, multiplicar, leer mejor, pero tienen que tener también este desarrollo

²⁹⁴TORRES, R. (2016, 26 de enero). Ecuador, ¿Otro Plan Decenal de Educación (sin evaluar el anterior)? La línea del fuego. Recuperado de: <https://goo.gl/bqStXQ>

²⁹⁵ Rosa María Torres fue Ministra de Educación y Cultura (2003), perteneciente a las filas del Movimiento Plurinacional Pachakutik, durante el gobierno de Lucio Gutiérrez.

de estas otras potencialidades que tienen los seres humanos y que les permiten abordar los problemas más adelante. Es prepararles para la vida, para la vida del colegio, para la vida de la universidad, para la vida del profesional en general, en el que ya aporta al país (...) (J.D. Médico-pediatra investigador).

Para el Contrato Social por la Educación, los/as sucesivos/as Ministros/as de Educación de la Revolución Ciudadana (Vallejo, Vidal, Espinosa), y no tanto el Plan Decenal de Educación entendido desde la sociedad civil, apostaron por un modelo de educación de acuerdo al concepto de “calidad”, pero de “calidad” neoliberal. Además, este modelo no fue bien planificado y siguió momentos de ejecución irreflexiva. Primero, se apostó por el entendimiento de la calidad como infraestructura, después se idearon las Unidades Educativas del Milenio y, finalmente, se dotaron de lógica a las UEM. Sin negar las parcelas de verdad que contiene este planteamiento, entendemos que laten múltiples factores que permiten vislumbrar el juego de posturas, intereses y actores en disputa por la hegemonía en educación. Por otra parte, el propio Contrato Social por la Educación, a través del informe presentado por Vanegas (2007), afirma que uno de los rasgos con mayor capacidad distintiva entre un modelo neoliberal de educación y un “modelo institucional educativo” es el papel del Estado, entendido éste como principal responsable de garantizar el derecho a la educación, a la educación de calidad, donde la comunidad y la sociedad civil tienen el papel de *vigilantes del cumplimiento de ese derecho* a la educación de calidad (Vanegas, 2007, p. 45)²⁹⁶. En este sentido, la hipótesis de contraposición de un modelo educativo neoliberal y un modelo institucional educativo fundamentado en la rectoría del Estado, que se propone desde el Contrato Social por la Educación, entraría en cierta contradicción con sus críticas al gobierno de la Revolución Ciudadana, caracterizado, incluido entre sus detractores, por devolver la rectoría al Estado.

Insistimos en la presunción de la percolación de los valores mercantiles en esferas que no le son específicas, como es el caso de las organizaciones de la sociedad civil y de los Estados, incluso en aquellos casos, donde los gobiernos nacionales parten, en principio, de una oposición al neoliberalismo. Apostamos por un entendimiento de la calidad educativa más cercano al que realiza Vega Cantor (2015):

La calidad de la educación es una noción que forma parte consustancial del pensamiento hegemónico en las sociedades capitalistas. Por ello “la propuesta de una educación de calidad” se convierte en un elemento vinculado de forma directa a las prácticas y a las condiciones de existencia de ciertos grupos o clases sociales, mientras se convierte en un referente ambiguo, impreciso y confuso cuando se le vincula con al educación que se ofrece para las mayorías sociales (Vega Cantor, 2015, p.204).

Es por ello, que en el marco de esta investigación, se han extraído una serie de hallazgos relacionadas con la “calidad” educativa que han estado presentes en la mayoría de las entrevistas realizadas en ámbitos de la sociedad civil, y que no difieren, en gran medida, de

²⁹⁶ Igualmente, Vanegas (2007) desde el Contrato Social por la Educación, reconoce que junto, con la capacidad de movilización y decisión de las ONGS, también éstas han suplantado al Estado en Ecuador.

las presentadas por representantes del gobierno de la Revolución Ciudadana. De alguna manera se evidencia una cuestión que señala Vega Cantor:

(...) En el término calidad se ha impuesto la mirada empresarial que enfatiza la relación costo-beneficio, y se encadena en ideas derivadas de eficiencia y eficacia.... Se cree que es de mejor calidad educativa una institución que puede atender un mayor número de estudiantes con menos profesores, porque eso aumenta la productividad y ahorra recursos, con lo que se define la eficiencia de manera lacónica: hacer más con menos. Mientras que la eficacia hace referencia a la efectividad en alcanzar los resultados establecidos, no importa si eso finalmente comprueba una mejor formación, lo decisivo radica que se cumplan esos objetivos: menores índices de deserción, calificaciones más altas en los exámenes, mejores resultados en los concursos... (Vega Cantor, 2015, p.203).

De esta manera, asumiendo la existencia de una noción de “calidad” hegemónica al servicio de los intereses del orden capitalista, analizaremos una serie de componentes del sistema educativo que son relacionados con la noción de “calidad” así como algunas limitaciones en torno a los mismos. Entre estos factores del sistema educativo que pueden precisar la noción de calidad educativa hegemónica nos encontramos con:

1.- Los/as docentes: profesionalización y post-profesionalización, la capacitación permanente.

1.- Sobrecarga laboral.

2.- La situación política referida a los sindicatos docentes.

3.- La evaluación docente.

4.- La cuestión rural.

2.- Los recursos: equipamiento e infraestructuras.

3.- Currículo: Reformas de mallas curriculares.

VII.4.2.1. Los/as docentes: profesionalización y post-profesionalización, la capacitación permanente.

El primer determinante de la calidad educativa hegemónica viene de la mano de los/as docentes. Como observábamos anteriormente, la recomendación de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales en torno a la inversión en calidad docente es una recomendación de corto recorrido pero que, sin embargo, ha adquirido una relevancia capital. Tal es así que, en muchas ocasiones, pareciese que la calidad educativa descansa exclusivamente en los y las docentes:

(...) Como los docentes son indispensables para una educación de calidad, será necesario asegurarse de que se les confiera independencia, su contratación y remuneración sea adecuada, estén motivados, posean calificaciones profesionales, y reciban apoyo en el marco de sistemas dotados de recursos suficientes, eficaces y bien administrados (UNESCO et al., 2015, p.54).

(...) Invertir en la carrera profesional de los docentes desde el momento de su contratación y a lo largo de su carrera puede ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza y la satisfacción laboral (OCDE, 2015, p.97).

El Banco Mundial va más allá, y a través del informe *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, de Bruns y Luque (2014), señalan directamente a la calidad de los profesores en la región como el mayor limitante para el avance de sistemas educativos de calidad internacional.

Toda la evidencia disponible indica que la calidad de los profesores de América Latina y el Caribe es la limitación más importante al avance de la región hacia sistemas educativos de calidad internacional. Los estándares poco exigentes para el ingreso a la docencia; los candidatos de baja calidad; los salarios, los ascensos y la seguridad del empleo desvinculados del desempeño, y un liderazgo deficiente en las escuelas, han producido un escaso profesionalismo en el aula y magros resultados educativos. Será difícil encontrar un nuevo equilibrio (Bruns y Luque, 2014, p.71).

¿Puede y debe asumir la profesión docente tal compromiso y tal responsabilidad? Consideramos que la carga es muy pesada y depende de los contextos en los que se inserte. Con el gobierno de la Revolución Ciudadana, se ha apostado por la profesionalización y la post-profesionalización docente. En un país donde existían escuelas con docentes que apenas disponían de la educación primaria, y otros/as debían compaginar la profesión docente con otros trabajos para poder sobrevivir, estos procesos de profesionalización son entendidos desde una clara y necesaria intención de mejoramiento.

En algunos lugares había un docente que era docente porque sabía leer y escribir un poco más que el resto... (G. G. Asambleísta Nacional Alianza País).

Hay profesores siendo bachilleres lograron ser profesores. Entonces, a éstos hay que profesionalizarlos. Ya los que tienen su título han que buscar la capacitación permanente. Se está trabajando en un Convenio con la Universidad de Barcelona para dotarles de maestrías...(N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

Como medida práctica y real de apoyo a la formación docente, se ha creado la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en la ciudad de Azogues, para la formación específica de profesorado y la investigación educativa así como para facilitar la elaboración de los planes de estudios nacional.

La UNAE lleva funcionando más de un año... nuestros alumnos de mayor rango están en cuarto semestre. El impacto real de ellos se verá cuando salgan, cuando sean ellos los docentes (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

El Informe del GBM *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, de Bruns y Luque (2014), destaca la creación de la UNAE como un factor muy positivo para la educación en el país y enfatiza el *acoplamiento estrecho* entre el Ministerio de Educación y las instituciones en las que se forman los y las profesores/as *como un factor importante en el éxito educativo de países tan diversos como Singapur y Cuba:*

Este “acoplamiento estrecho” garantiza la coordinación de la formación docente con los objetivos de las políticas educativas nacionales, por ejemplo, mayor selectividad en el ingreso y mayor énfasis en la enseñanza de matemáticas, el pensamiento crítico y las capacidades vinculadas con las tecnologías de la información propias del siglo XXI... Otra idea central es que la UNAE se convertirá en el nexo entre los funcionarios nacionales del área y otras instituciones de formación docente, que con el tiempo incluirán profesores altamente calificados formados en la UNAE (Bruns y Luque, 2014, p.25).

La profesionalización y post-profesionalización, como capacitación permanente, corre paralela al objetivo manifiesto de revalorización de la profesión docente en el país. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas:

[La formación docente] es un modelo tecnocrático, donde todo se mide a través del número, igual que en el sector salud... No. Porque los seres humanos no son objetivos. Hasta en el lenguaje es diferente. Es diferente la terminología que se usa cuando se refiere a las personas como cuando se refiere a las cosas... entonces, no se puede comparar y medir rendimiento de esa manera (...) (J.D. Médico-pediatra investigador).

La profesionalización y la post-profesionalización se ha encontrado con diferentes limitaciones de tipo estructural que ha frenado bastante este proceso de profesionalización-post-profesionalización; a saber:

1.- La sobrecarga laboral.

En el ámbito docente existe un gran descontento en torno al número de matrices e informes de cumplimiento y seguimiento de actividades que los/as docentes tienen que cubrir, que anteriormente no realizaban. Se percibe un excesivo control que, en casos, genera estrés docente.

El estrés docente es brutal... en los últimos tres o cuatro años me ha llamado la atención el estrés del director de la escuela que se convierte en un administrador, básicamente. Y un burócrata que responde a un supervisor. Ya no hay una reflexión en torno a lo educativo, a las necesidades de lo que pasa del dentro de las aulas, sino que el director está ahí para decirle al docente: te falta pasarme notas, no has firmado el acta, me tienes que pasar la matriz... Todo es burocracia... el maestro está haciendo mucho papeleo. Papeleo y más papeleo... ten en cuenta que un maestro tiene 50 estudiantes por clase. Hay cinco grandes asignaturas o áreas de conocimiento. El maestro tiene la obligación de pasar 18 notas mensuales. Además, toma en cuenta que son 20 días laborales. Eso significa que es una nota por día de cada asignatura y de 50 niños. ¿Cuándo el maestro prepara clases?; ¿cuándo el maestro investiga? (A.D. Fundación ArteEduarte).

(...) He visto a docentes tener sábanas de notas y delante de la computadora, porque antes en la escuela había una computadora y se turnaban con las sábanas de notas en esta plataforma... tienen un número, ingresan y comienzan a teclear notas, como zombies, estas 18 notas mensuales y claro, esto (la plataforma) empezó hace como unos tres años.... Estaban tan empecinados en sacar números! En sacar data para ahora, en las elecciones, presentar (...) (A.D. Fundación ArteEduarte).

La posición por la revalorización docente ha incluido el aumento de salario²⁹⁷ pero ello también ha implicado un aumento de carga horaria a 8 horas, que no son dedicadas al aprendizaje sino a funciones administrativas y trabajo individualizado.

No se fomentan procesos más vinculantes desde la valorización docente y procesos más vinculantes en el tiempo real de aprendizaje porque lo que se plantean es pasar hacia las competencias, y tenemos que los maestros tienen que llenar formas administrativas de evaluaciones... (L.A. DOCENTE UASB. Ex asesor Ministerio Cultura).

Sin embargo, la capacitación docente también ha sido percibida como un elemento positivo:

²⁹⁷ Sin lugar a dudas, una de las medidas del gobierno de la Revolución Ciudadana que ha tenido mayor impacto, y ha sido mejor acogida, en la profesión docente es la considerable alza salarial que ha experimentado la carrera, tal y como exponíamos en el capítulo anterior.

(La capacitación docente) *fue un buen logro... es una manera de trabajar por la calidad educativa... la capacitación docente, a través de los programas del Ministerio, el Programa SI PROFE, por ejemplo, que no se ejecutaron necesariamente a través del Ministerio, sino a través de universidades, públicas y privadas, ha sido muy positivo...* (S.Q. Directora del centro educativo privado).

La capacitación docente implicó un proceso de formación continua, el cual no se había dado en décadas anteriores. El portal web del MINEDUC habilitó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, con los cursos que se impartieron en el programa SI PROFE²⁹⁸, en 2009. El Programa continuó posteriormente a los resultados por áreas de las evaluaciones docentes del momento, y se dedicó a aquellos/as docentes que no obtuvieran un 60% de las puntuaciones requeridas como mecanismo de actualización de conocimientos²⁹⁹. Fue desarrollado en aulas universitarias, por docentes universitarios/as, para mostrar nuevas pedagogías y recursos de didáctica³⁰⁰.

[El programa SI PROFE] *sirvió para acompañar a docentes... sirvió para diseñar, monitorear, implementar procesos de cambio pedagógico... y también para aconsejar, monitorear, sugerir metodologías y enfoques de enseñanza... además, sirvió para capacitar y evaluar los cambios acontecidos* (C. L. Universidad Cuenca. Formador-docente Programa SI PROFE).

Sin embargo, las críticas pronto surgieron desde la óptica de una sobrecarga laboral, desde la dificultad que tenían algunos/as docentes con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, etc.

Por supuesto, las formas siempre serán mejorables, per ya hay. Cualquier profesor de nuestro sistema educativo tiene la posibilidad de acceder al sistema... en el transcurso del tiempo, habrá que mejorar el programa, tener en cuenta las actualizaciones curriculares... (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

Y ello es necesario entenderlo en un contexto previo donde no existía capacitación al docente:

El perfil del maestro sigue siendo como bastante parecido, ¿no? No evolucionan. Todos hemos evolucionado, los niños, ¡hasta el Ministerio ha evolucionado!. El maestro no. El maestro sigue enseñando como cuando yo iba a la escuela, o sea el típico maestro, la típica maestra con mandil... (A.D. Fundación ArteEduarte).

(...) *Estamos en Lago Agrio (territorio limítrofe con Colombia). Abrimos un centro de apoyo a docentes donde se está haciendo formación continua todos los fines de semana. Es una forma de responder al territorio. Allí había una gran cantidad de profesores pero estaban olvidados del sistema educativo. Ahora ellos están siendo parte de una formación continua que hay que adaptar a su realidad, siempre vinculado a la educación del “aprender haciendo”* (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

2.- La situación política referida a los sindicatos docentes.

El mayor sindicato de docentes del país, la UNE, Unión Nacional de Educadores, creado en 1940, fue ilegalizada por el gobierno de la Revolución Ciudadana en el año 2016, alegando cuestiones administrativas. Inicialmente, la UNE se mantuvo cercana a las posiciones de la

²⁹⁸ El Programa SI PROFE sirvió como uno de los pilares sobre el que construir el currículo de formación docente.

²⁹⁹ Además, implicaban el incentivo de puntuación para el ascenso de categoría y salarial.

³⁰⁰ Uno de los talleres impartidos, por ejemplo, fue “Pensamiento Crítico”.

Revolución Ciudadana. Sin embargo, el control del gobierno sobre las organizaciones de la sociedad civil y la crítica a una política educativa que el sindicato entendió menguaba los derechos sindicales así como la oposición a la evaluación docente, tal como la planteaba el gobierno, fraguaron la ruptura y la posterior disolución del sindicato (el cual, agrupaba a docentes del ámbito privado y público).

El sindicato de docentes ha sido destrozado por Correa e ilegalizado, la Unión Nacional de Educadores. Pero ahora, ¿qué hay? La Unión de Maestros correístas... Cambió al uno, que era dominado por el MPD, por el otro, que es dominado por Alianza PAÍS. Con Lenin seguirá habiendo el sindicato único correísta porque ha sido otra característica del correísmo: tener su propia federación de trabajadores, su propio sindicato de maestros, su propia federación de estudiantes.... Pero con Cintya Viteri y Lasso (líderes opositores de la derecha) quizás cambien estos términos hacia la des-sindicalización total. (L.A. Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura.).

Desde el gobierno, se ha argumentado que la UNE, como gremio docente, tenía capturado el sistema educativo, además desde la proximidad a una formación política concreta, de marcada oposición al gobierno, el MPD³⁰¹.

La educación, en su nivel básico, estaba controlada por actores educativos que no deseaban perder su espacio político (...) (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

Los docentes como gremio siempre fueron un partido político, el MPD, al interior de la educación.... ¿Hasta qué punto lo que reivindicaba la UNE era la reivindicación de los docentes? La única cosa que defendieron fue el salario porque, claro, frente a un salario de 200\$ con una canasta básica de 300\$ es normal que todo docente esté a favor... pero el gremio de docentes nunca tuvo una propuesta curricular, una propuesta política, una propuesta metodológica. Nada. Solamente fue pelear por la condición material de sus agremiados. Entonces, es muy complejo pensar que hubo una propuesta de los docentes que diga: "bueno, este modelo de educación no sirve"... Tal vez, en otros países si, tienes anclada una reivindicación laboral, una reivindicación política y social respecto a la condición de la educación pero aquí... en Ecuador (...) (G. G. Asambleísta Nacional Alianza PAÍS).

Como señalábamos, la evaluación docente fue un punto crítico en la relación entre el gobierno de la Revolución Ciudadana y la UNE:

[El representante de la UNE] me dice: nosotros vamos a resistir, no vamos a tolerar la evaluación.... Entonces, le dije: adelante... yo soy docente, yo se lo que los docentes están sintiendo... me uno a ustedes si me contestan una pregunta: ¿cuál es la base cognitiva-conceptual del referente curricular que usted está implementando en el aula?... se quedó... en blanco.... (Del grupo de personas que protestaban del sindicato) nadie sabía que se basaba en el constructivismo, peor, la pedagogía crítica... no sabían, no tenía ni idea... y eso fue como para decirle a ellos: para eso sirve la evaluación. Y así como, ustedes, hay gente que no sabe y lo que quiere el Ministerio es poder empezar a reforzar esas debilidades que existen para poder avanzar... Igual, el sindicato se siguió oponiendo (L.C. Directora Provincial Educación).

3.- La evaluación docente, la cual comenzó a implementarse en el año 2007, parece haber sido el punto crucial de quiebre de las relaciones entre el gobierno y profesión docente. Se produjo el enfrentamiento de dos maneras de entender la evaluación docente, desde un carácter de diagnóstico para mejorar la formación docente, o bien, desde el carácter punitivo de la

³⁰¹ El MPD es una formación política de ideología marxista-leninista.

evaluación, y que no siempre se correspondían a posicionamientos políticos enfrentados gobierno-oposición. Desde sectores políticos de oposición al gobierno se ha valorado positivamente la evaluación docente, a la que, sin embargo, han reconocido carácter punitivo.

(...) Soy partidaria de los procesos de evaluación. Creo que todas las personas debemos someternos a éstos; sin embargo, pienso que sobre los maestros ecuatorianos cayó una carga de improviso, sin una preparación. Creo que debió de empezarse con unos procesos voluntarios de evaluación, generando más estímulos que sanciones (M.S. Fundación FIDAL).

La evaluación docente tampoco ha sido vista de forma negativa por parte de sectores de la comunidad educativa que, sin compartir la opción política del gobierno, sí defienden la evaluación docente como un elemento importante para el mejoramiento de la calidad educativa pública.

Las evaluaciones a los docentes movieron un poco el status quo, ¿no? Creó conflictos pero a la larga movió el status quo de los docentes... y quisieron prepararse, mejorar... ¿Que cuánto mejoró? No sabría decirte pero que, hacia fuera, sí mostró un mejoramiento de la calidad educativa y eso generó también una migración desde las instituciones privadas a las públicas (S.Q. Directora del centro educativo privado).

Desde las posiciones críticas a la evaluación docente, se argumentó la crítica en función a la disposición de la evaluación como una “receta” impuesta por organismos multilaterales globales. Efectivamente, el Informe del GBM *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, de Bruns y Luque (2014), señala cómo los “buenos sistemas” garantizan que los resultados de las evaluaciones tengan consecuencias tal y como sucede en los países de la OCDE, que *utilizan sistemas de evaluación para elaborar incentivos de desempeño que les permite identificar y recompensar a los individuos más exitosos* (Bruns y Luque, 2014, p.36). Esta recomendación seguida por Ecuador ha merecido las alabanzas del mencionado Informe:

En Chile y Ecuador, los profesores que obtienen puntajes sobresalientes en las evaluaciones pueden recibir una bonificación. Los sistemas de evaluación también brindan la base más sólida para el desarrollo a largo plazo del potencial de los profesores y es el parámetro más justo para determinar los ascensos. En lugar de promover a los profesores únicamente en función de la antigüedad (como ocurre hoy en día en la mayor parte de los países latinoamericanos), se los puede ascender sobre la base de la aptitud reconocida. Una estructura salarial alineada con el desempeño evaluado genera los incentivos necesarios para los profesores en ejercicio y vuelve más atractiva la profesión para futuros candidatos talentosos (Bruns y Luque, 2014, p.36).

Los “individuos menos exitosos” que continúen obteniendo puntuaciones más bajas en las siguientes evaluaciones serán despedidos, reflejando, según esta lógica: *la capacidad de un sistema educativo de detectar a los profesores menos eficaces constituye una herramienta poderosa para elevar la calidad escolar* (Bruns y Luque, 2014, p.36).

4.- La cuestión rural³⁰².

Ecuador, un país eminentemente agrario, con una estructura productiva agrícola, y, una profunda inequidad en la distribución de la tierra, que se arrastra desde la colonización española, extendió la educación primaria como un instrumento de homogeneización cultural, especialmente en las dispensas zonas rurales. Como hemos visto, desde organismos de cooperación internacionales (GTZ, ahora GIZ, USAID, GBM...), en colaboración con el Estado ecuatoriano, se realizaron reformas y mejoras en las escuelas en las zonas rurales. Sin embargo, pocas tuvieron que ver con el mejoramiento de las condiciones de vida de los y las docentes de escuelas rurales en cuanto a una mayor cualificación profesional de acuerdo a las necesidades de las áreas en las que trabajaban (mayor diversificación de contenidos, adecuación al medio rural, aplicación de metodologías prácticas de acuerdo al entorno, etc.), mejores salarios para quienes se tienen que desplazar grandes distancias desde su lugar de residencia al lugar de trabajo, etc... El trabajo de la UNAE parece caminar en esa dirección pero, pese a ello, muchos/as docentes no quieren trabajar en las zonas rurales. Ello se considera como un freno de su desarrollo profesional.

VII.4.2.2.- Los recursos: equipamiento e infraestructuras.

Los equipamientos, recursos e infraestructuras son parte de la apuesta por la calidad. Pero, frecuentemente, se asemeja infraestructuras y equipamientos como sinónimo directo de calidad. Aquello más espectacular en términos arquitectónicos, mayor número de aparatos tecnológicos, etc. es visto como “calidad”. En este sentido, las UEM parecen responden a esta apuesta por la “calidad” vista desde la dimensión de más y mejores infraestructuras y equipamientos. Sin lugar a dudas, no se puede desdeñar los avances realizados en este sentido por la RC, a través especialmente de las UEM, a las que hemos hecho amplia referencia en epígrafes anteriores, pero ello no se ha de entender como mejora de la calidad educativa en el país. Es más, desde determinados sectores de la sociedad civil entienden que la calidad educativa vista desde el mejoramiento de infraestructuras y equipamientos responden a las típicas reformas neoliberales que pululan en el mundo globalizado.

(...) ya la aplicación de determinado tipo de reformas que las aplican estos ministros, son parte de un afinamiento, creo yo, de un concepto de modelo alrededor de la calidad de la educación; ya está eso presente en Vallejo y yo creo que se consolida con Gloria Vidal que es la ministra que queda después (además de viceministra de Vallejo) y, obviamente, el actual ministro que es Espinosa continúa ¿no? y profundiza la idea. ¿Cuál es esa idea? Yo creo que ahí sí, y es una idea mucho más clara hacia la idea más neoliberal de la reforma ¿sí?, a través del tema de la calidad como infraestructuras (...) (H.G., Contrato Social por la Educación).

³⁰² Soler (2016) define la educación rural como aquella que *se ofrece en escuelas y aulas LOCALIZADAS fuera de las cabeceras municipales*. Esta definición no define pero localiza, sitúa dónde se encuentran las escuelas rurales (Soler, 2016, p.296).

VII.4.2.3.- Currículo: reformas de mallas curriculares.

Stabback (2016), en el Informe “Qué hace un currículo de calidad” publicado por la OEI-UNESCO, considera que el currículo es fundamental para propiciar un aprendizaje de calidad así como *para articular y apoyar la educación que es pertinente para el desarrollo holístico* (Stabback, 2016, p.4) de las personas. Y ello lo entiende como fundamental para cumplir con el ODS 4³⁰³, esto es, para mejorar la calidad educativa. El currículo determina en gran medida si la educación es inclusiva y propicia la estructura para producir un aprendizaje de calidad (especialmente, si los/as docentes tienen poca experiencia o están desactualizados/as).

El currículo establece el vínculo entre la educación y el desarrollo, y lo que abarca dicho vínculo son las competencias relacionadas con el aprendizaje para toda la vida y acordes con las necesidades en materia de desarrollo en el sentido más amplio y holístico del término (Stabback, 2016, p.4).

Más allá de los planteamientos y recetas de los organismos multilaterales y la banca del desarrollo en torno a las potencialidades del currículo y su aporte a la consideración que tengan de la educación de calidad, realmente el currículo se convierte en la base fundamental del aprendizaje. El currículo no es sencillamente la organización de las materias sino que “baja” el modelo de sociedad anhelado a la realidad micro, al aula. Sin embargo, se hace necesario tener en cuenta una serie de factores. Por ejemplo, los/as y las docentes no siempre siguen el currículo sino que toman el libro de texto. En la práctica, el libro de texto deviene en el nuevo currículo.

Yo, al inicio, tenía un marco conceptual en donde concebía el marco curricular y lo que pasaba en el aula... y luego me di cuenta que ese marco conceptual estaba errado porque la política se traduce a los libros de texto, y el profesor sólo sigue el libro de texto. Nunca leyó el currículo, al menos, los profesores que yo observé.... Ni les interesaba el currículo. O sea, ellos seguían el libro de texto. A veces, no coincidían... la forma curricular planteaba un modelo, el libro de texto planteaba otro... pero los profesores seguían el libro de textos. No se van a poner a meter a leer el currículo, inventarse entidades. No. Ellos siguen el libro de texto (X.H. exfuncionaria Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora).

Desde los mismos organismos intergubernamentales, como la OEI y UNESCO, a raíz de la publicación del mencionado Informe “Qué hace un currículo de calidad” (Stabback, 2016), se advierte que el libro de texto no debería de reemplazar al currículo oficial:

Es un legado lamentable de muchos sistemas educativos que prácticamente los únicos documentos curriculares tangibles y visibles sean los libros de texto. La mayoría de los modelos curriculares contemporáneos no consideran que los libros de texto sean documentos curriculares básicos, sino solo uno de los recursos, que incluirían, por ejemplo, nuevos medios de comunicación utilizados por los docentes para implementar el currículo (Stabback, 2016, p.29).

Los grupos editoriales, tradicionalmente, han facilitado el trabajo a unos/as docentes sobrecargados/as de tareas, puesto que se han encargado de realizar procesos de capacitación docente sobre el contenido a impartir, la metodología, la evaluación... Por ello, pese a que en

³⁰³ El ODS 4 (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4) se relaciona con la educación en la Agenda para el Desarrollo después de 2015. Su objetivo consiste en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Stabback, 2016, p.4).

Ecuador, el Ministerio cuelga en su página web el currículo nacional de cada materia por grados, de tal forma que sea accesible a toda la población, los y las docentes no tienden a leer el currículo:

[El currículo] *tampoco es muy útil para ellos porque solo dice: “el estudiante deberá aprender tal, y tal cosa.... Si el currículo dice que el estudiante tiene que aprender, por ejemplo, fracciones, el libro de texto te argumenta: fracciones son tal y tal cosa; aquí está la actividad para que haga usted con sus estudiantes, aquí está el juego para que haga con sus estudiantes y aquí está la evaluación para que les haga.... O sea, te dan todo como armado, de un trabajo que te puede llevar una semana... cuando está con una carga de trabajo bastantísima...* (X.H. Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora).

Los resultados que persigue el currículo oficial corre en sentido inverso a la eficiencia en el uso del tiempo por parte de los/as docentes. El currículo oficial pierde vigencia así como los valores y modelos de sociedad que pueda incluir. Ello amplía un campo de acción, intervención e influencia por parte de los intereses de los grandes grupos editoriales, asociados frecuentemente a medios de comunicación, que facilitan un modelo de realidad dada, un modelo de realidad hegemónico, aunque se ajusten formalmente a determinados contenidos curriculares exigidos por la Autoridad Educativa Nacional.

[En la asignatura de educación para la ciudadanía, por ejemplo] *el currículo nacional te dice que... se ha de entender, un poco, como está la situación del país, para poder transformarlo, con el énfasis de buscar un cambio positivo en el país, de análisis crítico de la realidad, de investigar diferentes fuentes y ver cuál será más verdadera, o ver antecedentes.... Bueno, mucho más pensamiento crítico... y, por ahí, las competencias decían: hablar sobre el concepto “libertad”. Y el currículo te proponía: analizar la libertad positiva, negativa, diferentes formas de libertad... Pero el libro de texto, ¿qué hacía? Te ponía cualquier definición de libertad, que cogían de no se dónde, porque ni siquiera citan, y luego, por ejemplo, ponían una actividad: pida a los estudiantes que hagan un póster con la definición de libertad... al final, propone la memorización de una definición de libertad.. no hay pensamiento crítico (...).* (X.H. Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora).

Es por este motivo que los grupos editoriales actúan en el sistema educativo como actores fundamentales que son, en este nuevo marco de gobernanza corporativa, atendiendo a los intereses de las clases hegemónicas:

(...) Los libros de texto son, por tanto, no únicamente el medio de reproducir lo que se considera cultura valiosa, el “capital cultural” que poseen las clases y grupos sociales que controlan resortes de poder (Torres, 1994: p.161).

Además, implican un gran negocio, un “edu-negocio”, parafraseando a Ball, frecuentemente asociados a grandes medios de comunicación de masas:

Los libros de texto, desde la óptica empresarial, son mercancías y, por tanto, objeto de negocio económico para quienes se dedican a su edición y comercialización.... Lo que demanda el mercado, lo que se prevé que puede tener salida y la rentabilidad son dos de los motores con mayor influencia en las decisiones empresariales, y que están presentes en las decisiones sobre ediciones de libros de texto... Cada vez son menos las empresas editoriales que controlan un mayor volumen de títulos y ejemplares editados (Torres, 1994, pp.162-163).

Por otra parte, también cabe reseñar que el currículo nacional tampoco se encuentra exento de contradicciones y errores... El currículo es elaborado por diferentes personas expertas en el

Ministerio, un equipo curricular con diferentes visiones en su interior, donde existe mucha rotación de personal, y, frecuentemente, se contratan auditorias externas.

(...) Cuando yo estuve en el Ministerio, al menos, se trataba de buscar que el currículo permita a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico y comparar por ellos mismos que sería libertad o justicia social, en un sentido neoliberal o en un sentido social.... No se si se lograría... pero la idea es que las personas que estuvimos ahí, de las personas con las que yo conversaba era que se debería imponer una visión ideológica a los estudiantes, sino que se debería analizar varias, diferentes posturas, ya sea en educación para la ciudadanía como en ciencias. Es decir, aprender que el método científico va progresando... que hay experimentos que dicen una cosa, y otros, otra.... Es decir, saber investigar, saber dónde buscar fuentes, saber analizar las fuentes para ver qué tan veraces son... A los curriculistas nos decían que teníamos que buscar los conocimientos básicos imprescindibles, y, ahí, claro, se viene una discusión gigantesca en torno a cuáles son esos conocimientos básicos (X.H. Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora Educativa).

Desde sectores de la oposición, se considera que el currículo nacional se encuentra excesivamente politizado y/o ideologizado, tachándolo de “neoliberal” o tachándolo de “socialista”, según quien realice la crítica.

(...) El radicalismo en los textos educativos, en donde vincula conceptos ideológicos a través de la famosa Revolución Ciudadana, que lo vincula al gobierno nacional... en, textos en los que impulsan a creer en modelos económicos a niños y adolescentes.... En donde ya empiezan esos fundamentalismos que hemos visto solo en Medio Oriente... empiezan a instaurarse en países latinoamericanos de los famosos revolucionarios de izquierda... pasa en Venezuela, pasa en Nicaragua, pasa en Cuba... y también están queriendo que pase en Ecuador.... Ha habido quejas públicas relacionadas con el partido de gobierno, con las líneas ideológicas, incluso con temas de carácter sexual, de orientaciones sexuales... que están dentro de una malla curricular (G. M. Candidato Asamblea Nacional- Oposición Movimiento CREO).

(Desde el Ministerio de Educación a los/as crurriculistas)... El énfasis se ponía en cómo construir el conocimiento, cómo analizar; más que decir: bueno, todos los estudiantes van a memorizar el Buen Vivir..... yo, nunca oí eso (X.H. Ministerio Educación Diseño Curricular. Consultora Educativa).

Sin embargo, las diferentes posturas dejan entrever el potencial político del currículo. Los libros de texto, al requerir la aprobación oficial de la Autoridad Educativa Nacional:

(...) Representan y traducen, en teoría, la “visión oficial”, la interpretación autorizada de los requisitos para considerarse una “persona educada” y, en general, la definición institucional de “cultura”; o sea, lo que por tales términos entiende el Estado... En el fondo no es sino una imposición autoritaria de lo que es o no bueno, válido, cierto, etc., y al mismo tiempo, de sus dimensiones antagónicas. La sola existencia de una legislación que obliga a pasar por el registro y censura a todos los libros que se presentan bajo la etiqueta de “libro de texto” supone una amenaza contra la libertad de conciencia y la libertad de cátedra...(Torres, 1994, p.156).

En definitiva, existen múltiples actores, y muy diversos, tanto internos como externos, interactuando sobre el currículo, como proyecto político, como texto, y como aquello que aprenden realmente los/as alumnos/as en clase, donde cada actor y cada subjetividad deja su huella.

Durante la Revolución Ciudadana, se produjo una primera actualización o ajuste, que no cambio, curricular de la EGB en el año 2010³⁰⁴. Para algunos/as actores educativos, esta actualización supuso un auténtico avance puesto que concretó las “destrezas con criterios de desempeño”, las cuales, en la práctica docente, permitieron un nivel de concreción mayor y una mejor planificación curricular. Sin embargo, para otros/as actores ello supuso poco avance.

Estas actualizaciones supuestamente van hacia visiones desde la pedagogía crítica pero hay tal, si es que analizas con detenimiento, sigue una visión constructivista-clásica, y siguen una visión constructivista desde el constructivismo de César Coll; es más, el año antepasado o pasado, fue de nuevo invitado César Coll a reorganizar la nueva actualización que se hizo, digamos, esta segunda reforma curricular, y con esto estamos evidenciando que tenemos a la visión constructivista psicologizante que primaba e los noventa, o sea, no hay ningún cambio esencial... (L.A. Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura.).

Igualmente, para el Contrato Social por la Educación, se considera que las reformas curriculares de la Revolución Ciudadana han impuesto un nuevo modelo educativo en el país, cuyo eje conceptual central son conceptos neoliberales y el eje operativo instrumental es el sistema de evaluación, sobre todo las evaluaciones estandarizadas, que definieron ritmos y las líneas del modelo educativo a implementar. Según el Contrato Social por la Educación, las reformas curriculares fueron impuestas por Decreto, construyéndose y añadiéndose por el camino.

Sin embargo, para el gobierno de la Revolución Ciudadana, las reformas curriculares permitieron establecer un nuevo currículo, como sucede con el del 2016:

El nuevo currículo es mucho más humano, más ligado al concepto del Buen Vivir. El objetivo del Currículo del 2016 es que los alumnos sean innovadores, justos y solidarios. Son temas diferentes al tradicional de que salgan para servir al mercado (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

También para otros actores del sistema educativo, los ajustes curriculares realizados desde la Revolución Ciudadana han sido positivos, especialmente el último El nuevo ajuste curricular del curso 2015-2016 supuso para estos actores, pese a ser muy apurado, una mejora respecto al anterior, en tanto en cuanto se presentó, por ejemplo, en el área del lenguaje como más acorde a las tendencias comunicacionales actuales y más acotado, no tan extenso como el anterior. Igualmente, desde el área de ciencias sociales, se teje mejor la historia y geografía al igual que se adecúa mejor a la evolución de los niños, niñas y adolescentes.

Desde el punto de vista de usuaria, desde acá, de la institución, desde el aula, desde la institución educativa.... Es un buen currículo, y hechos los ajuste este rato, ya están en marcha... las modificaciones curriculares en lenguaje, en lengua y literatura y en las ciencias sociales fueron hechas por la Universidad Andina, que por encima, es decir, desde la parte política, hay una oposición... (S.Q. Directora del centro educativo privado).

³⁰⁴ En 1996, se había desarrollado un nuevo currículo para la EGB. En el marco del PDE 2006-2015, en pos de mejorar la calidad educativa, se propuso la actualización curricular para el currículo de la EGB y el Bachillerato. Por ello, se llevaría a cabo un estudio evaluativo a nivel país sobre el Currículo de la EGB de 1996. La primera actualización y fortalecimiento curricular de la EGB con la Revolución Ciudadana se produjo en el año 2010.

Por otra parte, como citamos anteriormente, con la actualización curricular del 2010 del gobierno de la Revolución Ciudadana, se establecen las “destrezas con criterio de desempeño” como referente para los/as docentes en la elaboración de su planificación micro-curricular de las clases y las tareas de aprendizaje. Sin embargo, para diferentes autores/as, esta denominación no deja de encerrar el concepto de “competencias”, manejado en la mayoría de las reformas educativas y por recomendación de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales, tal y como hemos visto:

(...) Es un esquema tradicional de reforma curricular. Es el pasar al ámbito de competencias. (L.A. Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura.).

Desde la UNAE se entiende que, efectivamente, las “destrezas con criterio de desempeño” se enmarcan en el ámbito de las competencias pero defienden una nueva conceptualización de “competencia”:

La UNAE aspira a que se entienda bien el concepto de competencias, que tiene que ver con habilidades, con aptitudes, con emociones y con valores, y no ya para desempeñar algo en el mercado de trabajo. Es una nueva evolución del concepto de competencia propuesto por Pérez Gómez (catedrático español miembro de la Comisión Gestora de la UNAE) para volver al conocimiento y a la educación un servicio que se sienta, que sea parte del vivir diario del ser humano y no solo para el mercado de trabajo (N.M. Director Innovación Universidad Nacional de Educación).

VII.4.2.4.-Calidad educativa con idea de interculturalidad.

En epígrafes anteriores, sosteníamos cómo la banca del desarrollo y los organismos multilaterales, desde que comienzan su “inversión” en educación en los sectores más “vulnerables” de la sociedad, es cuando comienzan a denominar al “otro”, y comienzan a trabajar con la noción de “interculturalidad”. Se trata de una recomendación de corto recorrido en algunos países pero, en otros, como es el caso de Ecuador, lleva un recorrido más amplio de acuerdo a su contexto.

En Ecuador, a partir de la década de los 80 y 90, se comenzó a desarrollar la idea de “*calidad educativa con idea de interculturalidad*” (Minteguiaga, 2014, p.29). Actualmente, la interculturalidad es uno de los flancos más débiles de la Revolución Ciudadana.

Uno de los aspectos más débiles respecto a la interculturalidad es su identificación exclusiva con los pueblos indígenas o afrodescendientes, tal y como asocia la banca mundial. Sin embargo, la interculturalidad, alejada de su visión eurocéntrica, y desde la decolonialidad, se refiere a diálogos de diferentes saberes, donde los pueblos ancestrales recuperan el posicionamiento arrebatado por la modernidad europea. Los proyectos de la banca del desarrollo y de los organismos multilaterales, junto con los gobiernos nacionales, focalizados en la población indígena en América Latina, han fracasado porque parten de una lógica eurocentrada, donde el “otro” es denominado “inferior”.

Como se sostenía en el capítulo anterior, se produjo un fuerte debate en la Asamblea Constituyente en torno al concepto de pluriculturalidad e interculturalidad. Sin embargo, ambas nociones fueron recogidas y asumidas por el nuevo ordenamiento jurídico, al menos, en el aspecto discursivo,

siendo incluidas en la LOEI, el Reglamento, la reforma curricular, etc. La práctica ha sido otra cosa.

En el caso ecuatoriano, tenemos dos versiones de interculturalidad: una versión funcionalista, y una versión crítica. El estado ecuatoriano está anclado en la visión funcionalista, multiculturalista inclusive... El proyecto de interculturalidad todavía no existe; es decir, lo que existe, son un conjunto de acciones hechas por el Estado para indígenas, para afrodescendientes, o para los "otros" (...). (D.CH. Docente universitario Estudios Interculturales).

En definitiva, no se produce una redefinición del diálogo y del intercambio entre diferentes saberes ancestrales y la lógica eurocéntrica.

Hablan de un sistema de educación intercultural bilingüe y lo que ha pasado es lo siguiente: hay un solo currículo; antes, por lo menos, tenías dos currículos. Lógicamente, los dos currículos eran el mismo. La única diferencia era que uno era en quichua y el otro, en español. Pero, el mismo contenido (...). (D.CH. Docente universitario Estudios Interculturales).

Frente a un Estado ideal que quiere presentar el gobierno de la Revolución Ciudadana, esto es, un Estado pluricultural, multilingüe e intercultural, el Estado real, no parece oscilar por el mismo sendero. En el ámbito educativo, tras la desaparición de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), presenta un solo Currículo, en castellano y eurocéntrico. Por ello, a inicios del año 2017, como señalábamos en el capítulo anterior, el MINEDUC presentó 17 currículos³⁰⁵. Éstos incluirán los conocimientos y saberes propios de cada pueblo. Ahora, será necesario observar cómo se implementan dichos currículos, los procesos de capacitación desarrollados, y, sobre todo, si la lógica subyacente a los mismos incluye realmente la recreación de los conocimientos propios y los saberes de los pueblos y nacionalidades históricas del país. Como fuere, existen intentos del gobierno de la Revolución Ciudadana por incorporar la interculturalidad en el ámbito educativo, concretamente, a través de la UNAE, desde su área de Interculturalidad. Nuevamente, la profesión docente tiene mucho que decir ante la diversidad presente en las aulas ecuatorianas:

De hecho, está reclutando a un montón de profesionales que están trabajando en esa línea. Ahora trabajé un módulo de profesionalización de la UNAE, elaborando un módulo y planteo todo este sueño de querer ver cómo se pueden urdir estas versidades, cómo poder formar a un docente que pueda mediar estas versiones porque, nosotros creemos que si te estás formando como docente, lo que tienes que hacer es tomar en cuenta la interculturalidad... pero no al negro, al indígena... no, no, no...o sea, ampliar la dimensión de la versidad no solo pensando en el subalterno como el negro o el indígena, sino también al mestizo que vive en el sector rural, al mestizo que viene del sector urbano, a los mestizos que vienen fuera de Cuenca... y que tienen otras lógicas y otras percepciones de la realidad"... (D.CH. Docente universitario Estudios Interculturales).

En este sentido, difícilmente se podrá hablar de calidad educativa desde una lógica de interculturalidad. Este entendimiento y diálogo de saberes parece realmente complicado que se produzca en el corto plazo por la lógica modernizante que reina en el proyecto político de la Revolución Ciudadana, así como por las presiones de la globalización neoliberal.

³⁰⁵ Realmente, la Ley de Educación Intercultural Bilingüe está excluyendo la co-oficialidad de los diferentes idiomas que se hablan en el país en el ámbito educativo.

[Con la medicina ancestral] *tenemos muchos conflictos con el Ministerio de Salud, con los médicos, porque lo que creen que hacemos nosotros es brujería... cosas así... O sea, una visión despectiva de lo que hacemos. ¿Por qué? Porque lo nuestro es empírico y lo de ellos es científico, lo de ellos está anclado a una lógica científica. Pero, cuando nos ponemos a dialogar, cuando trabajamos, cuando conversamos, les demostramos que tenemos los mismos sistemas pero en lógicas diferentes...* (D.CH. Docente universitario Estudios Interculturales).

(...) En una cosmovisión andina, indígena, entonces eso, lo uno es totalmente abierto, aquí están todos, todos intercambian, todos comemos... (en las escuelas urbanas)... lo mío es lo mío, y el problema es de todos... o sea, ahí tu vas viendo cómo va permeando ya la formación occidental, que se caracteriza por ser competitiva e individual sobre la visión comunitaria de interculturalidad, de solidaridad... entonces, hablar de interculturalidad es mucho más que hablar solo de quichua... es súper amplio (...) (J.T., Fundación GAMMA).

La percolación de la lógica neoliberal comenzó a actuar sobre determinadas comunidades indígenas de Ecuador desde finales de la década de los 80³⁰⁶, y sobre todo en la década de los 90. El programa PROPEDINE, financiado por el Fondo Monetario Internacional, desmanteló el proceso organizativo de muchos pueblos a través de la multiplicación de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooptación de líderes y lideresas. El Banco Mundial, la USAID, la cooperación bilateral alemana y la cooperación bilateral española aportaron fondos millonarios para el desarrollo de las comunidades indígenas. Sin embargo, el “desarrollo” nunca llegó. La Revolución Ciudadana desmontó la escasa organización indígena que quedaba, especialmente, a través de la disolución de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (y las Direcciones Provinciales), cuyas funciones fueron asumidas por el MINEDUC. No obstante, las propias organizaciones facilitaron el trabajo pues se encontraban muy debilitadas y con muchas luchas internas entre líderes y lideresas por mantener cuotas personales de poder. Al final, muchos pueblos y nacionalidades indígenas habían entrado en la lógica de la modernización, el individualismo y el competencialismo.

Pese a todo ello, la educación, la educación liberadora, tiene el potencial de romper con estas taras que debilitan pueblos y nacionalidades. Aunque esta potencialidad, visualizada y defendida en ocasiones, parece quedar en el discurso:

Si es que tú no respetas la forma de educarse de los pueblos indígenas y quieres meterles el currículo hispano en forma y en organización, en pragmática, en la tecnocrática... el currículo como discurso político.... Entonces, ¿cómo hacer todo ello? O sea, es trascender el discurso y meter en efectivo, aspectos que impliquen interacción de cultura, interaprendizaje de culturas y respeto. De lo otro, si no, hablemos de interculturalismo, ¿no? Y de que tú vives allá y yo vivo, acá, a la mía... y compartimos el país pero, por si acaso, vive tú en un barrio y yo en el otro, o sea, esa guetización propia del multiculturalismo y no de la interculturalidad (...) (D.CH. Docente universitario Estudios Interculturales).

³⁰⁶ En el capítulo anterior, observábamos cómo previamente los grupos evangélicos y la Misión Andina había comenzado labores de educación y evangelización con pueblos indígenas a través de su lengua nativa.

VII.4.2.5.- La formación financiera en el Currículo: la cultura del emprendimiento desde dentro del currículo.

Los organismos intergubernamentales y la banca del desarrollo introduce la “educación financiera”, el “espíritu emprendedor”, la “cultura emprendedora”, etc. en las reformas educativas en el mundo globalizado. Las diferentes acepciones aluden a la gestación de una iniciativa emprendedora y une, de una manera manifiesta, a los sistemas educativos y a la empresa:

En ámbitos internacionales y europeos se ha abordado desde dos entornos diferentes: educación y empresa. En la Comisión Europea a través de su Dirección General de Empresa e Industria (DG Empresa e Industria), y de la DG de Política de Educación y Cultura, y en la DG de la Política Regional. Es además un tema habitual en los Consejos Europeos (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013, p.27).

Las razones que arguyen los organismos intergubernamentales transnacionales se refieren a la *creciente transferencia de riesgos a los hogares, que son cada vez más responsables directos de las decisiones financieras esenciales para su bienestar futuro* Torres (s.f., p.1), generando la necesidad de un entrenamiento personal para enfrentar dichos riesgos. Las razones que manifiestan los gobiernos nacionales de los países del contexto de la OCDE y de América Latina para la introducción de la asignatura “Educación Financiera”, u otras denominaciones similares, no son necesariamente las mismas pero confluyen en adoptar un modelo de educación financiera (o educación para el emprendimiento) en contraposición, como manifiesta Jurgo Torres, a la *educación económica crítica* (que incluiría opciones diversas como la teoría del decrecimiento, la economía feminista, la economía cooperativa y solidaria, etc.).

La educación económica crítica se relaciona, entonces, directamente con la educación política y social; *tiene que ayudar a entender cómo las decisiones económicas y políticas están siempre interrelacionadas y afectan, de alguna manera, a la vida de cada persona y a la comunidad social de la que formamos parte* (Torres, s.f., p.2). En definitiva, la economía crítica dota a la ciudadanía de *herramientas para entender y participar en la toma de decisiones y en la gestión privada y pública, pero ambas contempladas como interdependientes* (Torres, s.f., p.2).

Es indispensable conocer ciertos principios de economía, contabilidad y planificación financiera a nivel personal, de hogar, en el trabajo, en la industria (J.V. Director Carrera de Filosofía. Universidad de Cuenca).

Sin embargo, entendemos que la educación financiera parte de la máxima thatcheriana de la *TINA* (*There's not alternative*). Entonces, *estamos ante una forma de imponer y legitimar un determinado modelo político, económico y social, frente a otros, sin contribuir a generar debates informados sobre sus disfunciones, ni acerca de otras alternativas* (Torres, s.f., 2). La única distinción permitida por el pensamiento hegemónico es aquella entre *iniciativa emprendedora* e *iniciativa empresarial*, conceptos interrelacionados pero diferentes tal y como nos hace saber un estudio publicado por la Fundació Príncep di Girona “Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor” (2013); a saber:

[La noción de iniciativa emprendedora, espíritu emprendedor, etc.] en el entorno educativo hacen referencia al desarrollo de cualidades personales como creatividad, disposición a la innovación, autoconfianza, motivación de logro, liderazgo, resistencia al fracaso, entre otras. Estas cualidades son necesarias... en cualquier contexto y para cualquier persona. Por otra

parte, la noción de iniciativa empresarial, *se vincula de manera directa a la disposición para generar autoempleo utilizando todas las cualidades descritas anteriormente* (Pellicer, Alvarez y Torrejón, 2013, p.27).

Como fuere, detrás de esta diferenciación³⁰⁷ late la misma *filosofía neoliberal*, que, *en consecuencia, va a condicionar decisivamente la educación que los sistemas educativos ofrecen, sus contenidos culturales, metodologías didácticas y modos de evaluación* (Torres, s.f., p.3). De hecho, el aprendizaje basado en competencias, promovido por organismos multilaterales como la OCDE y otros, facilita la introducción de las asignaturas relacionadas con el emprendimiento:

La enseñanza por competencias nos permite el entrenamiento de las habilidades emprendedoras de manera interdisciplinar, globalizada y sistemática (Pellicer, Alvarez y Torrejón, 2013, p.27).

De esta manera, el estudio de Pellicer et al. (2013) define el “espíritu emprendedor”, atendiendo a la definición aportada por el Programa Educación y Formación (2010) de la Comisión Europea, como:

(...) La capacidad para provocar en uno mismo cambios (componente activo) y habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos (componente pasivo)... (Pellicer, Alvarez y Torrejón, 2013, p.27).

Para Pellicer et al., la competencia del emprendimiento, la cual denominan “aprender a emprender”, se encuentra más relacionada con cualidades personales que con la iniciativa empresarial.

En Ecuador, el gobierno de la Revolución Ciudadana implementa la asignatura de “Educación Financiera” en secundaria, y ello fue bien acogido desde amplios sectores políticos de la oposición al gobierno:

No sé si era necesario poner una materia más porque el pensum ecuatoriano está muy cargado, y cuando las disciplinas están segmentadas, son menos eficientes que cuanto se tienen ejes transversales y pueden introducirse dentro de diferentes asignaturas. Por ejemplo, para volver más atractiva a la asignatura de matemáticas, que tanto tiene que ver con la lógica, y que ha sido tan maltratada en mi país, y en muchos países de América Latina, podría haber acogido a educación financiera, con el fin de complementarse y resultar más agradable (M.S. Fundación FIDAL).

Sin embargo, de nuevo, la trampa del lenguaje neoliberal hace concebir la cultura del emprendimiento como una cultura liberadora, hasta se podría decir subversiva y anti-sistema, pero que acaba cayendo en su propia trampa retórica:

Definitivamente, tomo el emprendimiento para transformar la vida de las personas... es una herramienta, un mecanismo de empoderamiento de hacer realidad tus sueños, las cosas que tu piensas... de liberarte de una u otra forma del sistema, de empezar a proveer de productos y servicios consistentes en mejorar el mundo... entonces, para mí, es tejer una red de personas, de relaciones, que vean el emprendimiento como una oportunidad, un espacio para desarrollarse de forma libre e independiente, y de darle algo bueno al mundo. Porque para mí, no es el emprendimiento “per se” para ganar recursos económicos e incrementar tu utilidad, que si es

³⁰⁷Los términos “empresa” y “emprendedor/a” no se encuentran directamente relacionados con el mundo empresarial aunque los términos «empresa» y «empresario» fueron absorbidos por el mundo económico, a partir del siglo XVIII, posiblemente por la extraordinaria pujanza de la economía y la industria (Pellicer et al., 2013, p.28).

importante para la sostenibilidad... (P.M. Municipio Cuenca, Empresa pública de Desarrollo).

Incluso desde esta óptica discursiva de juego y combinación de sustantivos y adjetivos críticos y neoliberales, surgen conceptos novedosos como el “emprendimiento social”, que además, adquieren toda la importancia de un colorido lenguaje simbólico:

Tienes toda una línea de la innovación social, los emprendimientos sociales, tienes la economía naranja, la economía colaborativa, la economía verde... (P.M. Municipio Cuenca, Empresa pública de Desarrollo).

La meta parece ser construir sociedades de pequeños y pequeñas capitalistas a través del emprendimiento, entre los y las más “vulnerables”, como recomienda la banca del desarrollo y los organismos multilaterales.

(...) Algunos grupos de jóvenes son especialmente vulnerables: las mujeres jóvenes, los jóvenes que no están empleados y no cursan estudios ni reciben capacitación, los jóvenes con escasa formación o que trabajan en el sector informal, y los jóvenes que viven en áreas rurales (...) (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.144).

Y ello, desde edades muy tempranas, entre las “clases peligrosas”, y muy focalizado en las mujeres.

Pero, para mí, lo importante es que, hoy, los jóvenes, sobre todo los jóvenes, que es el público objetivo con el que trabajo, y también con mujeres del sector rural o con personas en estado de vulnerabilidad, es que vean en el emprendimiento como esta herramienta para mejorar las capacidades de vida, sus medios de vida, que vean el emprendimiento ese espacio para desarrollarse, para crecer como persona y también para crear su patrimonio, solucionándole problemas a la sociedad, cuidando el medio ambiente (...)(P.M. Municipio Cuenca, Empresa pública de Desarrollo).

La solución de los problemas del mundo, tanto en el norte como en el sur, a través de los emprendimientos, más bien podría tener relación con lo que Dardot y Laval sostienen para quienes la pequeña empresa se convierte en *el remedio a la proletarización* (Dardot y Laval, 2013, p. 127). En este sentido, podemos referirnos a la obra del peruano Hernando de Soto *El otro sendero. La revolución informal* (1986)³⁰⁸, donde realiza una auténtica apología de la *informalidad* y del micro-emprendimiento. Para De Soto, ante el que reconoce como un sistema elitista y discriminador de una minoría, la informalidad se convierte en la réplica de las mayorías frente al sistema. Esas mayorías a las que se refiere De Soto, empobrecidas por las políticas de Ajuste Estructural en la década de los 80 en América Latina, “eligen” darle la espalda a la “formalidad” o la “legalidad” (y a la proletarización) para convertirse en pequeños/as o micro empresarios/as. En el prólogo de la obra, Mario Vargas Llosa señala que la opción de la informalidad es la opción de los pobres, en nombre de la auténtica libertad. Para Llosa, la ecuación es simple: a través de la acción espontánea de los/as pobres en su lucha por la supervivencia, éstos/as ganan terreno para la libertad. El microemprendimiento, e informal, se convierte en la opción más sensata frente al subdesarrollo, y donde la libertad, según Hernando de Soto, deviene en una opción resuelta de los

³⁰⁸ El Otro Sendero cuenta con la colaboración de Mario Ghbellini, y, especialmente, de Enrique Gherzi, destacado miembro latinoamericano de la Sociedad Mont-Pelérin. El prólogo de la obra corre a cargo de Mario Vargas Llosa. Hernando de Soto ha sido presidente de el Instituto de Libertad y Democracia (ILD).

pobres frente a las élites. Así que, desde la década de 1980, se comienza a realizar toda una apología del micro-emprendimiento que, junto con la educación, se convierten en polos de desarrollo de los países de la región. Por ello, las mallas curriculares comienzan a incluir esta educación financiera y el fomento del espíritu emprendedor destinado a crear micro-emprendedores o emprendedoras. Y cada vez, desde edades más tempranas. O, al menos, ésa es la intención.

En el artículo “El emprendimiento y la educación no siempre van en la misma dirección” (2009) de Gabriel Rovayo, director del IDE Business School de Quito³⁰⁹, se presenta un gráfico, que aquí reproducimos en forma de tabla, donde se puede observar cómo se puede fomentar el espíritu empresarial desde las diferentes etapas educativas, incluyendo la etapa pre-inicial, con niños y niñas de 3 a 5 años. Desde la educación pre-primaria, se fomenta el espíritu empresarial, primero “jugando” (a partir de una máxima transformadora, el “aprender jugando”), posteriormente, “simulando” en la educación primaria, para proceder a diseñar proyectos productivos en la secundaria y formalizarlos en la etapa universitaria y de postgrado.

Tabla LXXIII. La educación financiera y el emprendimiento en las diferentes etapas educativas

Jugar	Simular	Hacer y Diseñar		Aplicar y aportar al mejoramiento del sistema.
Preescolar	Primaria	Secundaria	Universitaria Pregrado	Postgrados
Juego	Juego Historias Simulaciones	Testimonios Visitas a institutos Pruebas Experimentos Participación en concursos Participación en ferias Asistencia a certámenes.		Empresas propias Empresas públicas y privadas.
MEDIOS DIDÁCTICOS		MEDIOS EXPERIMENTALES		MEDIOS VIVENCIALES

Fuente: Rovayo (2009)

En todo este proceso “a lo largo de la vida” es fundamental contar con la innovación (“métodos experimentales”) a través del apoyo del personal docente, motivado e innovador, que aplique

³⁰⁹ El IDE Business School, adscrita a la Universidad de los Hemisferios, y con sede en Quito y Guayaquil, nació en 1993 según la iniciativa de un grupo de empresarios ecuatorianos interesados en dar un nuevo impulso a la formación empresarial del Ecuador, basada en un enfoque humanista y ético. El principal objetivo de IDE Business School es dar, a los empresarios y directivos, una nueva visión estratégica y de toma de decisiones, con un enfoque humanista de la empresa. La formación cristiana de esta escuela está confiada al Opus Dei, Prelatura Personal de la Iglesia Católica. La IDE Business School pertenece a la red de escuelas de negocios asociadas a la elitista IESE Business School de España, que incluye 17 escuelas en 4 continentes, y colabora con la Harvard Business School (<http://www.ide.edu.ec/>). Sobre la IDE y la Universidad de los Hemisferios volveremos ampliamente en el siguiente capítulo.

diferentes herramientas según atendamos a una u otra etapa educativa. El *National Council for Graduate Entrepreneurship* (NCGE), en su documento *Emprendimiento Universitario*³¹⁰, manifiesta la necesidad de fomentar un esquema educativo holístico, donde, frente al tradicional método de elaboración de un plan de negocios, se propone desarrollar las capacidades para ser un/a emprendedor/a, con base en los valores, *direccionamiento y pensamiento estratégico* a largo plazo en el marco de un mercado global (Rovayo, 2009, p.97).

Finalmente, se evita la proletarización de la población y la masificación de las urbes latinoamericanas, con la consiguiente concentración de las clases peligrosas. Por ello, algunos/as entrevistados/as, que apuestan por el espíritu emprendedor de los y las ecuatorianos/as, recalcan que éste necesita ser fortalecido desde la infancia:

(...) Yo creo que el ecuatoriano es emprendedor por naturaleza, yo entrevisto a múltiples jóvenes en mi programa de radio y televisión, y por la experiencia que tenemos... creo que se deben estimular esas capacidades desde niños; en ese sentido, son fundamentales los directivos de los establecimientos educativos (M.S. Fundación FIDAL).

También hay quienes sostienen que ello no es así, y la carencia de afán emprendedor es penalizada como falta de ambición o sus prioridades son desviadas por los requerimientos del propio sistema educativo:

Yo creo que hay una línea transversal que me he encontrado en los centros, y de esas líneas transversales que me he encontrado es... la falta de creatividad, el miedo a arriesgarse, el miedo a hacer cosas nuevas... me he encontrado con chicos que se sienten muy ocupados en sus tareas... ¿cómo es que está ocupado un chico de 15, 16 o 17 años?... pero es porque esas personas tienen un montón de otro tipo de responsabilidades que el nuevo sistema, que se ha tratando de imponer, les demanda... tienen que prepararse para el examen final del colegio, para el examen de la SENESCYT (...).(P.M. Municipio Cuenca, Empresa pública de Desarrollo).

Desde el MINEDUC, se argumenta que los contenidos que presenta el Currículo de educación financiera tiene que ver más con la economía política:

La educación financiera permite desarrollar presupuestos domésticos, conocer términos que se necesitan conocer en el mundo en el que vivimos (...). (L.S. Asesor MINEDUC).

Desde el ámbito universitario, en sectores afines al gobierno, también se mantiene esta postura:

El problema no es el concepto sino cómo sale el proyecto en el aula... no es tanto para entenderle como un producto para el mercado... sino como un proyecto integrador de saberes... incluye formación útil como razonamiento matemático, planteamiento de proyectos, dota de información a las políticas públicas del Estado (...). (C. L. Universidad Cuenca. Formador docentes Programa SI PROFE).

Las críticas que proceden de ámbitos “emprendedores” a la materia de educación financiera del gobierno parecen confirmar esa lógica:

³¹⁰ Desde la Universidad, Rovayo (2009) atendiendo a un estudio realizado por la Universidad de Corwell (2002), plantea la existencia de dos modelos de entender la formación en el emprendimiento, el Modelo Imán y el Modelo Radiante. El primero, se refiere a un lugar concreto en la Universidad que centraliza la formación en emprendimiento, frente al segundo modelo, donde los cursos de emprendimiento se imparten en las diferentes escuelas de la Universidad.

Hay centros que se toman más en serio y que buscan elegir un buen docente en esa área.... De ahí, la materia, el manual como tal, son sistemas y metodologías absolutamente tradicionales... o sea, como los insumos que ellos reciben para dar su clase. Es el típico plan de negocios, el FODA, todo lo que ya en el mundo moderno, contemporáneo, ya no se utiliza. (P.M. Municipio Cuenca, Empresa pública de Desarrollo).

En un mundo marcado por una lógica instrumental se imponen los “antivalores” de la competitividad, el individualismo y el egoísmo. Nos preguntamos si es posible combinar en el aula la enseñanza de valores como la solidaridad, la honradez, el respeto, la empatía, y, si no la enseñanza, sí el conocimiento de anti-valores para poder detectarlos, reconocerlos y plantear estrategias que permitan combatirlos.

VII.4.2.6. Las Pruebas PISA: el empeño del presidente.

Ecuador participará este año, 2017, en las pruebas PISA, cuyos resultados se conocerán en el año 2019. Ello ha sido un empeño por parte del ya saliente presidente Rafael Correa. Participar en PISA puede costarle al gobierno ecuatoriano 550.000 euros, siendo *la inversión por tres años*³¹¹. PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos/as (*Programme for International Student Assessment*), creado por la OCDE³¹² para evaluar la formación de los y las jóvenes de 15 años, al final de enseñanza obligatoria.

Desde el gobierno de la Revolución Ciudadana se sostiene que estas pruebas se toman como un indicador para mejorar la política educativa del país, y se asume la existencia de diferencias rotundas en los puntos de partida de países como Noruega o Finlandia y Ecuador, donde los primeros, se enfrentan a cómo mejorar estrategias educativas, y el segundo a cuestiones de acceso y cobertura (Sánchez, 2016)³¹³.

Desde la oposición política, existen opiniones favorables a la inclusión de Ecuador en las pruebas PISA:

Yo creo que sí es importante si queremos estar dentro de los parámetros nacionales. A futuro, veremos en qué tabla de posiciones quedamos. Ahí se verá, con parámetros internacionales, cuál es la realidad de la educación ecuatoriana (M.S. Fundación FIDAL).

Las críticas abundan desde la propia lógica de la diversidad de contextos, que también maneja el gobierno de la Revolución Ciudadana.

(...) Al rato que no logras mirar el país dónde está... o sea, terminas mirando afuera, terminas mirando las tendencias internacionales... (PISA) no tienen ningún sentido... es un empeño del presidente (Correa) porque está mirando, creyendo que la calidad educativa está dada solo por los resultados (S.Q. Directora del centro educativo privado).

³¹¹Pisa comenzará en Ecuador con pruebas piloto (2014, 22 de abril). El Comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/pisa-comenzara-ecuador-pruebas-piloto.html>

³¹²La OCDE engloba a 30 países miembros *comprometidos con la democracia y la economía de mercado para los que constituye un foro único de debate, desarrollo y perfeccionamiento de políticas económicas y sociales* (OCDE, 2017).

³¹³ Declaraciones de Harvey Sánchez (director del INEVAL). Para mayor información consúltese: Rosero, M. (2016, 7 de diciembre). En el 2017, Ecuador participará por primera vez en las pruebas PISA. El Comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/ocde-pruebas-pisa-educacion-evaluacion-ineval.html>

Hasta desde posicionamientos neoliberales en el país se argumenta en este sentido que, si bien la evaluación es positiva, no tiene lógica la comparación entre realidades bien diferentes:

Los informes e índices, no solo de educación, pueden ser económicos, industriales... sirven para evaluar el estado real de los países, sin embargo, el verdadero problema son las brechas entre regiones. No podemos aplicar medidas o sistemas probados en la OCDE en una región cuyas circunstancias y condiciones son diametralmente distintas. Los informes de la OCDE pueden servir de referencia y marcar la pauta en educación en América Latina pero se debe considerar que los resultados serán distintos (J.T., Think Tank Libertario).

El argumento que se difunde habitualmente es que PISA no es un informe vigilante puesto que no mide conocimientos sino aptitudes y habilidades... Y, aún así, hay quien cuestiona qué mide realmente PISA (Carabaña, 2016).

Muchos/as niños/as ecuatorianos/as podrían preparar los exámenes y tener los conocimientos que requeriría un examen de estas características a nivel internacional... pero, ¿y las aptitudes? Un amplio sector de la población estudiantil procede de la clase media de origen popular, y difícilmente habrá tenido las oportunidades educativas, de tipo extracurricular, que han tenido los/as niños/as, ya no de clase media-alta de su país, sino de la clase media noruega.

Realmente, PISA parece ser un empeño del saliente presidente Rafael Correa.

VII.4.3.-¿Mejoramiento de la educación pública?. Resultados, logros y algunos limitantes. Trasvase de la población escolar privada-pública: ¿Quién se muda?

¿El aumento de inversión del presupuesto del Estado durante la Revolución Ciudadana, así como las medidas adoptadas, ha provocado un mejoramiento de la educación pública?

Creo que se ha mejorado algo la calidad o se está en ese camino de mejorar la calidad de la educación. Creo que eso se puede reflejar también cuando ves el indicador de tasa de matrícula entre lo público y lo privado: la pública ha subido mucho más que lo privado, lo que quiere decir que cada vez hay una preferencia mayor por lo público que supera, digamos, cualquier tema de contexto económico. O sea, más allá de cualquier tema de contexto económico hay una preferencia de sectores medios también por optar por lo público en lugar de lo privado (E.B. ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza).

Mejoramiento de la educación pública que se puede entender en cuanto al acceso, permanencia y en cuanto a la “calidad” de la misma, donde ya se producen variaciones en las respuestas en la investigación realizada.

Es una opinión personal.... Yo creo que si algo se ha visto de mejora en este gobierno es el acceso, o sea, el tratar de llegar a varios lugares donde aún falta pero, evidentemente, hay una tasa de matriculación mucho más fuerte pero la deserción es enorme... de diez estudiantes que empiezan en pre-kinder o en primaria, uno termina yendo a la Universidad.... Y, para mí... el acceso no es sinónimo de calidad, de educación de calidad (L. R. Enseña Ecuador).

Sin embargo, existen posiciones contrarias, que consideran que ha existido un empeoramiento de la educación pública.

No, totalmente lo contrario. Creo que cuando se haga una verdadera evaluación de estos diez años, se encontrará un saldo rojo, es decir, un saldo negativo, con des-estimulación de la gente para ser maestro, con proyectos gigantescos en infraestructura que no están basados

en la realidad, con abandono de infraestructura escolar que servía para las comunidades, con una política novela.... Esto, en definitiva, va a ser demostrado en los próximos años, cuando se haga una real y objetiva evaluación de todo el esquema educativo ecuatoriano (M.S., Fundación FIDAL).

Aquí liquidaron todo eso (la educación pública)... el ejemplo más tremendo fue perseguir a los chicos y enjuiciarles de terroristas por salir a una manifestación... pero fue lo que pasó en lo externo... lo que sucedió en el interno de los colegios es terrible... un régimen así de miedo, también, no? Ven tú como padre de familia, suscribe un documento si tu chico sale a alguna marcha o manifestación, puede estar ya fuera (...) (H.G., Contrato Social por la Educación).

Tomamos datos del Informe 2016³¹⁴ de la Corporación Latinobarómetro³¹⁵, que presentan datos acumulados a través del tiempo en América Latina en torno a la democracia³¹⁶. En el ámbito educativo, nos interesan los datos que presentan en torno al grado de satisfacción respecto al funcionamiento de la educación pública en Ecuador. Partimos de estas cifras, como valores aproximativos, y con todas las cautelas que Coraggio (1995) sugiere en torno a los análisis estadísticos longitudinales.

Tabla LXXIV.Satisfacción con la manera como funciona la educación pública (Ecuador, 2015)³¹⁷.

	Nº de casos	%/Total
Muy satisfecho	320	26,7%
Más bien satisfecho	552	46%
No muy satisfecho	273	22,8%
Nada satisfecho	48	4%
No sabe, no responde	7	0,6%
(N)	(1.200)	100%

Fuente: Corporación Latinobarómetro (2016).

En el año 2015, el 72,7% de la muestra poblacional se sitúa en un grado de satisfacción alto (muy y más bien satisfecho/a) respecto a cómo funciona la educación pública en el país frente a un 26,8% que se encuentra poco o nada satisfecho/a con el funcionamiento de la misma.

³¹⁴La ficha técnica del Informe 2016 es la siguiente: se aplicaron 20.204 entrevistas cara a cara en 18 países entre el 15 de mayo y el 15 de junio de 2016, con muestras representativas del 100%, de la población nacional de cada país, de 1.000 y 1.200 casos, con un margen de error de alrededor del 3%, por país (Corporación Latinobarómetro, 2016).

³¹⁵ La Corporación Latinobarómetro es una ONG sin fines de lucro con sede en Santiago de Chile. Latinobarómetro cuenta con el primer banco de datos de opinión en español, en el hemisferio sur y en América Latina. Es necesario resaltar que Informe 2016 recibió el apoyo del BID, INTAL (Instituto de Integración de América Latina), CAF (Banco de Desarrollo de América Latina), el gobierno del Reino de Noruega y Transparency International. Para más información, consúltese: www.latinobarometro.org

³¹⁶Se afirma que en el 2016 que la región *que no da el salto a grados superiores de democracia. La democracia parece consolidarse de manera imperfecta, quedándose anclada en algunos temas* (Corporación Latinobarómetro, 2016, p.1).

³¹⁷Tomando como base a todos/as los/as encuestados/as" se realiza la siguiente pregunta: ¿Diría Ud. que se encuentra muy satisfecho (1), más bien satisfecho (2), no muy satisfecho(3) o nada satisfecho (4), con la manera como funcionan... Educación pública."

Tabla LXXV. Evolución de la Satisfacción con la manera como funciona la educación pública (2009-2015)

	2009	2010	2011	2015
Muy satisfecho	13%	14%	27%	31%
Más bien satisfecho	44%	55%	46%	39%
No muy satisfecho	34%	27%	23%	22%
Nada satisfecho	7%	4%	4%	7%
No contesta	2%	0%	-	-
No sabe o No responde	-	-	1%	1%
(N)	1.200	1.200	1.200	1.200

Fuente: Elaboración propia a partir de Corporación Latinobarómetro (2016).

Respecto a la evolución del grado de satisfacción sobre el funcionamiento de la educación pública durante el período de la Revolución Ciudadana, comprendiendo los años 2009, 2010, 2011 y 2015 se produce un incremento del 18% de la población seleccionada muy satisfecha, aunque aquella “más bien satisfecha” se reduce en 5 puntos porcentuales. Igualmente, el grado de satisfacción (70%) es muy superior a aquella población muestral no satisfecha con el funcionamiento de la educación pública (29%).

Tabla LXXVI. Grado de satisfacción con la educación a la que tiene acceso³¹⁸ (2003- 2016).

	2003	2004	2005	2006	2007	2016
Muy satisfecho	2%	9%	5%	12%	8%	23%
Más bien satisfecho	16%	31%	24%	30%	32%	46%
No muy satisfecho	40%	51%	51%	40%	38%	24%
Nada satisfecho	39%	9%	16%	14%	20%	7%
No cuenta con este servicio	-	-	-	2%	2%	-
No contesta	2%	0%	3%	1%	1%	1%
(N)	1.200	1.200	1.200	1.200	1.200	1.200

Fuente: Corporación Latinobarómetro (2016).

Aquella población de la muestra que en el año 2016 tiene acceso a la educación en Ecuador, en un 69% se encuentra muy satisfecho/a o más bien satisfecho/a con la misma frente a un 31% que se encuentra poco o nada satisfecho/a. La evolución, desde el año 2003, previo a la Revolución Ciudadana, al año 2016 muestra una clarísima tendencia al alza en cuanto a la satisfacción con la educación pública del país, pues pasa de un 2% de población muestral muy

³¹⁸ Responde a la pregunta: "¿Diría Ud. que se encuentra muy satisfecho, más bien satisfecho, no muy satisfecho o nada satisfecho con la educación a la que tiene acceso?"

satisfecha a un 23%, y de un 16% “más bien satisfecho/a” a un 46%, en el período de referencia. Inversamente, la población que se encontraba no muy satisfecha en el año 2006 con la educación del país (40% de la muestra) descendió a un 24%, y aquella que no se encontraba nada satisfecha (39%) se redujo a un 7%. Se podría deducir que un 31% de la población seleccionada que “no se encuentra satisfecha” o se encuentra “no muy satisfecha” con la educación a la que tiene acceso, estaría dispuesta a mudarse a otro tipo de educación.

En definitiva, atendiendo a los resultados de la encuesta presentada por Corporación Latinobarómetro (2013), inferimos que existe una percepción pública de claro mejoramiento de la educación pública en Ecuador a partir del gobierno de la Revolución Ciudadana. Sectores ideológicos y políticos de izquierda y derecha coinciden en marcar el mejoramiento de la educación pública, en sus diferentes componentes, en el país:

Los cambios positivos en establecimientos educativos son evidentes así como los múltiples errores que se han cometido... ha mejorado, es verdad, sin embargo, tras diez años de gobierno y, considerando los ingresos que ha obtenido en este periodo, el salto cualitativo de lo impartido en clase pudo haber sido mayor. La educación pública ha dado un salto cualitativo en aspectos de forma (infraestructura, instalaciones, equipos) mientras que lo verdaderamente importante no ha sufrido una verdadera innovación (G.M. Candidato Asamblea Nacional Oposición Movimiento CREO).

En muchas de las entrevistas realizadas, se afirmaba que ha sido tal el mejoramiento de la educación pública, tradicionalmente denostada en el país frente a la educación privada, que se ha producido un importante trasvase de población escolar de instituciones educativas privadas a instituciones públicas:

[¿La imagen de la educación pública ha cambiado?] Mucho, muchísimo. El dato objetivo más objetivo de eso es que muchísimos estudiantes que estaban en el sistema particular, ahora están en el público” (G. G. Asambleísta Nacional Alianza PAIS).

Como hemos visto en el capítulo anterior, la matriculación en los centros públicos ha crecido frente a los centros privados. En determinadas zonas urbanas marginadas de Quito y Guayaquil, que no tenían acceso a la educación en los años 10 y 11, se colapsó el sistema de matrículas fiscales por el número histórico que personas que accedían a esta matrícula. A ello se unió, el trasvase de población escolar de centros privados a centros públicos.

(...) Se debe a dos razones... permitir a los sectores de escasos recursos acceder por estas políticas, que no son pedagógicas, pero si son de ayuda a estos sectores, cerrando brechas... y lo otro es, por lo menos, un intento de mejorar la calidad, una migración de lo privado a lo público, de un sector de escuelas privadas. También el hecho de las construcciones de las Unidades del Milenio y todo eso, dieron con un halo de trabajo en la calidad (S.Q. Directora del centro educativo privado).

Ahora bien, es necesario matizar esta afirmación del trasvase poblacional de centros privados a centros públicos. Este trasvase se produce, especialmente, desde centros fiscomisionales o centros privados que cobran una pensión reducida, a los que acudían clases medias de origen popular (las clases medias con mayor tradición en el tiempo prefieren hacer ese esfuerzo económico para diferenciarse socialmente frente a las clases populares). Por otra parte, también

es necesario contar con la existencia de un reducido sector de intelectuales que envían a sus hijos/as a centros públicos por convicción y creencia en lo público versus lo privado.

Un determinado sector de la educación privada de tipo elitista no migra a lo público; son los grupos poblacionales de bajos recursos que acceden a centros privados que cobran pequeñas pensiones, los que se mudan a lo público. Ello es porque, como veremos en los limitantes estructurales de la educación en el país, éstas responden a la variable clase social. Y la Revolución Ciudadana no entró a disputar, en ningún momento, la eliminación de las diferencias de clase.

VII.4.4.- El Mito de la Superioridad de la educación privada. El sorting en Ecuador: las clases medias-altas³¹⁹ y la transferencia de prerrogativas a sus hijos e hijas.

El mito de la superioridad de la educación privada sobre la pública es un mito compartido por muchos países de la región. Este mito no aclara a qué se refiere con la superioridad y qué implica dicha superioridad; esto es, si se trata de un mejor nivel educativo, de mejores infraestructuras, de mejores docentes, etc. Sencillamente, es un mito. Un mito con mucho peso y con mucho recorrido.

Prima en ciertos sectores de clase media-baja, cierto prejuicio elitista al considerar en un pedestal superior a los graduados en institutos de educación privada y realizan esfuerzos económicos indecibles para matricular en ellas a sus hijos (J.V. Director Carrera de Filosofía).

Consideramos que, probablemente, para muchos progenitores de clase media prime el concepto de educación de mejor “calidad” atribuida a los centros privados; por ello, realizan verdaderos esfuerzos económicos por enviar a sus hijos e hijas a dichos centros. Consideramos que, efectivamente, existe en América Latina, en general, y Ecuador en particular, un mito sobre la superioridad de la educación privada, pero ello no es debido a una mayor calidad de ésta sino, más bien, al fenómeno del “sorting” educativo.

Como hemos visto en el capítulo anterior, el sorting se relaciona con las conexiones que se producen entre pares en el ámbito educativo (esto es, el capital relacional), lo cual no es privativo de América Latina pero que, en países como Ecuador, donde las variables género-etnia-clase social actúan de una forma tan imbricada y endogámica, provocan que el fenómeno se observe con mayor incidencia.

Tal y como cita el Informe publicado por el GBM, anteriormente mencionado, “La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina” (Ferreira et al., 2013), los establecimientos educativos en América Latina y el Caribe a los que asisten los alumnos/as más ricos/as son de *mucha más calidad*, frente a los establecimientos educativos a los que

³¹⁹ En la investigación no abordaremos el papel de la minúscula y exclusivísima élite nacional-transnacional del país, porque, entre varios motivos, no existen datos suficientes sobre la misma y porque los y las descendientes de esta élite viven y estudian en el exterior, frecuentemente internados/as en exclusivos centros de Estados Unidos o Europa.

acude el alumnado más pobre, en términos de *su dirección, de rendición de cuentas, de infraestructura física y de su calidad docente* (Ferreira et al., 2013, p.8).

En el sistema-mundo capitalista, las clases medias-altas cuentan con muchos más recursos en cuanto capital relacional que otras clases sociales. Además, la situación socioeconómica de los/as progenitores influye en los resultados cognitivos de sus hijos/as *a través de una mejor alimentación, de una exposición a un vocabulario más rico, a las diferencias en la estimulación cognitiva, los recursos materiales en el hogar, etc...* (Ferreira et al., 2013, p.9).

De esta manera, el GBM reconoce un serie de factores clave en el desarrollo cognitivo de los/as infantes, tales como la existencia de un entorno favorable en el hogar, el refuerzo escolar y determinado tipo de actividades extraescolares. A ello, añadiríamos que se trata de elementos que no se encuentran al alcance de todos y todas. Los/as niños/as de hogares acomodados parten en clara situación de ventaja frente a aquellos/as niños y niñas de familias de clases populares.

¿Cómo mido, por ejemplo, la diferencia cualitativa de la educación de un niño de bajos recursos y medianos recursos?; o ¿cómo mido las diferencias en educación de un niño pobre y un niño de la clase media, media alta? Lo mido por los ambientes... lo mido por las condiciones que tiene su hogar para estudiar, lo mido con el estado emocional y el equilibrio emocional de la familia, cómo son las relaciones de los padres, la relaciones en el hogar, qué intensidad de jornada laboral tiene su padre y su madre, no?, el estado de salud del padre y su madre. Mido las oportunidades que tiene un niño. Hay niños de estratos pobres que van a una jornada laboral donde solo reciben información y conocimiento, más significados, y que no tienen oportunidad de aprender otro idioma, no? (J.D. Médico-pediatra investigador).

El mejoramiento de la educación pública es un hecho que se ha dado en múltiples dimensiones; sin embargo, existen una serie de condicionantes estructurales que, frecuentemente, pesan más que las oportunidades que el sistema educativo pueda ofrecer a determinados sectores sociales. Proceder de estratos excluidos de la sociedad penaliza, ya no a la hora del acceso, sino la conclusión de estudios y otras aristas más relacionadas con formaciones específicas y capital relacional que marcarán el futuro personal y profesional de los/as infantes. Niños y niñas pertenecientes a clases más favorecidas no requieren realizar el mismo esfuerzo que niños/as que recorren kilómetros a pie todos los días para acudir a la escuela.

De hecho, como veremos en los siguientes epígrafes, se puede afirmar que las clases medias altas no eligen el centro educativo de sus hijos/as en tanto al nivel académico que éste ofrezca. En este caso, la elección del centro parece depender, en mayor medida, del aspecto relacional, esto es, del grupo de pares con el que van a coincidir sus hijos/as, así como de la oferta de actividades extraescolares-paraescolares más adecuadas a un entorno glocalizado altamente competitivo.

Los niños y niñas que proceden de las clases medias altas y que estudien en determinados establecimientos educativos particulares de élite tienen mayores posibilidades de auto-perpetuarse en posiciones de poder. Y ello es percibido, asimilado y transferido a otros sectores

sociales que perseguirán que sus hijos/as asistan a determinados centros, más cerca de la “clase poderosa”, que les permita llegar a formar parte de la misma, aunque sea en posiciones de subordinación. Si el capital económico se lo permite, podrán acceder a estos reductos educativos elitistas, que junto a la élite tradicional nacional, formarán parte de una nueva élite transnacional que se mueva en un entorno altamente competitivo (aún así, persistirán diferencias de género y etnia).

La nueva clase transnacional poco o nada tiene que ver con las élites nacionales tradicionales. Su punto de mira es el sistema-mundo, no el Estado-nación. Por lo tanto, el nivel de competencia también será mayor, y más desde la posición periférica de Ecuador en el sistema-mundo capitalista. Su formación requerirá de un mayor capital relacional, más títulos académicos, más idiomas y más capacidades “extraordinarias”.

De ahí, la importancia otorgada al Bachillerato Internacional en el país. El Reglamento de aplicación de la LOEI, referente a los Bachilleratos con reconocimiento internacional, señala:

Las instituciones educativas que ofrezcan programas internacionales de Bachillerato, aprobados por el Ministerio de Educación, pueden modificar la carga horaria de las mallas curriculares con la condición de que garanticen el cumplimiento de los estándares de aprendizaje y mantengan las asignaturas apropiadas al contexto nacional (Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, a Art.38).

Al margen de la tradicional aplicación en establecimientos educativos particulares, se introduce la implementación de la oferta educativa de Bachillerato Internacional en 500 unidades educativas públicas de las nueve zonas administrativas del país. Lo que para estudiantes de clases medias-altas no implica requisitos a mayores de la capacidad económica familiar, en el alumnado de menos capacidad económica y/o asistente a escuelas públicas, requiere de una serie de requisitos para solicitar el ingreso en un centro público con Bachillerato Internacional; a saber³²⁰: 1) obtener la puntuación más alta en su unidad educativa de origen; 2) expresar su voluntad por escrito; 3) poseer “liderazgo estudiantil” expresado en la participación proactiva en actividades grupales de beneficio social, educativo, cultural y/o comunitario. Realmente, parece tratarse de requerimientos más cercanos a lo extraordinario que a lo común de las aulas de los centros públicos; sin embargo, se extiende una opción que no existía previamente a la Revolución Ciudadana o, al menos, no en estas condiciones. El Estado implementó una serie de becas a nivel nacional, en diferentes niveles educativos, e internacional (en educación superior), como nunca antes habían existido en el país, que permitieron el acceso a estudios en centros de “reconocido prestigio” en el exterior, en base a méritos y puntajes del alumnado,

³²⁰ Los requisitos son: 1) haber cursado del primer año de Bachillerato General Unificado en una unidad educativa pública que se encuentre acreditada para ofrecer el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional a nivel nacional; 2) obtener en las pruebas académicas y psicopedagógicas (establecidas por la Unidad Educativa BI, de Bachillerato Internacional, a la que postula) un promedio mínimo del 70% y 3) presentar una solicitud de ingreso al BI.

que, probablemente, en muchos casos, no se lo hubieran podido permitir³²¹. En definitiva, se han abierto puertas a una “exclusividad”, antes ni soñada por las clases populares y medias de la sociedad.

Sin embargo, el punto de partida de las clases medias altas siempre será mucho más ventajoso que aquellas clases medias, “clases medias de origen popular”, y proletariado. La reproducción social de las élites, además de los recursos económicos, contemplan todo un capital cultural, simbólico y social que no poseen otros sectores sociales, además de toda una consideración diferente en torno al proceso de crianza y educación de sus hijos/as.

Las clases medias altas a la hora de elegir los centros educativos de sus hijos/as barajan una serie de aspectos de tipo post-material, como el fomento de la autoestima y el desarrollo personal de los/as niños/as así como el desarrollo de las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas, requeridas por el cosmopolita y flexible sistema-capitalista global. Para un grupo social que ha tenido sus necesidades materiales cubiertas, se impone la lógica de satisfacción de las necesidades post-materiales, de desarrollo personal, cosmopolitismo, etc. que determinarán, en mayor medida, el acceso a esa nueva economía de talentos que sostiene el capitalismo cognitivo, o esa élite a la que aspira la economía social y del conocimiento ecuatoriana.

Por ello, una de sus primeras inversiones que realizan las clases medias altas son los idiomas, donde en una escala de valores, el idioma de la globalización, el inglés, prima sobre cualquier otro, y especialmente, sobre los idiomas ancestrales.

VII.4.4.1.- Idiomas.

En la tabla que mostramos a continuación, la población auto-identificada como “blanca”, al margen de “otros”, es aquella que presenta un mayor porcentaje de población en edad escolar que habla una lengua extranjera (3,6% en el 2016, aunque descendió desde el 5,1% del 2013). Llama la atención el incremento interanual 2014-2016 de población en edad escolar auto-identificada como “Otros”. La población escolar auto-identificada como “blanca” dispone ya desde edades tempranas de un importante recurso, el lingüístico, para recibir una formación cosmopolita en el exterior, frente a otras etnias del país. Ello favorecería su inserción en esa élite transnacional y el mercado laboral global.

En los centros públicos, existió un momento en el que el inglés no estaba en el currículum , pero en los últimos años ha vuelto a ser incluido.

Luego, decidieron eliminar el inglés como materia del pensum. Durante varios años los niños de los establecimientos de la educación pública no han tenido clases de inglés, sabiéndose que es una lengua indispensable en el mundo actual; sin embargo, el año pasado (2015) volvieron a incluir esta materia en el pensum. (M.S. Fundación FIDAL).

³²¹ Sin embargo, desde algunos sectores, se ha criticado que este tipo de becas beneficiaba por igual a alumnos/as de todo tipo de centros, públicos, privados y fiscomisionales.

Tabla LXXVII. Población entre 5 y 17 años que habla una lengua extranjera (%) (2007-2016)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Indígena	0	0	0	0,3	0,6	0,2	0,1	0,2	0,5	0,3
Afro-descendiente	0	0	0	0	0,0	0,0	0,0	0,2	1,4	0,9
Negro/a	0,5	0,1	0,3	0,4	0,1	0,4	0,4	0,2	0,3	0,2
Mulato/a	0,3	0,5	0,2	0,0	1,5	0,0	0,0	0,2	0,3	0,3
Montubio/a	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,3	0,7
Mestizo/a	0,6	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,6	0,5	0,6	0,6
Blanco	1,2	2,0	,9	2,7	2,3	4,1	5,3	5,5	3,5	3,6
Otro	0,0	0,0	0,0	0,0	2,9	0,0	0,0	0,0	8,3	12,5
Total	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	0,4	0,5	0,4	0,6	0,6

Fuente: ENEMDU, INEC 2010³²².

Cabe reseñar que, debido al fuerte impacto de la emigración, primero a Estados Unidos, y ya a inicios del siglo XXI a España e Italia principalmente, se ha producido también un incremento de población retornada al país que habla una lengua extranjera, inglés o italiano, principalmente. Como fuere, el mayor impacto del aprendizaje de una lengua se recibe en la infancia, y, parece que, durante unos años, ello se descuidó por parte del gobierno de la Revolución Ciudadana.

Muy al contrario de un discurso que alguna vez escuché, uno se da cuenta que la edad de aprender los idiomas no es el colegio, peor la Universidad. La edad de aprender un idioma es en la infancia, cuando su corteza cerebral, los núcleos del lenguaje que son aún incipientes y requieren estímulo, y de ese estímulo depende de la habilidad para hablar, y se está desarrollando otras destrezas; hablábamos del centro del lenguaje pero también está el centro de la música... entonces, también música en ese lado (...) (J.D. Médico-pediatra investigador).

Frente a la importancia otorgada al aprendizaje del idioma inglés, sólo un 0,2% de la población autodenominada “blanca” en edad escolar habla alguna de las lenguas autóctonas del país, frente a un 0,9% de población denominada como “otro”, que si habla una lengua vernácula. Parece existir un gran desconocimiento por parte de la población autodenominada “blanca” en el país del acervo lingüístico y cultural nativo, autóctono, vernáculo...Lo mismo podríamos afirmar de la población afro-descendiente del país, con conocimientos mínimos de alguna lengua autóctona del país.

Tabla LXXVIII.. Población entre 5 y 19 años que habla lengua indígena (%)

³²² Para los datos del Censo contamos con agregaciones etarias entre 5 y 19 años. Para los datos de la ENEMDU contamos con datos de entre 5 y 7 años. Además, no ofrecen exactamente las mismas variables ya que en el Censo no incluyen "habla lengua indígena de forma exclusiva", si no que se refieren a si "habla lengua indígena". Es decir, no diferencia monolingües de bilingües. Los datos de la categoría "otras etnias" de la ENEMDU muestran demasiada oscilación; ello puede ser debido al número de casos en esa categoría. Por ello, consideramos estos datos de manera referencial.

	Habla lengua indígena	No habla lengua indígena	Total (%)
Indígena	62,2	37,8	100
Afro-descendiente	0,3	99,7	100
Negro/a	0,5	99,5	100
Mulato/a	0,3	99,7	100
Montubio/a	0,1	99,9	100
Mestizo/a	0,3	99,7	100
Blanco/a	0,2	99,8	100
Otro/a	0,9	99,1	100
Total	5,3	94,7	100

Fuente: Censo de población y viviendas, (INEC, 2010).

Tampoco la población mestiza en edad escolar habla alguna lengua autóctona (0,3%). Pero es que la población auto-identificada como indígena, tan solo un 37,8% de la misma habla su lengua vernácula.

¿En qué medida nosotros, mestizos, conocemos su cultura?.. acabo de escribir dos textos para sexto y décimo grado de lengua y literatura enfocado en estos aspectos, pero una golondrina no hace verano si es que tú no haces una visión de interculturalización de la sociedad, si es que tú no efectivizas las Disposiciones Transitorias de la LOEI en que te dicen que tienes la posibilidad de aprender la lengua indígena en un plantel público si es que tú asciendes del folclorismo que vestimos a nuestras niñas mestizas de indígenas y ya... con eso, hacemos interculturalidad.... (L.A. Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura).

Como señala González Terreros (2011, p.25) la religión, el idioma, la raza y la patria se convirtieron en el elementos de poder con el nacimiento del Estado-nación, en el ideal de hegemonía de los dirigentes: *el parámetro social bajo el que se dominó al otro* (González Terreros, 2011, p.22). El núcleo étnico-político criollo construyó el Estado-nación ecuatoriano bajo una religión, el catolicismo y una lengua, el castellano. Al resto de lenguas y etnias, les quedó la asimilación y la homogeneización. Parece difícil que en el siglo XXI, se pueda alcanzar la pluriculturalidad con una gran parte de la población que desconoce las lenguas vernáculas y el acervo de los pueblos ancestrales. Las élites desterritorializadas miran a Estados Unidos y Europa y al idioma inglés como referente cultural, que atiende a un colonialismo sin referente geográfico específicamente definido. Ello es asimilado mayoritariamente por las clases populares. Sin embargo, las lenguas y las culturas ancestrales se mantienen aunque en un entorno poco favorable³²³. El sentido común educativo de una gran parte de la población

³²³Pese a que el artículo 255 de la LOEI recoge la creación del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales, como parte integrante del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, encargado de *promover el*

apuesta por la necesidad de aprender el inglés como idioma clave en el ámbito de la globalización, y así proliferan cientos de academias de inglés en detrimento de las lenguas nativas, y co-oficiales, de Ecuador, todo lo cual se refleja en el sistema educativo.

VII.4.4.2. Las actividades extracurriculares.

Las actividades extracurriculares, probablemente, no aporten conocimientos curriculares mayores, pero sí marcan la diferencia en muchos logros estudiantiles y desempeños posteriores de los/as niños/as y jóvenes y ello se encuentra relacionado con la clase social de pertenencia. Se trata de oportunidades diferentes:

A estos niños que se les priva de las oportunidades de aprender un idioma tempranamente, de aprender y practicar sus habilidades innatas para el arte, la música, la literatura, el deporte, están recibiendo una misma calidad de educación de un niño de estrato medio que asiste a un misma jornada laboral pero en la tarde tiene su club de fútbol, su club de natación, va a la natación y se desahoga (...) (J.D. Médico-pediatra investigador).

Las actividades extracurriculares tienen su origen en la renovación pedagógica que implicó la Escuela Nueva en la historia de la educación, esa escuela que nació con *intención de renovar la enseñanza y acercar la escuela a la vida y a la naturaleza* (Negrín y Vergara, 2005, p.2), en relación directa con el desarrollo de la escolarización de masas (Guerrero, 2007, p.8). Con la Escuela Nueva y el descubrimiento de la psicología del desarrollo (frente a la escuela tradicional centrada en el maestro, el programa y el libro de texto), se dará prioridad a la evolución pedagógica del estudiante. Y, las actividades extracurriculares nacerán con esta Escuela Nueva. Podemos definir actividad extraescolar de la siguiente manera:

Todas aquellas prácticas de enseñanza, de carácter lúdico (que tienen como leit motiv la diversión), recreativo (dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), instructivo (que tienen la pretensión de enseñar algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas) y formativo (consistentes en la difusión y adopción de unos valores sociales, culturales y éticos) cuya elección y desarrollo pertenecen a la autonomía propia de las organizaciones escolares y, por tanto, no se contemplan expresamente en el currículo oficial, y se llevan a cabo utilizando procedimientos y estrategias significativamente diferentes a las utilizadas en las experiencias cotidianas de enseñanza y aprendizaje en las aulas (Guerrero, 2007, p.12).

El gobierno de la Revolución Ciudadana define las actividades extraescolares como aquellas que se realizan *fuera de la institución educativa, organizadas y subvencionadas por el distrito o por organizaciones gubernamentales o no gubernamentales* (MINEDUC, 2017a) siempre que tengan convenios con el Ministerio de Educación.

Para el Ministerio de Educación, estas actividades *son experiencias de interacción entre pares que permiten desarrollar acciones de aprendizaje lúdico y buen uso del tiempo libre, vinculadas con la cultura, el arte, el deporte, actividades al aire libre, entre otros, estableciendo como objetivos de las actividades extraescolares los siguientes:*

uso y desarrollo de los saberes, ciencias e idiomas ancestrales de los pueblos y de las nacionalidades indígenas del Ecuador, con el objeto de desarrollar la interculturalidad y la plurinacionalidad, éste fue clausurado.

- 1.- Dotar al alumnado de espacios para la formación integral fuera del establecimiento educativo, en interacción con la comunidad y la naturaleza.
- 2.- Promover espacios y actividades recreativas y de aprendizaje lúdico durante el tiempo libre de los/as estudiantes para fomentar el descubrimiento y desarrollo de las habilidades, capacidades y potencialidades que poseen.
- 3.- Las actividades extraescolares distritales permanentes se caracterizan por su continuidad y abarcan los campos de acción siguientes: artístico– cultural³²⁴, deportivo³²⁵ y al aire libre³²⁶.

De la gran diversidad de actividades extraescolares existentes, Guerrero (2007) establece una tipología de las mismas; a saber:

1.- Actividades complementarias. Son aquellas actividades curriculares, organizadas y realizadas por los y las docentes profesores del centro, *de carácter obligatorio* (frecuentemente, gratuitas) y ocasionales. El objetivo *es mejorar y completar los aprendizajes del programa escolar según una metodología activa y experimental* (Guerrero, 2007, p.13). Para Guerrero, éstas son las actividades más próximas a la innovación pedagógica. A veces, incorporan el apoyo de los padres y las madres, así como personal de servicios y se refieren, por ejemplo, a la salida al ámbito natural, a la realización de acontecimientos especiales, etc.

2.- Actividades generales. Éstas se refieren a *aquellos rituales y ceremonias solemnes y colectivas, realizadas en una fecha fija, programadas por la dirección e, incluso, desde instancias jerárquicas, sociales y políticas externas al centro, con carácter general y participación recomendada* (Guerrero, 2007, p.13), que suele conmemorar algún acontecimiento importante o algún personaje relevante. Frente a las anteriores, se pueden considerar *transversales* y tienen la función de *legitimación* de las escuelas.

Por ejemplo, el artículo 183 del Reglamento de la LOEI establece las fechas de proclamación del abanderado/a y el juramento de bandera en las instituciones educativas. La proclamación del/a abanderada se llevará a cabo el 24 de mayo en el régimen escolar de la Costa y el 26 de septiembre, fechas cívicas en las que se conmemoran la Batalla del Pichincha y el Día de la Bandera. En el régimen Sierra, la proclamación del abanderado/a será el 26 de septiembre y el Juramento a la Bandera, el 24 de mayo. Estas fechas son muy importantes y con un marcado sentido nacionalista. La proclamación del abanderado o abanderada, que es una tradición

³²⁴Se refiere a actividades que estimulan la creatividad y la expresión artística.

³²⁵Las actividades deportivas deberán priorizar la cooperación y el trabajo en equipo. Estas actividades se pueden desarrollar en escuelas deportivas en modalidad mixta, promocionando la interacción entre estudiantes de diferentes unidades educativas y de diferente género.

³²⁶Estas actividades son pensadas para promover la relación con movimientos juveniles y otros grupos. Ello facilitará una formación integral a través de actividades que les mantengan en contacto con la naturaleza y con su entorno.

histórica, fomenta cierto espíritu de competitividad en el nivel Bachillerato³²⁷. El reconocimiento implica un abanderado/a, dos escoltas, dos portaestandartes de la ciudad o cantón y el portaestandarte del plantel con dos escoltas en cada caso, y las distinciones se realizan en función de la mayor puntuación en el resultado obtenido en las medias finales desde segundo a décimo de EGB y de primero a segundo de Bachillerato. En función de las notas, se realiza el gradiente de distinciones (artículo 176 del Reglamento); a saber:

Tabla LXXIX. Tipos de distinciones

Primer puesto	Abanderado/a del pabellón nacional.
Segundo puesto	Portaestandarte de la ciudad (o del cantón).
Tercer puesto	Portaestandarte del plantel.
Cuarto y quinto puestos	Escoltas del pabellón nacional.
Sexto y séptimo puestos	Escoltas del estandarte de la ciudad.
Octavo y noveno puestos	Escoltas del estandarte del plantel.

Fuente: Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural

3.- Actividades para-escolares. Las actividades para-escolares se refieren a cursos y talleres sobre *aficiones musicales, artísticas, lúdicas y deportivas* (Guerrero, 2007, p.13). Pueden ser organizadas por diferentes actores, como las asociaciones de madres y padres, pero en Ecuador, la mayoría de este tipo de actividades son llevadas a cabo por organizaciones de la sociedad civil, con su correspondiente reconocimiento oficial y previa firma de convenio con el MINEDUC. Estas actividades se realizan en tiempos contiguos a la jornada escolar, cuando ésta ha concluido, a lo largo de todo el curso académico (pudiera ser también durante períodos, más o menos largos, desde un mes hasta tres o seis meses de duración). Se suelen llevar a cabo en las instalaciones del propio centro o en instituciones aledañas. Su carácter es voluntario y, en principio, no existe pago por las mismas. Éstas constituyen la mayoría de actividades conocidas como “extraescolares”, en tanto en cuanto, contribuyen paralelamente a *las tareas de lo específicamente escolar o curricular* (Guerrero, 2007, p.14).

El MINEDUC ofertó en el curso 2014-2015 el Programa de Actividades extraescolares “Nuevas Formas de Aprender” como clases orientadas a completar la formación del alumnado. El proyecto piloto comenzó en el año 2014 en las ciudades de Quito³²⁸ y Guayaquil, con intención de extenderlo a 140 distritos a escala nacional, alcanzando a 120.000 niños y niñas de instituciones educativas fiscales. Las actividades, opcionales y gratuitas, se programaron para ser realizadas a través de convenios con organizaciones gubernamentales y no

³²⁷El gobierno de la Revolución Ciudadana eliminó uno de las ceremonias escolares colectivas más antiguas y sexistas que existían en las instituciones educativas, la elección de la Reina y Virreina de los diferentes centros educativos de secundaria.

³²⁸El Programa piloto en las siguientes instituciones educativas de Quito: el colegio Simón Bolívar, Eugenio Espejo, Mejía, Instituto Tecnológico Superior Central Técnico y el Colegio Réplica 24 de Mayo.

gubernamentales. El requisito es que estas organizaciones cuenten con espacios adecuados, docentes, recursos y que exista demanda por parte del alumnado. El objetivo, según explican del MINEDUC, es utilizar positivamente el tiempo libre, al mismo tiempo que se aprovecha la motivación y el interés personal de niños, niñas y adolescentes en una actividad específica para fortalecer la educación integral. Asimismo, *se optimizan las conexiones neuronales que la persona tiene al momento de adquirir nuevas experiencias, lo que fortalece los conocimientos nuevos y los que se aprendieron anteriormente* (Villacís, 2014).

El Ministro de Educación de aquel momento, Augusto Espinosa, señaló que las actividades extraescolares se conciben como un eje de mejora de la cobertura educativa pública, con el objetivo de:

(...) Desarrollar las aptitudes y destrezas de los estudiantes del Sistema Educativo Fiscal, uno de cuyos objetivos es reducir las diferencias que existen con niños, niñas y jóvenes que sí cuentan con los recursos para acceder a este tipo de prácticas. El gobierno entiende que las actividades fuera del aula desarrollan otros tipos de inteligencia y los entrenan para enfrentarse a los desafíos actuales (MINEDUC, 2014b).

El propio Ministro de Educación recoge las diferencias que se instalan entre aquel alumnado que recibe una formación “extra” que desarrolla “aptitudes” y “destrezas” consideradas fundamentales y que benefician a quien puede costearlas en el mercado.

Quien pueda pagar[las actividades para-escolares] tiene la posibilidad de un plus que les potencia... (L.C. Directora Provincial Educación).

Por ello, nace este programa, donde se incluyen las siguientes actividades:

Tabla LXXX. Actividades para-escolares en colegios fiscales: Programa “Nuevas Formas de Aprender”

Nº Actividades	Programa “Nuevas Formas de Aprender”
1	Teatro
2	Danza
3	Fútbol
4	“Porristas”
5	Periodismo

Fuente: MINEDUC (2014b)

Sin embargo, este programa no se pudo mantener en el tiempo por falta de financiamiento:

[Ahora] no hay... se quiso hacer pero no se sostiene porque eso demanda financiamiento, o sea, tener un profesor de arte te cuesta y nuevamente tienes ya que comienzas a tener, por ejemplo, que las escuelas privadas ya le están ofertando a los papás los talleres para las tardes y vos, como papá estas ocupado... y de una vez, que almuerce y se quede en el taller, y cuanto menos esté solo, mejor. Entonces, al final, ¿qué estás haciendo?.. va a haber un grupo de seres humanos que salgan en mejores condiciones que los otros.... Y los demás, los demás se quedan en lo básico (L.C. Directora Provincial Educación).

Ante la carencia de recursos, en el curso 2015-2016, el MINEDUC firmó un convenio con la ASE, Asociación de Scouts de Ecuador³²⁹, para realizar una política de actividades extraescolares para establecimientos educativos fiscales, denominado Proyecto “Descubre Scouts” (SCOUTS ECUADOR, 2017), con el objetivo de *complementar la formación en valores y las competencias para la vida* (SCOUTS ECUADOR, 2017). En el curso 2015-2016, se formaron 35 grupos de scouts en 14 provincias, sobrepasando las proyecciones previstas, y alcanzando a más de 315 adultos/as voluntarios/as y más de 2.504 niños/as (SCOUTS ECUADOR, 2017). Además de las actividades al aire libre y diversos talleres, contaron con la posibilidad de una formación virtual en cuestiones como mística, historia, técnica y metodología scout.

4.- Actividades de servicios. Estas actividades se refieren a:

Programas de actividades no lectivas y de carácter esencialmente asistencial, que suelen prestarse en forma de ayudas oficiales, en programas de servicios que utilizan las instalaciones de los centros y se valen de personal semi-cualificado con el fin de cubrir alguna necesidad de ajuste entre el centro y su entorno (Guerrero, 2007, p.14).

Estas actividades de servicios suelen llevarse a cabo para conciliar la vida laboral y familiar, e implican la custodia de los/as infantes y adolescentes por parte de las organizaciones escolares ante las exigencias laborales de los padres y/o madres. En Ecuador, no hemos encontrado manifestaciones de este tipo de actividades de servicio en las instituciones educativas fiscales. El peso de la comunidad y la familia extensa amortigua, en gran medida, la necesidad de estos servicios. En otros casos, cuando no se dispone de esas facilidades, y los niños y niñas ya son mayores, emerge el fenómeno de los niños/as solos/as en casa, a expensas de Internet, especialmente, en aquellos sectores con menos recursos económicos, con alta alfabetización digital, pero tendente al neo-analfabetismo del siglo XXI:

Cuando yo tengo la plata para en la tarde llevarle a la academia, entonces, y la dejo en academia y estoy feliz de que se está potenciando... pero esa no es la realidad de mi pueblo. La gente trabajaba y los guaguas se quedan en la casa y, por lo menos, antes, obligados, cogían y leían un libro. Ahora, ya no leen nada y están... ¿Qué están haciendo? Pegados a Internet, en el mejor de los casos... o salen afuera, a la calle y están a la deriva... (L.C. Directora Provincial Educación).

Porque tampoco es que... por ejemplo... en Finlandia, los parques están hermosos, entonces, tú vas, ¿que trabajas sólo hasta las 4 de la tarde? Sales con tu hijo que ya llega y te vas al parque y estás feliz... [en Finlandia] en los parques, las comunidades, los centros parroquiales tienen un sinnúmero de actividades en donde los jóvenes pueden ir, ir al teatro, yo voy a.... Como los talleres gratuitos, en donde tú tienes la posibilidad.... Y que los financia el Estado... pero aquí, no tienes esos espacios, y te vas a los espacios cerrados (L.C. Directora Provincial Educación).

Hemos visto como las actividades extraescolares, especialmente aquellas de tipo para-escolar, son vistas como un “plus”, como un elemento diferencial importante entre niños y niñas que pueden acceder a ellas en términos de adquisición de habilidades y destrezas que van más allá

³²⁹ Hemos establecido contacto con la ASE para la realización de una entrevista pero han declinado la petición de participar en la investigación. El presidente Rafael Correa fue un miembro activo de los scouts de Ecuador.

del currículo. Sin embargo, las actividades para-escolares también reciben una serie de críticas referidas a:

1.- La sobrecarga de responsabilidades en los niños, niñas y adolescentes.

(...) Deben de ser dosificadas de manera que una asignatura no cope todo el tiempo libre del alumno. Es inútil y estúpido enviarle al alumno a resolver 200 ejercicios de matemáticas en un fin de semana. El maestro debe de dotar al alumno de las herramientas necesarias para que puedan desempeñar por sí solos. En varios casos, no pueden realizarlas y piden ayuda a sus padres y éstos se encuentran igual de perdidos (J.V., Director Carrera de Filosofía. Universidad de Cuenca).

(...) Deben de tener un peso específico al interior de los establecimientos educativos; sin embargo, hay que ver que ver si esas actividades extracurriculares no presenten una carga excesivamente pesado para niños, profesores y padres de familia pero yo lo veo siempre como positivo (M.S., Fundación FIDAL).

2.- La Religión.

La religión, al margen de ser una actividad del currículo, también se puede considerar como una actividad “extraescolar” de tipo para-escolar, a desarrollar en las parroquias cercanas a los establecimientos educativos, y en forma de catequesis, en el caso de la religión católica.

Si bien Ecuador es un Estado laico, frecuentemente, desde los colegios privados católicos o fiscomisionales existen “acuerdos” para desarrollar esta actividad a través de espacios y tiempos concretos en la Iglesia de referencia del alumno/a. Desde los centros privados protestantes, especialmente evangélicos, la religión es la actividad extraescolar por excelencia, por la carga horaria que representa. En el país también existen otras denominaciones religiosas, y otros establecimientos religiosos, como las mezquitas, que ofrecen espacios de formación en su doctrina.

Precisamente por ser Ecuador un Estado laico, las vinculaciones entre las actividades escolares y las para-escolares de tipo religiosos son cuestionables, o, al menos, debería existir una línea de separación entre ambas mucho más amplia. Sin embargo, como veremos en el siguiente capítulo, el país asiste a un proceso de post-secularización donde la religión (católica) vuelve a cobrar un protagonismo insólito en el currículo, y en la periferia del mismo, existe un peso cada vez mayor del evangelismo.

3.- La privatización vía ONG,s o vía empresas.

Como se observa, ante la escasez de recursos de financiación para las actividades extraescolares de tipo para-escolar, hemos observado cómo se produce una tendencia a la “privatización” de las actividades para-escolares. En este caso, por el momento, se trata de organización de la sociedad civil, como la Asociación Ecuatoriana de Scouts. Pero también

podrían ser empresas de servicios³³⁰. Ello visibiliza una grieta de cómo lo privado se filtra en lo público.

4.- La distinción social.

Consideramos que la importancia y las características de las actividades extra-escolares y para-escolares son diferentes según atendamos al sistema público o al privado de educación. Las perspectivas y las expectativas que existen en los centros públicos y privados varían enormemente. Desde los centros públicos, se pueden concebir como un espacio que permita conciliar vida laboral y familiar, por ejemplo. Desde los centros privados, especialmente aquellos de élite, estas actividades van más allá, puesto que pretenden incrementar el capital cultural y la “distinción” de su alumnado aportando infraestructura, personal experto y, sobre todo, en la mayoría de los casos un campus que facilita el desarrollo de las actividades, y al aire libre.

Por ejemplo, veamos las actividades extraescolares por niveles que oferta el Colegio Internacional SEK, un centro de élite del país, con bachillerato internacional. La mensualidad para estudiar en este establecimiento es de 800 a 913 dólares al mes. Es un establecimiento que se define como bilingüe español-inglés, imparte francés en secundaria y mandarín hasta 5º de Básica, aunque no quichua. Desde la Educación Básica, utilizan libros y agendas electrónicas, y ofrecen una amplísima gama de actividades para-escolares, como podemos comprobar en la tabla siguiente.

Tabla LXXXI. Actividades extraescolares por niveles IE SEK, International School, Los Valles (Quito) (Curso 2016-2017)

	Preescolar	Primaria	Bachillerato
1	Natación	Básquet	Club de Periodismo
2	Academia de Fútbol GOAL-SEK	Academia de Fútbol (mixto)	Club NN.UU.
3	Cheerleaders	Cheerleaders	Teatro
4	Ballet	Natación	Karate
5		Voleibol	Básquet
6		Escuela de Música.	Tenis
7		Gimnasia Rítmica	Academia de Fútbol
8		Robótica Educativa	Fútbol femenino
9		Decoupage	Natación
10		Teatro	Robótica Educativa

³³⁰Igualmente, fuera del entorno escolar, en el ámbito urbano, emergen muchas academias y empresas de actividades extraescolares que, frecuentemente, también se podrían representar como actividades de servicios al servir de apoyo a padres y madres trabajadoras/as. Ello también permite observar los cambios de hábitos y costumbres en una sociedad en transición desde el *ethos* comunitario al moderno.

Tabla LXXXI. Actividades extraescolares por niveles IE SEK, International School, Los Valles (Quito) (Curso 2016-2017)

	Preescolar	Primaria	Bachillerato
11		Tenis	Voleibol
12		Karate	Música: Banda del Colegio
13		Ballet	
14		Básquet	

Fuente: Elaboración propia a partir de Institución Educativa SEK-Los Valles (2017)

En principio, en términos comparativos, existe una gran diferencia en el número de actividades ofertadas. Si el programa de actividades extra-escolares de los centros fiscales, “Nuevas Formas de Aprender” ofertaba cinco actividades para-escolares, el centro Internacional SEK oferta catorce actividades para-escolares en primaria. Se observa cómo las actividades para-escolares se incrementan desde pre-escolar hasta la primaria, aunque en el nivel pre-inicial sientan las bases de actividades que desarrollarán posteriormente. El número de actividades descende ligeramente en la secundaria. Nótese que las instalaciones del centro cuentan con piscina propia para desarrollar clases de natación.

Igualmente, llama la atención que, además de la actividad para-escolar de Periodismo, que comparten con los centros públicos, ofertan la actividad “Club de Naciones Unidas” en secundaria (fomentando la formación de oradores/as para ocupar puestos públicos), así como la Robótica Educativa desde primaria hasta secundaria (fomentando el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación).

Es importante, además, el papel otorgado al deporte y a la música, como actividades para-escolares ofertadas en nivel primario y secundario. El fútbol, como uno de los deportes estrella del país, es ofertado tanto a varones como mujeres, lo que implica cierto nivel de cosmopolitismo frente a otros centros privados, mucho más tradicionales en cuanto a parámetros de género.

Por ejemplo, el colegio Intisana de Quito, adscrito al OPUS-DEI³³¹, y que se presenta como un colegio “moderno³³² y con tradición”, con Bachillerato Internacional (BI), cree en la educación separada por géneros y forma exclusivamente a varones, y destaca que, entre sus *más de 2500 antiguos alumnos, todos ellos son ciudadanos exitosos y hombres de bien* (Colegio Intisana, 2017).

³³¹ Como afirman en su propia página web, la actividad espiritual se encuentra confiada a la Prelatura del Opus Dei. Para más información, consúltese el siguiente enlace: <http://www.intisana.com>

³³² Se refiere a su pedagogía, así considerada porque utilizan *las metodologías educativas más actuales, aplicadas por un equipo docente de primera línea, constantemente capacitado. En algunas clases de Bachillerato utilizamos el “Método del Caso”, y la “Metodología problemática”, que favorece el aprendizaje participativo, la investigación, el debate y el diálogo. Contamos con instalaciones que favorecen esta metodología, y profesores especializados que aplican casos internacionales o de su propia autoría* (Intisana, 2017).

Los alumnos de segundo y tercero de Bachillerato reciben formación académica del BI (donde el 67% de profesores de inglés son nativos), y muchos de sus alumnos han estudiado en el extranjero, como sinónimo de capital social. Este éxito está garantizado cuando se cuenta con una red de universidades aliadas en el exterior, que becan, si fuera necesario, a sus estudiantes. El centro organiza intercambios deportivos internacionales, cursos intensivos de inglés en Inglaterra, y giras culturales por Europa. A través de asesoría internacional, trabajan con programas de estimulación temprana y aprendizajes tempranos (que denominan *AT sapiens*), además de vivencias de valores y virtudes, con especial empeño en artes, humanidades y lenguas (no solo una, sino dos: inglés y francés). Otorgan gran importancia a las TIC,S a través de la formación para-escolar en Robótica educativa.. Y nada mejor que una mente sana a través de un cuerpo sano, fomentando el espíritu deportivo; así, ofrecen diferentes actividades para-escolares deportivas y musicales, aunque ninguna relacionada con el ballet o el teatro (que sí se ofrecen en el centro pre-escolar mixto Intisina, como veremos a continuación).

Tabla LXXXII. Actividades extraescolares de tipo para-escolar de la institución educativa para varones Intisina (Quito) (Curso 2016-2017)

Nº Actividades	Tipo de Actividades extraescolares
1	Fútbol
2	Básquet
3	Voleibol
4	Música
5	Artes Marciales.
6	Tenis de Mesa
7	Tenis de campo
8	Atletismo

Fuente: (Colegio Intisana, 2017).

La institución educativa Intisana cuenta con orientación profesional para los jóvenes de secundaria. No queda clara si admiten niños procedentes de hogares monoparentales o monomarentales porque se definen como una *institución para las familias*.

El centro educativo Intisana afirma que *respetar las diferencias naturales entre hombres y mujeres* porque ello *permite un mejor desarrollo de la personalidad de cada género en un clima de sana competencia* (Colegio Intisana, 2017). Sin embargo, no atienden al criterio de diferencias naturales en menores de cinco años puesto que el Intisana cuenta con un centro de pre-escolar, Los Pinos-Intisana, con una localización diferente, que es mixto. Este centro, a diferencia de las instituciones educativas fiscales, cuenta con actividades extraescolares de tipo “actividades de servicios” (esto es, con horario extendido por solicitud de las familias) y con actividades extraescolares de tipo para-escolar como: teatro, música, arte, deporte, cocina y baile (Preescolar Los Pinos- Intisana, 2016).

VII.4.4.3.- El deporte en la escuela.

La aparición del deporte en la escolarización de masas tiene que ver con la respuesta de la escuela a la contención del conflicto (Guerrero, 2017, p.8).

Guerrero (2007) parafraseando a Willard Waller que ya en 1932, en el contexto europeo, afirmaba que:

(...) La puesta en marcha del dispositivo deportivo es el origen de las actividades extraescolares lúdicas y creativas, y es la respuesta a la necesidad de contener el conflicto, ya que aportan salidas a las energías estudiantiles dentro del margen de la autoridad escolar (Guerrero, 2017, p.9).

En Ecuador, la incorporación de sectores populares y clases medias generará una gran tensión en la organización escolar, en cuanto conflictos en el aula y en los centros. Por ello, las actividades deportivas supondrán una manera de diluir el conflicto, además, plantear un nuevo ámbito de adquisición de logro y prestigio más allá del escenario netamente académico al interior de la organización escolar. Recordemos que para la banca del desarrollo y los organismos multilaterales, las habilidades físicas forman parte de ese conjunto de habilidades para la vida y para el trabajo³³³. Si bien las habilidades cognitivas y socioemocionales las relacionan directamente con el crecimiento económico de los países y los individuos, no dejan advertir sobre la importancia de las habilidades físicas en cuanto que permiten desarrollar mejor las destrezas motoras y los sentidos: *ciertas habilidades motoras pueden cumplir un papel importante en el desarrollo laboral* (CAF, 2016, p.26). Un buen desarrollo físico integral (que incluye un buen estado de salud) se convierte en un insumo clave para las habilidades cognitivas y socioemocionales; esto es, tiene un rol importante en el ámbito laboral y en otros ámbitos, tal y como la cohesión social.

Un indicio de la hipótesis de Waller, en cuanto al deporte como contención del conflicto y escenarios de cohesión, lo podemos encontrar en la Encuesta sobre Racismo y Discriminación Racial en Ecuador (2005), realizada por la Secretaría Técnica del Frente Social a través del Sistema de Indicadores Sociales del Pueblo Afroecuatoriano (SISPAE), que señala a la población afrodescendiente³³⁴, como uno de los grupos étnicos que se auto-perciben y son percibidos como más discriminados. Johan Antón Sánchez (SISPAE, 2005), parafraseando a Carlos De la Torre 2002, afirma:

La identidad afroamericana ha sido percibida por las élites nacionales como una marcada inferioridad, aún más que los indígenas, invisibilizada y excluida, sometida a la ideología del blanqueamiento y a pretendidas estrategias de homogeneidad mestiza nacional, que retóricamente integra al pueblo afrodescendiente y a la vez lo excluye mediante sesgos particulares de discriminación, exclusión y racismo (SISPAE, 2005, p.2)

³³³ De ahí, la importancia que estos organismos financieros otorgan al deporte y al estado nutricional y físico de los niños y niñas en los primeros años de vida, a través de proyectos enfocados directamente a este ámbito.

³³⁴ Ecuador es el cuarto país de América del Sur con presencia afrodescendiente, luego de Brasil, Colombia y Venezuela (SISPAE, 2005, p.5).

En la Encuesta sobre Racismo y Discriminación Racial en Ecuador (2005), se considera que el espacio en el que la población afrodescendiente se encuentra menos discriminada es en el “estadio” (de fútbol); solo un 8% observa discriminación en este espacio deportivo frente a la “calle”, donde un 63% siente más directamente la discriminación (SISPAE, 2005, p.24). El deporte une y el deporte construye “patria”, incluso disminuyendo el racismo y la exclusión ante determinados eventos puntuales o escenarios concretos. Por ello, adquiere gran relevancia en la organización escolar. De esta manera, Guerrero (2007) afirma que la escolaridad canaliza la violencia simbólica y establece *escenarios de logro de capital corporal, una variante del capital cultural, se podría decir parafraseando a Bourdieu, intercambiable con el académico en el capital social* (Guerrero, 2017, p.23).

Por ello, uno de los ministros de Educación de la Revolución Ciudadana, Augusto Espinosa, llegó a afirmar que el deporte *ayuda al desarrollo del intelecto y que la realización de actividad física en las instituciones educativas del Ecuador es una tarea ineludible*³³⁵. Las UEM son dotadas con pistas deportivas y, además, en trabajo coordinado entre el MINEDUC, el Ministerio de Deporte y el Gobierno de la provincia de Pichincha, se han llevado a cabo diferentes acciones para fomentar el deporte entre los y las estudiantes, como por ejemplo, el proyecto “Haz tu vida con el deporte”, que benefició a más de 8.000 estudiantes en la provincia del Pichincha, el cual, según el ex Ministro Espinosa, iría más allá del modelo educativo porque *en cada institución educativa se constituirán clubes que apoyen tanto las actividades culturales como las deportivas, para promover una vida sana*³³⁶.

En conclusión, se puede considerar que las actividades extraescolares de tipo para-escolar no se refieren directamente al currículo y no sería de esperar que mejorase, en gran medida, el desempeño académico de los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, se tratan de un “plus” que complementa el aprendizaje al interior del aula y, sobre todo, un plus al exterior del aula. En los centros privados de élite, aquellos que establecen las matrículas más caras y sesgan socioeconómicamente el acceso al centro, las actividades extraescolares son vistas como capital cultural del alumnado.

En los centros públicos aún no existe esa tradición porque, previamente a la Revolución Ciudadana, no se impartían actividades extraescolares. Durante los últimos años, el gobierno, consciente de las ventajas comparativas que ofrecen los centros privados a su alumnado a través de ese “plus” cultural y simbólico que representan las actividades para-escolares, han ofertado un programa de actividades en algunos centros del país pero la carencia de recursos económicos ha sido un impedimento para generalizarlo. Por ello, optan por los acuerdos y convenios con determinadas organizaciones de la sociedad civil para ofrecer este recurso.

³³⁵ “Haz tu vida con el deporte”, una iniciativa que busca promover la actividad física de los estudiantes (2013). Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://goo.gl/lgqTuK>

³³⁶ “Haz tu vida con el deporte”, una iniciativa que busca promover la actividad física de los estudiantes (2013). Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://goo.gl/lgqTuK>

Sin embargo, la diferencia proviene de la “distinción” del origen. En los centros privados, desde las edades más tempranas, ofertan programas de estimulación para los niños y niñas, profundizando contenidos e incrementando su variedad en la primaria y la secundaria. Cuentan con los recursos docentes y las instalaciones adecuadas, además de amplias zonas verdes.

Vamos a seguir teniendo... una visión elitista de la educación superior y de cómo llegas a la educación superior sin tomar en cuenta de que no es lo mismo que estudies en el Colegio Alemán de Quito a que estudies en el colegio fiscal de la parroquia Anejo Punta Aguja, del cantón Junín, de la provincia Manabí... en donde hay escuelas unidocentes y bajas a Junín, al colegio, caminando desde la montaña, una hora.... Esas cosas son la falta de ir al campo, o sea, eso vamos a seguir teniendo si seguimos teniendo la tecnocracia diseñando las cosas desde el escritorio sin una visión antropológica de la comprensión del país (...) (L.A. Docente U.A.S.B, ex asesor Ministerio Cultura).

VII.4.4.4- Cuando no importa estar entre los mejores: las instituciones educativas de élite.

Durante el ciclo 2016-2017, se fusionaron las pruebas SER Bachiller (que sustituye al examen de grado) con la prueba de ingreso a la Universidad ENES. El Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) comparó los resultados de las instituciones educativas del país en ese nivel académico.

Las mejores puntuaciones las obtuvieron los establecimientos educativos particulares, pero no los centros educativos de élite³³⁷ de las grandes ciudades del país. Por el contrario, centros particulares o fisco-misionales, generalmente religiosos, que cobran mensualidades medias o bajas, obtuvieron las mejores calificaciones. Así, destacan el establecimiento educativo Génesis (provincia de Quevedo), el establecimiento Verbo Divino (Guaranda) y el establecimiento CEC (Latacunga) en los tres primeros lugares³³⁸.

En la capital del país, el colegio particular que obtiene mejor puntuación es el establecimiento Saint Patrick, cuya mensualidad es de 329 dólares; los siguientes centros que se encuentran en las diez primeras posiciones, sus mensualidades oscilan entre 55 y 440 dólares mensuales. El primer centro fiscal se ubica en el lugar 120 del “ranking”.

Llama la atención el establecimiento educativo Internacional SEK que describíamos en el apartado anterior, cuya mensualidad duplica a estos centros particulares de bajo coste, pero que, que obtienen mejores rendimientos en las pruebas de evaluación del INEVAL. El SEK obtuvo 864 puntos en la clasificación global y 729 puntos “ajustados”, esto es, eliminando factores asociados al estatus o económicos en el aprendizaje: nivel de pobreza, zona de

³³⁷Un centro educativo puede ser definido de élite en base a diferentes criterios, englobados según atiendan a las características del centro o a las características del alumnado. Se considera que un centro es de élite 1º) por el nivel académico; *sería una institución reconocida por la calidad de la formación académica de su alumnado*; 2º) por el nivel económico; *por la clase económica a la que pertenecen la mayoría de las familias cuyos hijos e hijas asisten a dicho colegio*; 3º) por el estatus social; *una parte importante o la mayoría de las familias pertenecen a una élite, económica, política, militar, académica, artística, categorías que muchas veces pueden entrelazarse*; 4º) *por los criterios de admisión y las dificultades para ingresar a un colegio, ya que una de las características de las élites es ser cerradas y difícilmente accesibles* (Andrés, 2008, p.57).

³³⁸ Puente, D., Rosero, M. (2016, 9 de noviembre). Los colegios más caros en Quito no obtienen la mejor nota. El comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/colegios-quito-resultados-serbachiller-pension.html>

residencia, educación de los padres.... El SEK ocupó, así, la posición 318 del ranking, con notas insuficientes en matemáticas, en ciencias, etc. (Puente, D., Rosero, M., 2016).

¿Por qué los establecimientos educativos más caros no se encuentran en los primeros puestos de la evaluación?

Porque no lo necesitan³³⁹. Esa es, al menos, es nuestra hipótesis. Las pruebas, de hecho, según el director del Instituto Nacional de Evaluación, Harvey Sánchez, miden el cumplimiento de los estándares educativos, de lo “básico”. Los centros particulares de élite, ofrecen otros elementos de exclusividad, en términos de capital cultural y relacional y cosmopolitismo que, en la fase del capitalismo global y de las NTIC,S, se hacen más necesarios.

De hecho, la réplica que realizan los centros particulares de élite a las evaluaciones nacionales, es que donde ellos obtienen buenas calificaciones es en la prueba del Bachillerato Internacional³⁴⁰, espacio donde les interesa sobresalir, y para el que preparan a sus alumnos/as.

En definitiva, las evaluaciones negativas nacionales a los centros de élite no van a suponer que estos centros pierdan alumnado. Estas pruebas pueden servir para fortalecer este trasvase de población escolar de algunos centros particulares, a donde asisten niños y niñas de la clase media o media de origen popular, a costa de un gran esfuerzo económico familiar, hacia la educación pública. Pero no va a direccionar al alumnado de los centros de élite a los centros públicos o particulares no percibidos como “elitistas” puesto que, oarte del alumnado y sus progenitores, buscan separarse, “distinguirse”.

IV 4.4.4.1.- Racismo, sexismo y clasismo en las instituciones educativas de élite.

Partimos de que el ámbito escolar reproduce las relaciones sociales y, por lo visto en los epígrafes anteriores, distribuye a los individuos en sociedad en una ruta escolar y vital para las clases populares y clases medias, en clara intersección con la variable etnia y género, así como una ruta escolar y vital para las clases medias altas quienes, además, imponen los valores dominantes en sociedad, a emular por las clases populares y medias.

Con todas las matizaciones que se pueden realizar en la actualidad y en la realidad ecuatoriana al concepto clásico de “clase social”, compartimos la idea de que las *clases sociales están destinadas a procesos distintos de escolarización* (Negrín y Vergara, 2005, p.59).

³³⁹ Pese a que consideramos que los centros de élite no necesitan de evaluaciones que reafirmen su posición hegemónica, el director del establecimiento SEK publicó una carta en un periódico de gran tirada nacional haciendo alusión a su calificación en la evaluación de resultados: *Durante mucho tiempo los colegios adscritos al Bachillerato Internacional solicitamos que esa prueba Ser Bachiller sea homologada a esa prueba de Bachillerato Internacional que realmente se realiza de una forma más objetiva y no con un sistema informático sujeto a errores*. Asimismo, afirma que el establecimiento educativo SEK quedó campeón en el concurso de Junior Achievement en América Latina. Con esta organización, Junior Achievement Ecuador, hemos intentando contactar para la investigación pero no ha sido posible. Para más información consúltese el siguiente enlace:

³⁴⁰ Réplica a pedido de Tomás Aznar, director general del Colegio SEK (9 de noviembre de 2016). El Comercio. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/replica-pedido-tomasaznar-director-colegiosek.html>

Estudié siempre en un colegio privado muy reconocido de aquí, del país. Comparo muchas veces que yo tuve en la Universidad Católica, muchos compañeros que venían de la enseñanza pública, y te das cuenta de que es gente brillante, de que es gente muy capaz pero que, por el simple hecho de haber nacido en una zona no tan favorable del país, y no haberse graduado en un colegio tan fuerte, tienen diferentes oportunidades (L. R. Enseña Ecuador).

¿Los mejores estudiantes son los que aprueban?. No se trata de mejores, no se considera todas las limitaciones geográficas de todo lo que hemos hablado de quienes viven en las áreas rurales, cómo ellos superan estas barreras... sigue reproduciéndose el sistema de discriminación y exclusión: los campesinos siguen siendo campesinos, los pobres seguirán siendo pobres..., que uno de éstos o dos, como cualquier excepción logren incorporarse al sistema educativo urbano, en este caso, es poquísimo, comparado a un sistema que discrimina...(J.T. Fundación GAMMA).

Como hemos visto en Ecuador, y bajo las imposiciones de la banca de desarrollo transnacional y los organismos multilaterales, y pese a ciertas resistencias que, consideramos, sí ha ejercido la Revolución Ciudadana (resistencias que denominaremos como *contención limitada*), se mantiene la estructuración de una red de escolarización “práctica”, basada en habilidades cognitivas menos complejas, para las clases populares y clases media de origen popular, imbricadas con el componente étnico y de género, frente a una ruta escolar, de las clases medias altas, encaminadas a esa “economía de talentos”, cosmopolita y transnacional.

Las instituciones educativas de élite, más que ser seleccionadas, seleccionan a su alumnado. En el país, existe un fuerte elitismo, racismo y sexismo en dichas instituciones educativas, especialmente en aquellas binacionales, que formarán las clases dirigentes del mañana. Sin embargo, existe poca bibliografía al respecto³⁴¹.

Lidya Andrés (2008) realiza una investigación en un colegio de élite de Quito, binacional y bilingüe, donde confirma la existencia de racismo en el mismo. Afirma la autora que:

(...) El principal medio de endoculturación, de reproducción de la cultura, de sus categorías y sus significados, es la educación formal, la que se imparte en jardines de infantes, escuelas y colegios. Es en estos lugares donde niños y niñas del país asimilan conceptos clasificatorios de su realidad social y en particular categorías sociales y culturales que incluyen categorías étnicas y “raciales” jerárquicas y discriminatorias (Andrés, 2008, pp.12-13).

Como sostiene Andrés, parafraseando a Carlos de la Torre (1996), *la escuela enseña racismo* (Andrés, 2008, p.13) y, podemos añadir que la escuela es racista. El racismo en las élites de Ecuador en el ámbito educativo sigue la lógica del mantenimiento de sus privilegios y, en esta medida, la población blanco-mestiza (más “blanca” que mestiza) cerca sus privilegios, los institucionaliza, mientras racializa y designa al “otro” fuera de su espacio de auto-reproducción, manteniendo la *categorización social colonial* (Andrés, 2008, p.14). El “otro” es excluido a través de un racismo institucionalizado (interactuando con un fuerte sexismo) tanto en los espacios públicos como privados, que se perpetúa y reproduce a través de las

³⁴¹ Casi no existe literatura sobre el racismo en los centros educativos de Ecuador. Lidya Andrés (2008) ha rastreado otras dos obras; a saber: el libro de Carlos de La Torre (1996) *El racismo en Ecuador*, a través del capítulo: “Experiencias de los indios de clase media”, así como el estudio de Cliche y García (1995), *Escuela e indianidad en las urbes ecuatorianas* (Andrés, 2008, p. 13).

generaciones, favorecido por instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las iglesias, etc.

Es importante destacar, cómo señala el estudio de Lydia Andrés, que el aprendizaje del racismo en la entidad escolar no tiene que ver con la interacción debido a la ausencia de diversidad étnica y la ausencia de interacción entre los agentes sociales. Por el contrario, la interacción existe pero es definida desde la exclusión. Por poner un ejemplo, en el trabajo de campo realizado por Andrés en un colegio de élite binacional de Quito, se recogió una muestra de estudiantes a quienes se les preguntó con qué grupo étnico-social se auto-identificaban. Las respuestas se presentan en la siguiente tabla:

Tabla LXXXIII. Auto-identificación étnica-social en un centro de élite de Quito entre alumnos/as de 8 a 15 años.

	Número de estudiantes que se identifican como:
Blanco	31
Mestizo	81
Indígena	1
Afrodescendiente	-
Otro o nada	10
Total	123

Fuente: (Andrés, 2008).

Esta composición del alumnado nos muestra indicios de los prejuicios y la discriminación “racial” y étnica de un colegio de élite. En un país pluriétnico como Ecuador, en un establecimiento educativo de la capital del país, una muestra de 123 estudiantes entre 8 y 15 años, refleja como solo un estudiante se auto-identifica como indígena y no hay ni un solo/a alumno/a afrodescendiente. El “otro” se encuentra muy bien identificado en su propia casa.

(...) ¿En qué medida nosotros, los mestizos, y la educación mestiza que tenemos, nos permite desarrollar los temas de tolerancia y superar las taras del colonialismo, como son el racismo y el elitismo. O sea, seguimos nosotros viéndole al otro como inferior, al otro, me refiero al afroecuatoriano y al indio....¿En qué medida eso ha cambiado en las dimensiones curriculares? Quizás, en los textos (...) (L.A., Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura).

Aunque también cabría preguntarse en qué medida se superan las taras de este clasismo, racismo y sexismo en los libros textos.

VII.4.5. Los límites del laicismo: la post-secularización de la sociedad y la educación ecuatoriana.

La modernidad arraigó sobre una nueva racionalidad seculariza, sobre la secularización del Estado y de la sociedad. Sin embargo, siglos de caos, de incertidumbre, de promesas

“incumplidas” o “inconclusas” hacen cuestionar esta secularización de la sociedad y del Estado, y la Modernidad misma.

Jürgen Habermas (2008) se plantea el renacimiento de la religión en las sociedades contemporáneas como reto mismo del entendimiento de la modernidad. Habermas diseña así la revisión de la tesis de la secularización ante el nuevo desarrollo global de las religiones: *la religión no se ha vuelto irrelevante como “comunidad de interpretación” en numerosos asuntos sociales y morales* (Habermas, 2008, p.1). De esta manera, el pensamiento metafísico *se ha apropiado críticamente de contenidos de la tradición judeocristiana que no son menos importantes que los de la metafísica griega* (Habermas, 2008, p.15). El profesor alemán propone el aprendizaje mutuo entre ambos procesos a través de un discurso que aglutine principios de justicia compartidos para una *sociedad mundial multicultural* donde:

(...) La razón secular debe insistir en la diferencia entre las certezas de la fe y las pretensiones de validez públicamente criticables, pero abstenerse de evaluar la racionalidad o irracionalidad de la religión como tal (Habermas, 2008, p.16).

Simbaña (2016) señala como Habermas defiende el reconocimiento y admisión de la religión como actor en la esfera pública y de sus manifestaciones, sin haber sido traducidas. De esta manera, Habermas pone en estado de revisión la teoría de la secularización que, como decíamos, fue el sostén mismo de la modernidad occidental y, podemos afirmar que se añade otro nuevo concepto: lo post-secular. Domingo (como se cita en Simbaña, 2016) define el término post-secular como:

El cambio producido en la conciencia de las sociedades donde se dan fenómenos como la presencia del factor religioso en la interpretación pública de los conflictos globales, así como la presencia en la esfera pública deliberativa nacional a través de iglesias y comunidades religiosas como comunidades de interpretación, y la inmigración de trabajadores y refugiados que la plantea la cuestión de culturas que desborda el pluralismo político (Simbaña, 2016, p.78).

Lo postsecular se entiende, entonces, como un indicio del fin de una utopía, una utopía eurocéntrica: la secularización. Desde la decolonialidad, se cuestiona la secularización de una sociedad no cristiana y no occidental. Desde esta lógica, lo pos-secular no responde a una superación de la secularización sino al replanteamiento epistemológico de las categorías que han sido utilizadas para explicar las transformaciones sociales en las sociedades contemporáneas y, concretamente, en América Latina y el Caribe.

Es decir, después de cerrar aquella fase histórica que daba muerte a los mitos y a la religión en nombre de la racionalidad moderna, ésta ha tenido que ver y reconocer en sus orígenes (esto es, la presencia de mitos y religión), para deshacerse de ello, y, en pleno siglo XXI, aprender a convivir nuevamente con ello. La religión, no solo no ha fenecido, sino que ha sobrevivido al proyecto moderno de la sociedad secularizada y, atendiendo a diferentes contextos, pervive en un segundo plano, conforma otras esferas públicas alternativas o permea la esfera pública de contenidos propios.

En los países de América Latina, y en Ecuador concretamente, los procesos de independencia implicaron la asunción de la secularización en los marcos normativos de las recién constituidas repúblicas. Las élites criollas aceptan los principios de la Ilustración europea aunque, desde su caracterización como élites “conservadoras”, no cuestionaron el *statu quo* precedente ni la omnipresencia de la religión católica en los nacientes Estados. Por el contrario, la razón convivió con la religión (católica) y con la presencia de ritos, costumbres y mitos de los pueblos ancestrales.

Consideramos que desde el nacimiento del Estado-nación ecuatoriano, con influjos ilustrados, se produjo y se mantuvo una fuerte tensión entre Estado e Iglesia³⁴², con períodos donde la Iglesia amplía, de forma visible, su campo de actuación e influencia y, otros períodos, donde éste poder se reduce. Sin embargo, insistimos que no se produjeron momentos de anticlericalismo radical (a excepción, quizás, del gobierno liberal de Eloy Alfaro) puesto que los preceptos religiosos transitaban entremezclados con los novedosos Derechos del Hombre y Ciudadano y los principios científicos. El momento de máxima tensión conceptual entre el proceso de secularización de la sociedad emprendido por Eloy Alfaro y la conformación de un Estado moderno bajo pautas católicas (Terán, 2014, Kingman y Goestchel, 2014), quizás se pueda observar bajo el proyecto político de Gabriel García Moreno (1860-1975), quien abogó por *una modernidad católica* (Kingman y Goestchel, 2014). García Moreno se valió de la Iglesia católica para la creación de un sujeto moderno (católico) ecuatoriano a través de la extensión de un proyecto educativo y la transformación de formas tradicionales de caridad por nuevas formas disciplinarias de control y sanción. A García Moreno le interesaba el desarrollo de una racionalidad *en un sentido “moderno” capaz de reestructurar la vida de las personas y de las corporaciones* (Kingman y Goetschel, 2014, p.129). De esta manera, para García Moreno el catolicismo supuso:

La única posibilidad de integrar la nación y de avanzar en el progreso sin renunciar por eso al orden. Se trataba de una propuesta de formación (o de perfeccionamiento) de distintos dispositivos de control de la vida cotidiana que contribuían al desarrollo una esfera pública estatal, marcada por el catolicismo, la cual sólo puede entenderse en el contexto de las disputas con el liberalismo, interesado en la construcción de un orden secular y de una opinión pública autónoma (Kingman y Goetschel, 2014, p.130).

Ese peso de un proyecto político de modernidad católica ha permanecido, de alguna manera, en el país. Más allá de entender esa permanencia de una racionalidad moderna católica (y conservadora) desde la aceptación o el rechazo que pueda producir, podemos hacer otra lectura. Si los proyectos estatales, nacientes de la Ilustración, en sus diferentes versiones, europea, criolla, impusieron la universal separación radical entre la Iglesia y el Estado, las teorías decoloniales, por ejemplo, nos permiten apreciar otras formas de ver la modernidad según su

³⁴² Desde la etapa de la Gran Colombia, las autoridades sustituyeron el “Patronato Regio” (ejercido por los reyes de España sobre la Iglesia) por un “Patronato Estatal”, donde la Iglesia (católica) quedaba sometida a la *autoridad legítima de la República*. El proceso de desposesión de privilegios formales a la Iglesia se realizó de manera paulatina (Nuñez, 1998).

contexto histórico y cultural, y la perviencia-convivencia de diferentes maneras de entender el mundo. Por ello, sostenemos, como Habermas, y en la realidad ecuatoriana, que la presencia de la religión (católica) ha estado presente, no solo en el ámbito privado, sino también en la esfera pública desde el nacimiento de la República hasta el presente, conviviendo con otras formas de espiritualidad y creencias ancestrales.

En el contexto de globalización neoliberal, es necesario tomar en cuenta el papel de las prácticas y creencias religiosas. La religión no solo ha perdido importancia en el mundo globalizado, sino que, con múltiples tensiones, diferencias y diversidades en su interior, se convierte en una explosión de símbolos y valores plenamente vigente.

Lo sagrado y lo secular por separado recalçadas como antagónicas por la conciencia estadal preponderante en el tejido social de la modernidad, ya no son operativas para explicar las experiencias religiosas, culturales y sociales en nuestro días. Poner de manifiesto que hay que arriesgar con otras nociones como de lo post-secular que indague sobre la vitalidad de los valores como factores que dinamizan aleatoriamente los cursos civilizacionales y las creencias heredadas en direcciones y con ritmos solo conocidos a posteriores... (Sánchez, 2016, p.17).

José Casanova (2014) propone entender el contexto global como espacio de convivencia de manifestaciones de la modernidad y secularización desde predomios culturales diferentes. Casanova trata de afinar lo que implica la secularización moderna, la cual incluye:

(...) Una cierta profanación de la religión a través de privatización e individualización y una cierta sacralización de las esferas de lo político (nación sagrada, ciudadanía sagrada, constitución sagrada), la ciencia (tempos de conocimiento) y la economía (fetichismo de las mercancías). Pero la verdadera sacralización moderna, que constituye la emergente religión civil global, es lo que Durkheim ya anunció en los inicios del siglo XX como “el culto al individuo” y la sacralización de la humanidad a través de la globalización de los derechos humanos (Casanova, 2014, p.306).

Ecuador, además formar parte de esta expansión de *una religión civil global*, fundamentada en el culto al individuo y al mercado, consideramos que, en el período de la investigación que nos ocupa, 2007-2017, se observa cómo en el ámbito público conviven discursos propios de la modernidad, apelando a la neutralidad y superioridad de la ciencia, a la par que lo sagrado y lo secular (como mixtura, igualmente, de dogmas cristianos y creencias ancestrales) conviven con lo profano en el ámbito público. De hecho, se obsw

Por una parte, lo sagrado y lo secular percolan lo público, incluyendo el ámbito educativo, y, por otra parte, diferentes actores vinculados transnacionalmente, viven sus espiritualidad al margen de cualquier intento de regulación estatal.

Consideramos que, pese al discurso mantenido durante la vertiente alternativa de la Revolución Ciudadana, la vertiente convivencial mostró su talente cristiano más conservador, pero también creemos que la secularización de la sociedad ecuatoriana en el siglo XXI no es tan evidente. Por una parte, posiblemente, parte de la población declarada “católica” lo sea puramente de forma “nominal” y no de manera “practicante”; sin embargo, consideramos que los valores asociados tradicionalmente a la Iglesia católica permanecen en su escala axiológica. Por otra

parte, que la población no sea mayoritariamente practicante católica, no resta importancia al crecimiento de otros grupos religiosos que viven la espiritualidad y los valores religiosos de una manera practicante, intensa y conservadora.

Efectivamente, el discurso estatal se encuentra percolado por el discurso religioso, pero no solo el discurso del gobierno de la Revolución Ciudadana, sino también el de la mayoría de la clase política del país. En un estudio realizado sobre las élites parlamentarias en Ecuador por Juan Francisco Camino (2013), se muestra cómo la identificación religiosa de la mayoría de los/as políticos/as ecuatorianos/as es clara y asociada con la tradición católica:

La identificación religiosa de la mayoría de los políticos ecuatorianos es clara y asociada con la tradición católica – romana existente en el país desde inicios de la República, por lo que se puede decir que los valores que son parte sustancial del buen político y que deben ser parte de él... (Camino, 2013, p.2).

De esta manera, se presume que recurrirán a la religión *para legitimar la legislación que vayan elaborando*, ya que, según Casado, la religión *es un medio utilizado para llegar a comprender la legislación desde la población* (Camino, 2013, p.2). Así, respecto a las religiones que profesan los/as asambleístas del año 2013 en Ecuador, el 82,3% se declaran católicos/as, el 7,3% evangélicos/as, el 9,2 % no declaran religión alguna y el 1,2% se sitúan en “metafísica cristiana” (Camino, 2013, p.2). Según los datos del autor, el 81% de los representantes del grupo de gobierno, Alianza PAÍS, son católicos/as y un 10,3%, evangélicos/as; los/as representantes de los partidos de derecha y centro derecha, CREO, AVANZA y Partido Sociedad Patriótica, se declaran en un 100% católicos/as; el conservador Partido Social-Cristiano se declara en un 50% católicos/as y en un 50% se adscriben a la metafísica cristiana, mientras que en otros partidos el 77,7% son católicos y el 22,2% se vinculan también a la metafísica cristiana (Camino, 2013, p.2). El presidente Rafael Correa se ha declarado en varias ocasiones como “católico practicante”, como sostiene Camino, como *un socialista con fuentes cristianas* (Camino, 2013, p.2), posicionándose decididamente en contra de cuestiones como el derecho al aborto.

¿Por qué importa establecer esta relación entre esta post-secularización de la política que, presumimos, vive Ecuador y el sistema de educación pública?. Porque los valores de la sociedad, influenciada por la moralidad de la Iglesia, percolan el ámbito político:

A pesar de vivir en una sociedad “secularizada” y laica como es el caso del Ecuador, la Iglesia Católica trata de posicionarse como la fuente y control de la “moral pública”, y los valores que promulga se los puede entender en los valores que cada persona los practica.... Al tener un país con más del 91% con una fe cristiana, existe una conexión entre la moralidad propuesta por la Iglesia y la concepción moral de cada individuo, lo que incide por supuesto, en lo que ellos esperan que sea la moral de sus representantes (Camino, 2013, p.2).

Aunque no existen muchos estudios al respecto, nos interesa, entonces, establecer esta relación entre lo post-secular y lo político en Ecuador porque consideramos que la religión influye notablemente en el debate político en temas como la despenalización del aborto, la legalización

de las drogas y el matrimonio igualitario, y ello incide en el ámbito cultural-educativo. Por ejemplo, la valoración de los y las asambleístas sobre cuestiones morales planteado por Camino en el año 2013, presenta a una clase política que desapruueba mayoritariamente cuestiones como el matrimonio entre personas del mismo sexo, el aborto y la legalización de drogas.

Tabla LXXXIV. Valoración de los/as Asambleístas frente a cuestiones morales (escala 1-10 en la cual 1 es “desaprueba firmemente” y 10 “aprueba firmemente”).

Posición asambleístas ecuatorianos/as 2013	Promedio
Posición frente al matrimonio homosexual ³⁴³ .	4,21
Posición frente al aborto	2,65
Legalización de drogas	1,70

Fuente: Camino (2013).

La investigación de Camino concluye afirmando que cuando existe mayor cercanía a la derecha política existe una menor aceptación al matrimonio igualitario, la despenalización del aborto y la legalización de drogas. Ello no excluye a una correlación similar a partidos autodenominados de izquierdas o centro-izquierda, como Alianza PAÍS.

(...) A pesar de que los Asambleístas de PAIS tienen una postura más favorable en términos cuantitativos (3,91), esta sigue estando muy por debajo de un nivel que permitiría incluir una reforma a la ley que viabilice eliminar del código penal el aborto” (Camino, 2013, p.3).

Sin embargo, determinados sectores de Alianza PAÍS plantearon posiciones favorables al reconocimiento del matrimonio igualitario y el derecho al aborto; sin embargo, el presidente Correa se negó enfáticamente a impulsar dichas reformas legales.

Este post-secularización de la sociedad afecta a educación pública de múltiples maneras. Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación sexual y reproductiva ha dejado de descansar en la estrategia intersectorial ENIPLA (Estrategia Nacional Intersectorial de Planificación de Embarazos y Prevención del Embarazo en Adolescentes), que rigió durante la fase “alternativa” de la Revolución Ciudadana, para ser sustituida por el “Plan Familia”, basado en un visión confesional, cercana a los preceptos del Opus Dei.

Ahora bien, pese a que la religión católica mantiene la preeminencia en el país, ésta empieza a compartir protagonismo con otras religiosidades y formas de expresión y expresividad espiritual. Tal es el caso de diversas líneas del protestantismo.

Susan George sostenía que en Estados Unidos se estaba produciendo *un movimiento exitoso y a largo plazo hacia la derecha de la cultura estadounidense* desde, por lo menos, desde la década de 1970 (George, 2007, p.12). Este movimiento, según George, ya había adquirido *un*

³⁴³ Actualmente, en Ecuador está legalizada la “unión de hecho” entre parejas del mismo sexo en virtud del Artículo 68 de la Constitución.

poder duradero para influir en la política; y ello iba más allá de la adscripción a un partido político u otro:

(...) No es probable que este nuevo sistema de creencias, tanto laico como religioso, cambie fundamentalmente solo porque esté en el poder un partido o un presidente, y no el otro (George, 2007, p.12).

Es decir, más allá de una religión concreta y de su relación con un partido político o filación partidista concreta, nos encontramos con una tendencia a la post-secularización de las sociedades en pleno siglo XXI. Nos interesa la percepción que tiene George sobre cómo el “neoliberalismo” y el “neoconservadurismo” se asocian para referirse a un conjunto de principios e ideas que cimentan toda una cultura que, entre otras cosas,:

(...) Se ha construido con paciencia; impregna toda la sociedad estadounidense, desde los dirigentes hasta los peldaños inferiores de la escala social, y no se cuestiona porque sus supuestos suelen ser tácitos. Sin embargo, ha desplazado el centro de gravedad de la política estadounidense mucho más hacia la derecha (George, 2007, p.12).

No vamos a extrapolar la realidad de Estados Unidos a la realidad ecuatoriana, ni a entender que el protestantismo deviene en una estrategia estadounidense de penetración en la realidad del país. Es mucho más complejo que todo ello, y la educación ha tenido y tiene un papel fundamental.

En América Latina, la presencia de grupos evangélicos, ha crecido considerablemente y ha potenciado *su capacidad de influencia en la agenda pública a través de partidos evangélicos o, más a menudo, a mediante asociaciones pro-vida y pro-familia* (Córdova, 2014, p.113).

Córdova (2014) menciona cuatro etapas de presencia evangélica en espacio políticos en América Latina: 1) la lucha por la libertad de conciencia, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX; 2) la polarización ideológica en los 60-70 (coincidente con la emergencia de las dictaduras en la región); 3) la irrupción de partidos políticos evangélicos durante la re-democratización de la región en la década de los 80 y los 90; y, 4) la emergencia del movimiento pro-familia y pro-vida a principios del siglo XXI (Córdova, 2014, pp. 113-117).

En esta lógica, la discusión evangélica de Estados Unidos en defensa de la familia tradicional es asumida por el evangelismo conservador en América Latina a raíz de dos fenómenos: la restauración de la estabilización familiar a causa de la crisis económica, y la importancia que adquirieron las celebraciones de la Conferencia de Población y Desarrollo del Cairo (1994) así como la Conferencia de Beijiing (1995). La introducción en las agendas legislativas, mediáticas y educativas sobre los derechos sexuales y reproductivos son vistas como amenazas (Córdova, 2014) frente al modelo de familia patriarcal heterosexual. Es por ello que se incrementan e intensifican las relaciones entre la derecha cristiana-evangélica de Estados Unidos y la organizaciones de la derecha cristiana en América Latina (Córdova, 2014, p.121). Y, frente a las potenciales rivalidades por captar fieles entre las Iglesias católicas y evangélicas, se establece una alianza tácita entre las jerarquías y miembros/as conservadores de las Iglesia

católica con el conservadurismo evangélico (George, 2007; Córdova, 2014).

De esta manera, por ejemplo, en Ecuador, en el año 2006³⁴⁴, el gobierno del presidente Alfredo Palacios y la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, decretan y declaran, respectivamente, el 25 de marzo como el “DÍA DEL NIÑO POR NACER”. El gobierno de Palacios declara que serán los ministerios de Educación y Cultura (anterior MEC) así como el de Bienestar Social, quienes implementarán las acciones necesarias en los establecimientos educativos así como en otras instituciones de asistencia social, para festejar “la vida” y a “los niños no nacidos”³⁴⁵. Si bien, con la nueva legislación educativa no se mantiene la celebración de esta fecha, la Conferencia Episcopal Ecuatoriana, a fecha presente, 2017, mantiene diferentes actos para celebrar el 25 de marzo como el “Día del Niño por Nacer”, como la Caminata El Amor en Movimiento, en defensa de la VIDA y la FAMILIA, realizado en Quito el 14 de Marzo de 2017³⁴⁶. Y si algo une a la población católica ultraconservadora y a la población protestante ultra-conservadora es su rechazo a la ideología de género y a los matrimonios igualitarios. Por poner en ejemplo, en Ecuador en el 2017, la Arquidiócesis de Guayaquil celebró la campaña “Con mis hijos no te metas”, contando con la participación de diferentes comunidades evangélicas del país. La campaña pretende:

*(...) Reivindicar los derechos de los niños, entre ellos, de nacer y contar con un padre y una madre, como también el derecho constitucional de sus progenitores de educarlos según sus convicciones y creencias (Cabrera, 2017)*³⁴⁷.

Córdova (2014), señalará que la asunción de posiciones conservadoras en amplios sectores evangélicos en América Latina no solo proviene de la influencia de las élites globales en sus discursos teológicos y políticos frente al cambio social, sino que también viene inducido por la predisposición propia para apropiarse de esos discursos (Córdova, 2014, p.123).

La asunción de posiciones conservadoras en sectores del evangelismo en América Latina, también se observa en Ecuador, y ello se ve reflejado en el ámbito educativo, por ejemplo, en el currículo. Si bien, la Revolución Ciudadana introduce un currículo laico, éste, más allá de la cuestión axiológica que le nutra, puede implicar una contradicción mayor que tiene que ver con un tema de debate clave: el creacionismo versus el evolucionismo.

Después del rechazo inicial de la Iglesia católica a las teorías evolucionistas, éstas fueron finalmente aceptadas como un pacto tácito de no agresión: ambas explicaciones al origen del

³⁴⁴ Ese mismo año, en el 2006, el Tribunal Constitucional prohibió la venta de la píldora anticonceptiva de emergencia.

³⁴⁵ Así expresado por Alfredo Palacio, presidente de Ecuador, el día 1 de junio de 2006 a través del Acuerdo Presidencial N°. 1441. Se hace notar que esta iniciativa fue instituida, anteriormente, por Carlos Menem, expresidente de Argentina en 1998 (<https://www.aciprensa.com/vida/pornacer2.htm>). La fecha fue escogida por ser el día en que la población católica practicante celebra la Fiesta de la Anunciación. Menem exhortó a diferentes presidentes de América Latina para que siguieran su iniciativa, que Ecuador secundó años después.

³⁴⁶ <http://www.conferenciaepiscopal.ec/index.php/noticias/nacionales/597-caminata-el-amor-en-movimiento-por-la-vida-y-la-familia>.

³⁴⁷ Católicos y evangélicos se unen en marcha por la vida y la familia. (2017, 4 de octubre). *El Universo*. Recuperado de: <https://goo.gl/JnxXfz>

mundo no resultaban contradictorias. Sin embargo, desde el evangelismo se sigue manteniendo la preeminencia de la Biblia sobre la ciencia.

El creacionismo³⁴⁸ supone la imposición de un mito como literal; esto es: *la creencia en la literalidad de la historia de la creación contenida en el Génesis* (George, 2007, p.164). Incluso, más allá del creacionismo, hoy se impone la Teoría del Diseño Inteligente, la cual no mencionará el nombre de Dios en sus argumentos, siendo más peligrosos, según George puesto que pretenden: “*sustituir las explicaciones materialistas por la interpretación teísta de que la naturaleza y los seres humanos han sido creados por Dios*”, puesto que la “*ciencia debilita la fe*” (George, 2007, p.173). El objetivo último de esta teoría es:

Desacreditar el propio método científico de forma que Dios intervenga necesariamente como factor causal de los fenómenos naturales (George, 2007, p.175).

Estos grupos disponen de Centros de Estudio propios, el Instituto Discovery (fundado en 1996), el Centro para la Renovación y Cultura, que funcionan como auténticos *think tanks*, recibiendo fondos de fundaciones de la derecha estadounidense así como donantes privados millonarios/as, que a, su vez, relacionan con las organizaciones evangélicas de América Latina.

Pero sobre todo, en mayor medida, nos interesa el creacionismo como mito-literal, desde la creencia de que Dios está por encima de todas las cosas, y su presencia en sistema educativo ecuatoriano porque, entendemos, ello cambiará, entre otras cosas, el currículo de los diferentes niveles educativos, y más las ciencias naturales.

Nosotros (como cristianos evangélicos) tenemos que apegarnos y creer en lo que Dios nos dice, a través de su palabra, ¿no es verdad? Y eso es o que nosotros enseñamos. Yo no puedo decir algo que no creo, yo tengo que hablar de lo que yo creo (...) (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Líderesa evangélica).

¿Qué implica este conflicto entre la Biblia y la Constitución del país?

En las escuelas públicas, igual hay que enseñarles porque se nos entrega un folleto, un folleto al cual nosotros tenemos que apegarnos... entonces, hay que enseñar lo que está en el formato, ¿verdad?, porque no queremos ser sancionados. Pero en lo que es nosotros, ahí no hay problema... enseñaremos cómo es la creación, cómo nos habla el libro del Génesis cómo se hizo la creación... eso fue por el Señor... Dios hizo la creación, él creó los cielos y la tierra, y el universo, y lo hizo en 7 días (...) (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Líderesa evangélica).

Sin embargo, el Currículo de Ciencias Naturales para el tronco común del BGU³⁴⁹, según la actualización del 2016, señala, a través de su contenido general de su Bloque 1, “Los seres vivos y su ambiente”, los conceptos fundamentales trabajados en la EGB y aquellos que se continuarán estudiando en el BGU; a saber:

³⁴⁸ Existen diferentes tipos de creacionismo (Rojas, 2006): 1) el “creacionismo dogmático”, el cual solo admite la literalidad de la Biblia frente a la teoría de la evolución; 2) el neuro-creacionismo, y 3) el creacionismo teístico, que admite ciertas explicaciones científicas sobre el origen de la vida y la evolución pero según la obra divina sujeta a leyes dadas por Dios.

³⁴⁹ El currículo de Ciencias Naturales se desarrolla a través de cuatro asignaturas: Ciencias Naturales, Biología, Física y Química; que se complementan con disciplinas como Ecología, Geología y Astronomía.

(...) Este bloque, en el nivel de Educación General Básica, se desarrolla alrededor de dos conceptos fundamentales. El primero; hace relación a la comprensión de que la vida es resultado de la evolución y que la gran diversidad de seres vivos es la consecuencia de procesos evolutivos, que se han dado durante cientos de millones de años... La progresión de contenidos de este bloque, en el nivel BGU, se evidencia en la asignatura de Biología, específicamente en los bloques curriculares: 1, “Evolución de los seres vivos”; 2, “Biología celular y molecular”; y 3, “Biología animal y vegetal”; en los cuales se desarrollan temáticas vinculadas al estudio de los seres vivos a nivel molecular y celular, el origen y continuidad de la vida en los sistemas biológicos y sus cambios, las teorías sobre el origen de la vida³⁵⁰ y de las macromoléculas que la conforman, mecanismos de la herencia... (MINEDUC, 2017)³⁵¹

.El currículo, que plasma, en mayor o menor medida, las intenciones educativas del país (MINEDUC, 2017), señala para las Ciencias Naturales, su objetivo es la educar a los niños, niñas y adolescentes en la indagación científica; esto es, la indagación científica, la observación y comprobación experimental, sobre el origen de la Tierra, del Universo, de los seres humanos y su relación con el medio, además de plantear el análisis del funcionamiento de las leyes de la naturaleza. Por lo tanto, los mitos en torno a la creación del mundo aportado por el libro del Génesis no podrían ser considerados como parte de una indagación científica. Y ello no puede ser incluido en asignatura alguna en el aula de cualquier establecimiento educativo de Ecuador.

Entonces, ¿cómo convive el Creacionismo³⁵² y el currículo oficial laico? Sin conflicto. Existen muchas maneras de sortearlo.

El formato que se entrega es el libro... ese libro tenemos que utilizarlo tanto con las privadas como con lo público... entonces, en las privadas, no tengo problemas, porque, como ya te dije, nosotros nos manejamos como dice la palabra, pero en lo que es lo público, tenemos nosotros que enseñar cómo dice el libro pero, igual, en lo que es a título personal, como persona, yo enseño las dos cosas (F.A., Candidata local oposición (Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

Además, incluso, desde ciertos sectores evangélicos, se maneja el discurso de cómo la laica Constitución del 2008 respalda la supremacía de la Biblia:

Nosotros no estamos haciendo ninguna contravención ni estamos faltando a lo que dice la Constitución, a lo que está diciendo nuestra ley. Estamos muy apegados a eso... no tenemos esa resistencia ni esa rebeldía porque estamos dentro de la Constitución... pero es que, además, entre la Biblia y la Constitución... la Constitución nos está ratificando... el matrimonio es un matrimonio entre un hombre y una mujer (...) (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

En Estados Unidos, muchos sectores ultraconservadores apelan por imponer una teocracia en el país. En Ecuador no se detectan inicialmente estos ánimos pero si el deseo de incorporar teología al currículo.

Hay una materia de teología.... Esto es lo que estoy pidiendo yo, dentro de mi candidatura, estoy pidiendo una reforma dentro de la Ley de Educación media para se implemente esta materia, con los principios y valores que hoy en día ya se perdieron (F.A., Candidata local

³⁵⁰ Quizás este apartado sobre las “teorías sobre el origen de la vida” en el Bloque I del Currículo de Ciencias Naturales del BGU, pueda permitir la introducción de otras explicaciones no científicas sobre el origen de la vida en el aula.

³⁵¹ Currículo 2016. Introducción al Currículo de Ciencias Naturales. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/0-CCNNI.pdf>

³⁵²En las islas Galápagos, se desarrolló el Primer Encuentro Creacionista organizado por la Red educativa adventista de Sudamérica en Ecuador, entre el 17 y el 24 de julio de 2016.

oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

Y, además, siempre quedan las actividades extracurriculares para enfatizar el papel de Dios en la educación.

[La formación en valores cristianos].... Son materias de formación muy particular porque dentro de la malla curricular, esto no está permitido. Como ya te dije, nuestro país es completamente laico, es separado [el Estado] de la Iglesia... entonces, son materias extracurriculares que están fuera del currículo.... (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

La malla curricular es siempre la misma... lo único que se hace ahí es como algo más particular, es darles "consejerías cristianas", consejerías espirituales (...) (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

Como citábamos anteriormente, y frente a ootenciales rivalidades por obtener un mayor número de fieles, los sectores ultraconservadores de la Iglesia católica y la Iglesia evangélica están condenados a entenderse en el espíritu mismo del pensamiento neoconservador que recorre el mundo.

Te cuento que cada cual trabaja en los suyo... ellos (los católicos) trabajan en "pro-vida", igual que nosotros, ellos tienen programas próvida. Pero no nos unimos nosotros a los proyectos, programas y trabajos de ellos.... Pero de que tenemos el mismo interés, en todo lo que es pro-vida, lo tenemos... Si, hay ese acuerdo. Sí, tenemos esa perspectiva de trabajar por lo mismo pero, en privado, cada cual, en lo suyo (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

En el aspecto político, si bien son política e ideológicamente de derechas, no se ubican con el principal partido de oposición de la derecha, CREO, sino que se sitúan alrededor de un propio partido político evangélico, Partido Fuerza Ecuador³⁵³ que en, el trasfondo de su discurso, pareciese clamar por esa teocracia evangélica.

Con Lasso, no, con Lasso no porque es de una tendencia de Opus Dei. El único candidato [presidencial] que está identificado como cristiano evangélico es Dalo Buarám.... Su fe es muy pulcra... (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

La política es mala y hace muchísimo daño. Está resquebrajando la familia ecuatoriana.... Entonces nosotros.. presentamos candidaturas para ya nosotros hacer muchas reformas de leyes, derogar leyes... nosotros tendríamos que hacer un fuerte trabajo desde la Asamblea pues estamos confiados en el Señor y a ver lo qué sucede este 10 de febrero (F.A., Candidata local oposición por el Partido Fuerza Ecuador. Lideresa evangélica).

³⁵³ El Partido Fuerza Ecuador se funda en el año 2015, a partir del desaparecido Partido Roldosista, fundado por Abdalá (Dalo) Bucaram Pulley, hijo del expresidente Abdalá Bucaram Ortiz.

CAPÍTULO VIII.- La intervención del sector privado en educación. Nuevos actores: la gobernanza corporativa de la educación de corte filantrópico en Ecuador.

VIII.1.- Introducción: la gobernanza corporativa y la privatización latente de la educación pública.

Según la Real Academia Española de la lengua, la gobernanza es el arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía (Real Academia Española, 2014). A finales de la década de los 90 y principios del siglo XXI, los organismos multilaterales, la cooperación internacional y la banca del desarrollo comienzan a difundir el concepto de “gobernanza“, y a exigir su inclusión como requisito para aprobar y conceder subvenciones a los proyectos de desarrollo presentados por los países receptores de sus préstamos. El “sano equilibrio”, al igual que la “sana competencia”, comienzan a expandirse como lenguaje amable del más puro competencialismo spenceriano.

“Gobernanza” es un término introducido por el Banco Mundial en 1989, el cual, posteriormente, afinará su definición como:

La manera en que se ejerce el poder en la gestión de los recursos económicos y sociales de un país en vía de desarrollo (Launay, 2005, p. 95).

De esta manera, podemos entender el concepto de gobernanza desde una recomendación más que otorga primero el Banco Mundial, y después, diferentes organismos intergubernamentales como Naciones Unidas y la Unión Europea, a los países del Sur. Así, Launay (2005) aludiendo a Calame (2003) especifica:

La buena gobernanza viene del sector privado (corporate governance) y es promovida por el Banco Mundial para adaptar las estructuras del Estado a las exigencias del liberalismo económico, es altamente política porque tiene el objetivo de reorganizar los diferentes niveles de responsabilidad dentro de la sociedad. Este concepto llega a debilitar los Estados centrales subordinando las funciones redistributivas a las lógicas de la economía liberal (Launay, 2005, p.94).

El Grupo Banco Mundial ante la evidencia de determinados fallos en sus actuaciones señala que *uno de los condicionantes graves* en su accionar errado en los países en vías de desarrollo se debe a la *la calidad de acción de los diferentes gobiernos*; así, extraerán lecciones aprendidas de dichos fallos y propondrán la gobernanza como la mejor manera mediante la cual se ejercerá *el poder en la gestión de los recursos económicos y sociales de un país para su desarrollo* (López, García y Expósito, 2017, p.13). En la obra *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico* (2017), publicada por la Universidad Camilo José Cela, sus autores/as, López, García y Expósito, aluden a una investigación de Daniel Kauffmann (1999), realizada para el Banco Mundial, centrada en el tema de la gobernanza y la “calidad” de la gobernanza. Así, la gobernanza se comienza a entender como:

(...) Las tradiciones e instituciones que determinan cómo la autoridad es ejercida en un país determinado. Ello incluye: (1) el proceso a través del cual los miembros y responsables de la

administración pública son seleccionados, rinden cuentas, son controlados y son reemplazados; (2) la capacidad para gestionar los recursos de un modo eficiente, de formular, implementar, reforzar políticas de regulación sólidas; y (3) el respeto de los ciudadanos y el Estado³⁵⁴ por las instituciones que gobiernan las interacciones económicas y sociales entre ellos (López et al., 2017, p.15).

En el 2007, la ONU se refería a la gobernanza pública como *las tradiciones y las instituciones a través de las cuales la autoridad es ejercida en un país para el bien común* (López et al., 2017, p.16) y la diferenciará de la gobernanza en las organizaciones privadas aunque, señalan, una buena gobernanza pública sirve de *soporte a una buena gobernanza corporativa* (López et al., 2017, p.16)³⁵⁵ ..

La OCDE, a través de un Informe firmado por Fazekas y Burns (2012), señalará que la gobernanza se refiere al *proceso de gobierno de las sociedades en una situación donde ningún actor individual puede reclamar un dominio absoluto* (López et al., 2017, p.17), resaltando la presencia de diferentes y múltiples partes implicadas con intereses diversos en la formulación de prioridades de las políticas públicas.

Como se mencionaba, la reciente obra de López et al., aborda la gobernanza de los sistemas educativos en pleno siglo XXI, la cual entienden como *un proceso de gobierno del sistema educativo de un país para el logro del bien común que comprende un conjunto de actuaciones que permiten concebir, formular, implementar políticas, atender expectativas razonables de los ciudadanos, preparar el futuro social y económico del país. Por ello, supone el establecimiento de prioridades y definición de mecanismos de rendición de cuentas e incluye procedimientos de selección, evaluación y sustitución de responsables. Además, contempla su impacto en el ámbito privado y la existencia de múltiples actores e intereses, sus interacciones y la búsqueda de consensos básicos entre ellos, prestando atención a la participación de las partes implicadas* (López et al., 2017, p.18).

Este entendimiento de la gobernanza del sistema educativo presentada en el estudio de López et al. (2017) realiza una caracterización de la misma desde un tono técnico, neutro y aséptico; la noción de educación y lo que ésta representa en la historia de la Humanidad no se refleja en esta conceptualización de la gobernanza del sistema educativo. No obstante, permite observar la injerencia de la esfera privada en el ámbito de la educación pública así como la multiplicidad de actores e intereses que se mueven alrededor de la gobernanza del sistema educativo: los

³⁵⁴ En nuestra opinión, según esta definición de gobernanza, el Estado y la sociedad civil quedarían en una posición de obediencia respecto al mercado.

³⁵⁵ En el mundo de la empresa, se comienza a hablar, igualmente, del “gobierno corporativo”, esto es, la gobernanza empresarial. Más tarde, en pleno siglo XXI, después de los escándalos macrofinancieros a nivel nacional y global, se adopta el término “gobernanza de TI”, esto es, la diferenciación del gobierno de la empresa entre el aspecto normativo y el de negocio, propiamente dicho. Aunque, el gobierno corporativo y gobernanza empresarial se ubica mayoritariamente en el ámbito de las empresas, estos términos se han trasladado a las instituciones públicas. Así, como señalan Flórez-Parra, López y López (2014), este gobierno corporativo en las instituciones públicas se realiza a través de la búsqueda de nuevas fórmulas como la eficiencia, eficacia, la transparencia y la rendición de cuentas. Concretamente, los mecanismos del gobierno corporativo en las instituciones públicas se refieren a la posible influencia de la cultura de la administración en la que cada centro desarrollo sus actividades (Flórez-Parra, López y López, 2014).

Ministerios de Educación ya no son los únicos protagonistas del gobierno de los mismos, sino que:

Existe una pluralidad de partes implicadas: otros Ministerios, los medios de comunicación, organizaciones profesionales, profesores, padres y alumnos donde el diálogo y la negociación son decisivos mecanismos de gobierno (López et al., 2017, p.25).

Consideramos que, en el segundo decenio del siglo XXI, se produce una pugna por el sentido de la educación, que lleva a experimentos de gobernanza de los sistemas educativos, donde los Ministerios de Educación dejan de ser el único protagonista del sector público de educación, entrando a formar parte de la política educativa de un país múltiples y diversos actores, aunque no exclusivamente, aquellos señalados por López et al. (2017).

Por ello sostenemos que, a nivel global, en las políticas públicas educativas se está produciendo un auténtico gobierno interactivo entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, manteniendo diferentes equilibrios según el contexto al que nos refiramos. Los actores señalados por López et al. (sindicatos, asociaciones de padres y madres, etc.), entendemos que son actores “tradicionales” puesto que, en el segundo decenio del siglo XXI, existe todo un entramado de actores mucho más complejo y diverso, desde el ámbito del mercado y de la sociedad civil, que interactúan en el sistema educativo desde diferentes posiciones y sosteniendo, creemos, una pugna de intereses, más o menos, enfrentadas.

De esta manera, en este epígrafe trataremos de vislumbrar cómo los intereses del capital transnacional y las imposiciones externas influyen en el sistema educativo ecuatoriano, y cómo dichas influencias externas interactúan en un contexto institucional nacional, tradicionalmente definido por los intereses de las grandes corporaciones locales (en las que prevalece un enfoque familiar de propiedad y dirección) que, cada vez más, buscan incidir en el ámbito educativo. De esta manera, se conforman redes entre diferentes actores que ejercen cierta autoridad, de una u otra manera, sobre la educación; en el caso de las grandes corporaciones es difícil de determinar el grado de influencia, de presión y de poder que pueden ejercer sobre la educación del país. Desde el gobierno de la Revolución Ciudadana, observamos una situación compleja donde el Ministerio de Educación, es reforzado y fortalecido como Autoridad Educativa Nacional pero que, a la vez, interactúa con diferentes actores, unos con presencia “tradicional” en el ámbito educativo, pero también con otros nuevos actores y redes de actores, en el marco del capitalismo del siglo XXI, con intereses y accionares propios. En este escenario, destacamos el papel de las grandes corporaciones nacionales y la creación de sus propias fundaciones corporativas (familiares) y que juegan un papel crucial en educación a través, ya no desde la dimensión privatizadora tradicional de los servicios educativos, sino desde todo un ensamblaje de acciones, intervenciones y presiones que buscan direccionar el sentido de la educación del país en beneficio propio.

Partimos del hecho de que el poder económico de los grandes capitales va más allá de la esfera material; alcanza una dimensión política en tanto conforman élites de poder (Hernández, 2012, p.21). Como ya los señalara Wright Mills en la década de los 50 del siglo pasado:

(...) El grado de involucramiento que tienen los grandes capitalistas y la cúpula del poder político es una imbricación de intereses objetivos pero también de identificación subjetiva que les vincula en una red cuyo centro es una misma idea del mundo en términos económicos, políticos y sociales (Hernández, 2012, p.21).

Para ello hay que tomar en cuenta, como hemos visto en epígrafes anteriores cómo los/as miembros de la élite de un país, se forman en los mismos establecimientos educativos, no atendiendo, en principio, al vago criterio de calidad sino de relacionamiento social, forman relaciones personales y familiares a través de redes de parentesco y amistad endogámicas excluyentes, que les hace compartir los mismos intereses, no solo materiales, sino también subjetivos, de clase..

Hernández definirá esta coalición entre miembros de la élite como *grupo de interés especial*, compacto e influyente política y económicamente, que les llevará a incrementar la efectividad de su representación (Hernández, 2012, p.22). Las elites armonizan intereses, proponen políticas que buscan insertar formalmente en instituciones nacionales para:

(...) Definir leyes o códigos normativos, sobre todo en países con matrices institucionales débiles donde los acuerdos informales tienden a ser más importantes que las reglas formales (Hernández, 2012, p.22).

Desde este nivel del gran capital transnacional, con diferentes organizaciones conectadas satelitalmente, junto con la cúpula del poder político que, a la part recibe fuertes presiones por parte de organismos intergubernamentales financieros, se produce la percolación cultural, esto es, la introyección de valores del mercado, promovidos por esta élite orgánica, en todos y cada uno de los diferentes ámbitos de la vida social, política, jurídica, cultural, educativa... El neoliberalismo permitió la recomposición de sus élites económicas ligadas a nuevos grupos políticos de la reforma (distanciándose del régimen político tradicional), fortaleciendo la influencia del empresariado a través de nuevas e interconectadas coaliciones, donde la reciprocidad entre el poder económico y el gobierno político en un país, se volvió evidente (Hernández, 2012, p.23).

Entendemos que con la Revolución Ciudadana se produjeron dos fenómenos aparentemente contradictorios; por una parte el fortalecimiento del Estado rector frente a la injerencia de otros actores de las diferentes esferas; y, por otra parte, pese a un primer momento de tensión, se produce una reconfiguración de las alianzas política entre el gobierno de la Revolución Ciudadana y las élites económicas del país, o mejor dicho, de un sector de la burguesía modernizante del país. Todo ello formará parte de ese complejo entramado de posicionamientos, intereses y expectativas que conforman, en el caso que nos interesa, el gobierno de la educación en Ecuador.

Tomamos a Pablo Ospina (2010) para explicar lo que hemos denominado como transición de la vertiente alternativa a la vertiente convivencial de la Revolución Ciudadana, caracterizada por su fuerte componente anti-corporativo. Para Ospina, la Revolución Ciudadana no quiso negociar el poder con ningún grupo social organizado y separó del poder político *a los movimientos sociales heterogéneos, descentralizados y débilmente organizados, sustrato político de las clases populares* del Ecuador. Igualmente, en se enfrentó a *los grupos empresariales que habían dominado un sistema político moribundo* (Ospina, 2010, p.12). Según este autor, la Revolución Ciudadana se sustentó sobre los intelectuales, como núcleo dirigente, más dependiente del liderazgo, autoridad y apoyo del presidente Rafael Correa. De tal forma Ospina considera que los intelectuales, como *categoría social inestable y sin poder estructural autónomo*, se creyeron el Estado, y complicaron la acción de los grupos económicos que, en *realidad son Estado* (Ospina, 2010, p.13). Sin embargo, añadiremos matizaciones al planteamiento de Ospina (2010). Si bien es cierto que la Revolución Ciudadana, en el tránsito de la vertiente alternativa a la vertiente convivencial, se ha ido desprendiendo de los movimientos sociales y de ciertos grupos empresariales a favor de intelectuales del Movimiento, durante la vertiente convivencial, se produjo una nueva configuración de la alianza entre el gobierno de la Revolución Ciudadana y ciertos grupos empresariales, dejando al margen a los movimientos sociales y a la intelectualidad del proyecto político primigenio. En definitiva, entendemos que asistimos a la pugna del mercado por el control del “directorio” que incida en la política pública educativa. Una pugna que se produce desde el interior del sistema educativo y desde afuera del mismo, pero bajo el “consejo de administración” de los grandes grupos empresariales del país, contado con mayor o menor resistencia (contención limitada) de ciertos sectores del ya poco homogéneo gobierno de la Revolución Ciudadana.

Como señalan Ball y Youdell (2008) en el Informe “La privatización encubierta de la educación pública” (2008), en la actualidad se está produciendo una tendencia política como formas de privatización que son evidentes en las políticas públicas. El discurso legitimador de esta tendencia manifiesta una sucesión de insuficiencias observadas en el funcionamiento del sistema de educación público. Por ello, explícitamente, frente a estas insuficiencias públicas, recurrirán a términos del ámbito empresarial como “competencia”, “eficiencia”, “productividad” y “eficacia”.

Además, Ball y Youdell (2008) encuentran que existe otro tipo de privatización, una *privatización encubierta*, la cual se puede producir como *consecuencias de reformas educativas* o como medio que conduzca a la práctica de dichas reformas. Para ello, se recurre a los métodos y valores del sector privado, y se introduce la participación del sector privado y, como consecuencia, la educación pública es manejada *al estilo de una empresa* (Ball y Youdall, 2008, p.7).

Nos interesa esta diferenciación privatización explícita/privatización encubierta porque nos va a permitir introducir las maneras en que la privatización de la educación pública se está produciendo en Ecuador, no necesariamente de forma explícita y no necesariamente desde el sector gubernamental, sino más bien, desde una gobernanza corporativa de la misma entre diferentes actores.

VIII.2.- Endoprivatización y exoprivatización de la educación en Ecuador.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) celebró un Seminario en Santiago de Chile sobre la privatización de la educación en América Latina y el Caribe los días 28 y 29 de mayo de 2012. En este Seminario, diferentes organizaciones de la sociedad civil de la región especializadas en el ámbito educativo, concluyen, al igual que Ball y Youdell (2008), que existen dos formas principales de privatización de la educación en América Latina, la exoprivatización y la endoprivatización. Ambas modalidades acarrearán consecuencias negativas a la educación. La CLADE parte de la conceptualización de la educación como derecho humano. Desde estas líneas, compartimos dicho posicionamiento. Aludiremos a las definiciones de Ball y Youdell (2008) así como aquellas aportadas por CLADE, por entender que las descripciones aportadas por esta última se encuentran más próximas a la realidad latinoamericana y caribeña.

Ball y Youdell (2008) definen la privatización endógena o la privatización *en*³⁵⁸ la educación como:

*La importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa (Ball y Youdell, 2008, p.8)*³⁵⁹.

Para la CLADE, la endo-privatización opera con la instalación de *una matriz de mercado* en el funcionamiento mismo de la política pública, desde los ministerios hasta las escuelas públicas (CLADE, 2012, p.13).

La privatización *de* la educación o privatización exógena (o exoprivatización) se entiende como:

(Las) formas de privatización (que) implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública (Ball y Youdell, 2008, p.8).

Para la CLADE, la exoprivatización se refiere a la situación en que:

(...) Las universidades y escuelas privadas sustituyen directamente al Estado en su papel de ofrecer educación, minando su responsabilidad frente a la obligación de garantizar la

³⁵⁸ En cursiva, negrita y letra agrandada por los propios autores.

³⁵⁹ Ball y Youdell afirman que, frecuentemente, se utiliza el término “comercialización” para referirse a la *introducción de los métodos de gestión y del mercado privado a los centros de enseñanza*. Pero, desestiman el uso del vocablo “comercialización” puesto que éste también alude a la *oferta de productos y de marcas*, así como el *patrocinio de marcas en los centros escolares* (Ball y Youdell, 2008, p.8).

disponibilidad de una oferta educativa pública suficiente para todos y todas (CLADE, 2012, p.13).

Ball y Youdell (2008) consideran que, frecuentemente, las tendencias hacia la privatización *en* la educación pública sirven como antesala a las formas explícitas de la privatización *de* la educación. Para estos autores del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el marco de la privatización exógena se incorporan formas de privatización en las instalaciones educativas de enseñanza tales como la comercialización (que también denominan *coca-colalización*), la introducción del capital internacional en la educación pública, la asociación del sector público y privado, así como diferentes formas de filantropía, subvenciones y ayudas, tanto nacionales como internacionales.

Sin embargo, en el año 2014, la CLADE realiza y presenta el “Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América Latina y el Caribe”, donde incorpora una tercera modalidad de privatización de la educación: la *gobernanza corporativa*. Con la *gobernanza corporativa del sistema educativo como un todo*, la CLADE quiere decir:

La participación directa de representantes de corporaciones en las definiciones de la agenda de la educación pública a través de mecanismos que no consultan espacios de participación social, puestos en marcha para la deliberación y toma de decisiones en políticas públicas (CLADE, 2014, p.21).

Desde estas líneas, consideramos a la gobernanza corporativa como una tercera forma de privatización educativa por las especificidades que presenta, y porque, de alguna manera, introduce elementos de la privación de la educación exógena y endógena. Creemos que en el Ecuador de la Revolución Ciudadana se produce una pugna entre el Estado, sociedad civil y mercado en el contexto de una gobernanza educativa, donde el Estado recompone y establece un claro liderazgo sobre la política pública educativa, y enfrenta las tendencias de privatización exógena, pero también tiene que encarar la presencia de diferentes actores e intereses que se afanan por permear la matriz de mercado en el articulación de la política pública.

La privatización endógena, la privatización *en* la educación, se produce en el contexto de América Latina, y Ecuador en particular, a través de la recomendación de introducción del recetario educativo de organismos como el GBM y organismos multilaterales, así como las exigencias de cumplimiento de los ODS (previamente, los ODM) y la EPT, por ejemplo. Es decir, una red visible de organismos e institucionales transnacionales que buscan percolar los sistemas educativos públicos de los países según los valores de mercado.

La privatización exógena, la privatización *de* la educación, que persigue la apertura del sistema educativo público al sector privado, incluye otra compleja red de corporaciones y organizaciones locales. Es la forma más evidente de privatización de la educación y, que, como hemos visto en el anterior capítulo, se ha encontrado con fuertes resistencias del gobierno de la Revolución Ciudadana. El fortalecimiento de ciertos espacios de la educación pública ponen freno a ciertos mecanismos de privatización de la educación, pero no a otros. Sin

embargo, las mismas condiciones estructurales limitan algunos intentos de contención de la privatización de servicios o acciones educativas públicas:

(...) La alimentación escolar ha sido todo un tema de discusión dentro del sector educativo, y entre poder garantizar la alimentación escolar, por ejemplo, con actores de la Economía Popular y Solidaria, y que te traiga fruta fresca, etc., etc., pero que no tienen la capacidad de distribuir y de garantizar los alimentos, y terminas, en muchos casos, contratando a las grandes empresas, como La Favorita, que tienen la capacidad logística de proveer los alimentos pero, tal vez, no te llevan la fruta fresca sino que te llevan alimentos empacados, ya procesados y entras en una disyuntiva... (E.B. ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza).

Pero, pese a la compromiso y a un fortalecimiento visible de la rectoría del Estado en el sistema educativo durante el gobierno de la RC, existe cierta inercia en el mantenimiento y extensión de diferentes mecanismos de privatización de la educación, desde el mercado y desde algunos sectores de la sociedad civil, más o menos consentidos por el gobierno:

(...) Hay un rol histórico de todo lo que atiende la iglesia, digamos, con el plan educativo en sectores vulnerables, que es súper fuerte y tienen ahí todo el mundo de lo privado, los católicos, los evangélicos, etc... Y lo privado no eclesiástico, también... Creo que toda esa parte de los servicios educativos se han mantenido a pesar de las políticas del gobierno o sea, yo creo que sí hay un esfuerzo de revisar los temas de calidad y de curriculum... Pero, no hay un control fuerte del espacio privado, digamos, de la educación. En el caso de Ong's, de organizaciones de la sociedad civil, hay una reglamentación que es compleja para todas las Ong's y organizaciones de la sociedad civil (según el Decreto N°17 y su reforma del 2015) que las regulan muy fuertemente pero, creo, que en general, todo este Tercer Sector ha sobrevivido o ha seguido existiendo "a pesar de"... Entonces, yo creo que es mucho discurso de que hay una excesiva regulación mientras ellos siguen trabajando... Yo creo que lo que sí hay es, de alguna forma, un dejarles de no hacerles parte... yo creo que ese es un error porque estos de aquí cumplen y cumplen: uno, unos roles importantes y otros, en cambio, pueden estar cumpliendo unos roles perversos, que no los están viendo tampoco. O sea, hay de los dos lados pero, hasta donde yo he visto, nunca han estado en la agenda de la reforma, directamente, ni para decir: nos vamos a complementar, ni para decirles: vamos a controlarlos fuertemente, ni para decirles: vamos a eliminarles; para nada. O sea, han existido, digamos, creo yo, es mi visión que puede ser parcial por falta de información, pero les veo que siguen existiendo y que no han estado, digamos en el radar de la reforma, para nada, ni para bien ni para mal... Yo te diría que hay una intencionalidad explícita en dejarles ser, en dejarles que existan y creo que eso se puede reflejar también en la medida en el cambio que tú viste de toda la política de salud sexual y reproductiva en donde cambiaste un modelo de derechos y de información a un modelo basado en la familia, eso viene de la Presidencia de la República entonces, detrás de eso sí hay un dejar pasar lo que hace la iglesia, sin duda, entonces, no se lo topa ni para bien ni para mal, no lo fomenta explícitamente, no lo prohíbe ni lo controla explícitamente pero, obviamente, al dejarlo pasar, esto dejando que exista y que sigan... (E.B. ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza).

Por ello, incluimos este tercer tipo de privatización de la educación pública, la gobernanza corporativa, parafraseando a la CLADE, porque entendemos que ofrece una explicación más integral de cómo se está produciendo el fenómeno de la percolación de los valores de mercado en el ámbito de la educación pública a nivel transnacional, nacional y local, y cómo actúan, paralela y conjuntamente, complejas, visibles y encubiertas maneras de privatización bajo rectoría de organismos multilaterales y la banca del desarrollo, el poder corporativo y la resistencia-connivencia de los gobiernos nacionales.

Para CLADE (2014), la participación directa de representantes de corporaciones en la agenda de la educación pública se puede presentar de tres maneras; a saber:

- 1.- A través de redes empresariales que participan en la toma de decisiones políticas en el ámbito educativo, bien sea directamente, o bien sea través de estrategias de presión.
- 2.- Desarrollando programas, a través de empresas privadas, en el ámbito de la política pública educativa.
- 3.- Colocando empresarios/as y representantes en cargos públicos del ámbito educativo, que darían pie a *situaciones de conflicto de intereses* (CLADE, 2014, p. 21).

La gobernanza corporativa es un fenómeno que afecta prácticamente a todos los países de la región, en mayor o menor medida. En este sentido, CLADE identifica en Ecuador³⁶⁰ una red de empresarios/as que inciden directamente en política educativa: el grupo Fundación para el Avance de Reformas y Oportunidades (Grupo FARO). Según CLADE, el Grupo FARO, como *red de empresarios*, actuó a través del Proyecto “EDUCIUDADANÍA” en la política pública educativa. En epígrafes anteriores, se ha tratado la participación del Grupo FARO en educación a través del proyecto EDUCIUDADANÍA para monitorear el grado de cumplimiento del PDE, contando con financiamiento de la Unión Europea. En este sentido, matizaríamos la posición de CLADE en torno al Grupo FARO puesto que, a nuestro entender, el Grupo no se constituye como una red de empresarios/as como tal sino como un *think tank*³⁶¹, el cual recibe financiación de diferentes organismos públicos y privados, nacionales y transnacionales. Como sosteníamos, la actual gobernanza corporativa transnacional, y en el ámbito educativo concretamente, implica una compleja red de interacciones e intereses de diferentes actores que, a veces, no es fácil visibilizar. El fin y el objetivo último sí se percibe más claramente, esto es, la consolidación y perpetuación de la hegemonía neoliberal y neoconservadora a nivel global.

Por otra parte, en el Mapeo de Actores planteado por CLADE no identifican las empresas que participan en esta red de empresarios/as y corporaciones que inciden directamente en educación en Ecuador, así como las especificidades que ésta pueda presentar. Partimos de la definición de CLADE pero creemos que la red de actores del ámbito privado y del mundo corporativo en Ecuador es más amplia y compleja que la presentada por esta Campaña.

Nos interesa, especialmente, la gobernanza corporativa en la medida en que, múltiples actores sociales en red, nacional y transnacionalmente, delimitan y extienden la concepción

³⁶⁰ Ecuador, junto con Brasil, son los únicos países de la región que presentan empresas educativas con capital abierto en Bolsa. En Brasil, son cinco grupos de empresas y en Ecuador, una: el Centro Educacional Integral, de origen confesional católico (CLADE, 2014, p. 47).

³⁶¹ El Grupo FARO ha obtenido el reconocimiento como el mejor *think tank* de Ecuador y uno de los más exitosos de América Latina. En las diferentes entrevistas realizadas en el marco de la investigación, informantes clave ubican al Grupo FARO como un *think tank*.

instrumental de la educación pública, determinando e influyendo en los marcos políticos nacionales, alineados o no alienados con esta concepción de la educación. Pero intentemos definir un poco mejor qué queremos decir con “gobernanza corporativa” de la educación en Ecuador.

Para la RAE, corporación (*corporatio*, en latín) es una *organización compuesta por personas que, como miembros de ella, la gobiernan*. Un segundo significado se refiere a una *empresa, normalmente de grandes dimensiones, en especial si agrupa a otras menores* (Real Academia Española, 2014). De esta manera, nos podemos referir a una empresa, como tal, pero también a una organización que implica una definición más amplia: *una asociación de personas regulada por un conjunto de normas en función de determinados fines*. Por ello, consideramos que la gobernanza corporativa engloba a empresas y grupos de empresas y fundaciones corporativas, pero también a asociaciones, de diferente tipo, que buscan incidir en la educación, y, concretamente, en la educación pública. Se trataría tanto de organizaciones empresariales como organizaciones de la sociedad civil, algunas con amplia trayectoria, pero que se mueven en un nuevo escenario, la globalización neoliberal, de la cual participan y a la cual sostienen, a través de un complejo entramado de relaciones e internaciones, desde el ámbito nacional hasta el ámbito global.

De esta manera, entendemos la gobernanza corporativa como la manera en que esa asociación de organizaciones empresariales, sus fundaciones, y, otras organizaciones de la sociedad civil, ejercen presión e influencia en el sistema educativo ecuatoriano, sujetándolo a la lógica de mercado. Partimos de la existencia de una malla compleja de actores “enredados”, nacional y transnacionalmente, que inciden directamente en la política pública educativa de los países. Esta malla de actores buscan presionar e incidir en política pública, a través de diversos mecanismos como la presión, o, directamente, bajando a la arena de la cosa pública, a través de programas y proyectos educativos para sectores altamente “vulnerables”, según su propia terminología. A esta presión externa sobre el ámbito público, también hay que sumar a la presión interna, como, por ejemplo, cuando empresarios/as de gran trayectoria en el Ecuador, vinculados/as a grupos empresariales familiares tradicionales, han ocupado cargos públicos. Este tipo de ejercicio del poder casa muy bien con el sistema institucional tradicional del país, donde los grupos empresariales tradicionales han actuado como actores políticos, y han tenido gran poder de influencia en las decisiones estatales.

Esta manera de gobernanza corporativa presenta serios riesgos para la salud de la democracia puesto que beneficia los intereses de los grandes grupos económicos en detrimento del papel del Estado en cuanto a la transformación de sus funciones o, incluso, *su desaparición en la compleja coyuntura que surge con la imposición de nuevos actores* (Launay, 2005, p.97). También la gobernanza corporativa implica los riesgos de una *homogenización de lo cultural como correlato a la imposición universal de normas morales y comportamentales*, así como la

concepción de la gobernanza como sinónimo de democracia o Estado de derecho, con lo cual *esos últimos términos pierden su verdadera significación* (Launay, 2005, p.97).

Sin embargo, las situaciones son más complejas y no se producen de una manera lineal o evidente. Frecuentemente, las actuaciones e intervenciones de las grandes corporaciones económicas en el ámbito educativo son revestidas por un halo de filantropía que oculta sus verdaderas intenciones.

El Estado puede presentar resistencias, en mayor medida, y frenar el empuje de estos actores. En Ecuador, como hemos visto, desde el Ministerio de Educación y el gobierno de la Revolución Ciudadana se han impuesto limitaciones a toda acción privada que vulnere la rectoría del Estado en política pública educativa. Pero no deja de ser cierto que existen mecanismos que facilitan la “percolación” del mercado en ámbitos que no le corresponden. Durante la etapa alterantiva de la Revolución Ciudadana, existió un mayor control y regulación sobre la actuación de otros organismos y entidades en el ámbito educativo, especialmente los conglomerados mediáticos, pero también otros actores, como las ONG,s, grupos empresariales concretos, agencias de cooperación internacional y organismos intergubernamentales con tradicional implantación en el país. Durante la vertiente “convivencial” de la RC, este control se diluyó y comenzó a coexistir con la visión instrumental de la educación, aunque, no obstante, entendemos que no dejó de perder, al menos en ciertos sectores del gobierno, la concepción de la educación como derecho que, por otra parte, rige el ordenamiento constitucional y jurídico del país. Sin embargo, parece que la disputa por el sentido de la educación la va ganando la clase dominante:

En el 2009, e incluso en el 2010, se hablaba de un gobierno en disputa entre las fuerzas de izquierda y sectores populares, y los de derecha. La disputa la fue ganando la derecha, cada vez más, sin tomar en cuenta que la política económica no estuvo dirigida desde los mismos 2009, no estuvo dirigida a los pequeños y medianos empresarios, sino, desde una lógica tecnocrática del gran poder. O sea, de que son ellos, los grandes monopolios, los que van a generar la dinamización económica (L.A., Docente UASB. Ex asesor Ministerio Cultura).

En este contexto, partimos de que la política pública educativa en Ecuador no sufre tanto de exprivatización, en tanto en cuanto, como hemos visto, se reposicionó claramente la rectoría del Estado (consiguiendo, además, resultados positivos en el mejoramiento de la educación pública), sino que, más bien, se ve afectada por diferentes mecanismos de endoprivatización, que mucho tienen que ver con las presiones de la gobernanza corporativa, frecuentemente disfrazadas de un halo de compasión que, más bien, permitiría hablar de *gobernanza filantrópica* (Saura, 2016) o gobernanza corporativa de corte filantrópico.

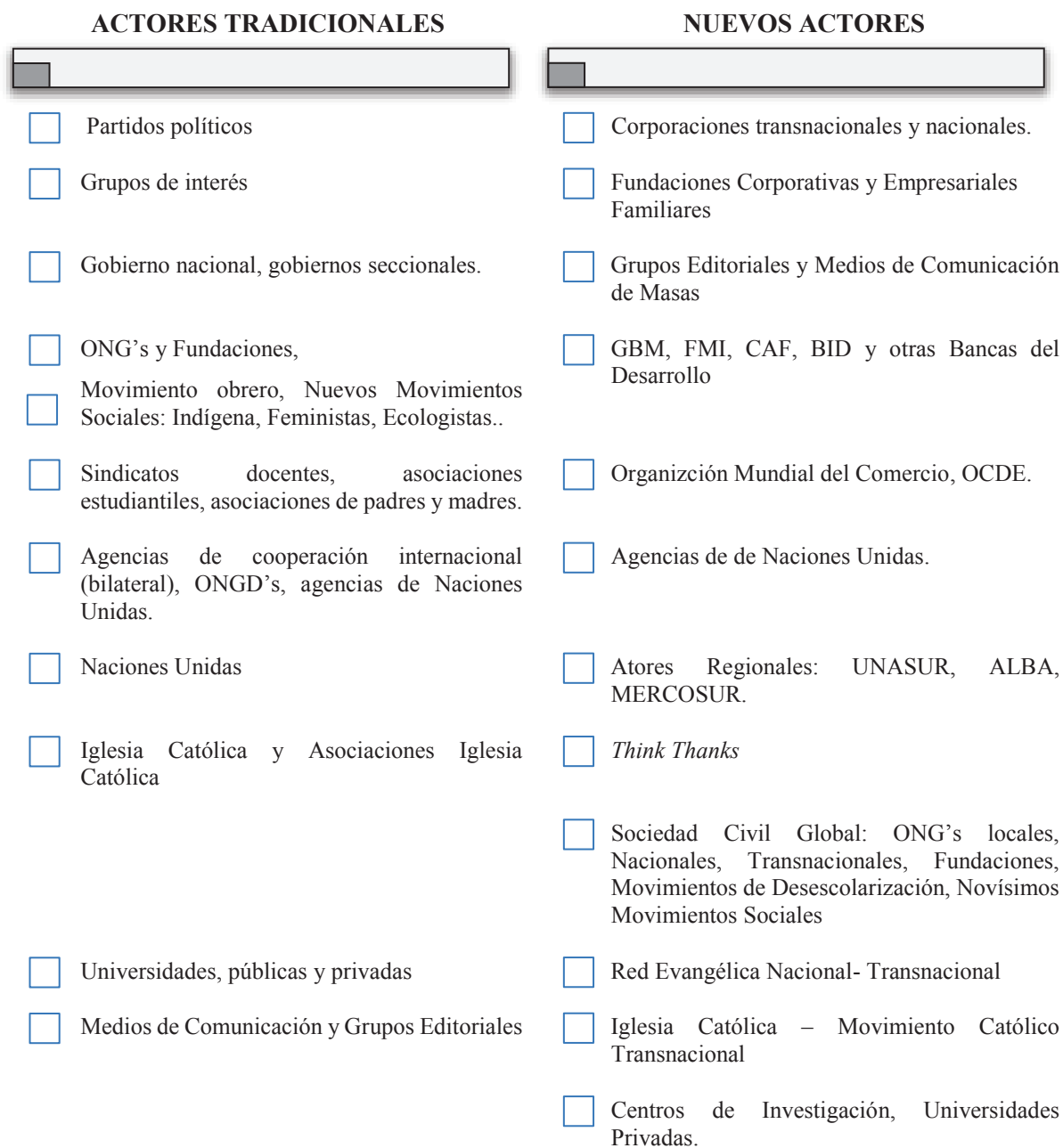
De esta manera, por una parte, los valores de mercado “percolan” la política educativa del gobierno de la RC, como presiones y recomendaciones externas vía ODS, EPT..., que, además, marcada por sus conflictos y disensiones internas, presenta un entendimiento instrumental de la educación conviviendo también, en momentos, con la concepción de la educación como

derecho. Por otra parte, la presión de una serie de organizaciones de la sociedad civil y corporaciones mercantiles, que operan e interactúan a nivel nacional y global, empujan cada vez más hacia la instrumentalización de la educación como una herramienta al servicio del mercado de trabajo capitalista.

En la siguiente figura, hemos dividido el conjunto de actores que concurren en el ámbito educativo entre “actores tradicionales” y “nuevos actores”, para referirnos a aquellos que están operando con mayor fuerza entre la primera y la segunda década del siglo XXI. Nos interesan, especialmente, los nuevos actores, por la escasa o nula bibliografía que existe al respecto en Ecuador, y por ser un fenómeno novedoso, complejo, con múltiples aristas y mayores intereses. Así, como la presencia de los actores tradicionales en política educativa en Ecuador ha sido analizada en diferentes trabajos (Goestchel, 1999; Dávalos, 2007; Luna, 2014; Terán, 2015), nos centraremos en aquellos que hemos denominado “nuevos actores” educativos del siglo XXI en Ecuador, donde el adjetivo “nuevos” no se refiere tanto a la dimensión temporal sino una nueva dimensión de contenidos, funciones, legitimidades y visibilidades que adquieren en la coyuntura de la globalización neoliberal y la gobernanza corporativa.

Entre los “nuevos actores” educativos en la política educativa del país, se pueden graficar a través de dos subgrupos; por un lado, las empresas, empresas corporativas (incluyendo grupos editoriales y mediáticos) y fundaciones empresariales familiares; y, por otra parte, ONGs y fundaciones especializadas en educación, *think tanks*, asociaciones religiosas y nuevos movimientos educativos.

Figura 15. Actores tradicionales y nuevos actores interactuando sobre la educación pública en el marco de la gobernanza corporativa (2007-2017)



Fuente: Elaboración propia

Esta sociedad organizada (como sociedad civil y sus múltiples actores), y el mercado, influyen directamente, a través de sus demandas, en el sistema de partidos (cada vez más deslegitimado), en el Estado y en la política pública educativa. Pero como se muestra en el siguiente gráfico, la “sociedad” no es una *tábula rasa*. Se encuentra percolada por valores de mercado, a través de la penetración cultural que el capitalismo, en su fase de neoliberalización global, ha implementado desde el siglo pasado.

Los años 1980 estuvieron marcados en Occidente por el triunfo de una política que ha sido calificada, a la vez, como “conservadora” y “neoliberal” (Dardot y Laval, 2013, p.189). La banca del desarrollo, y especialmente el GBM, ha tenido mucho que ver en ello, sobre todo en la expansión de este conjunto de políticas conservadoras y neoliberales en los países de la periferia.

Tal y como arguyen Dardot y Laval (2013) el neoliberalismo se entiende desde el eje de la relación entre las instituciones y la acción individual. Desde la escuela de economía austro-americana, con Von Mises a la cabeza, se niegan a definir la función de las instituciones en términos de intervencionismo (Dardot y Laval, 2013, p.133). Por ello, se justifica la ausencia de intervención estatal, atendiendo a la ansiada meta eficacia económica. Para Von Mises, Hayek, Friedman, entre otros, parafraseando a Dardot y Laval (2013), se hace necesario enfatizar la relación entre la acción individual y el proceso de mercado, sin intervención alguna, así como el papel antropológico del *hombre-empresa*.

Por ello, pese a que Dardot y Laval (2013), consideran que se conformó una “estrategia sin sujeto” que generó una nueva racionalidad en el mundo, una racionalidad neoliberal, que percoló todos los ámbitos de la vida económica, política, social y cultural, creemos que existe una estrategia, bien planificada y organizada, procedente de la clase dominante, una estrategia de dominación que, precisamente, por ello, permite salir de la misma y conformar un sujeto en resistencia.

Una racionalidad neoliberal que ha percolado a la sociedad en general y la manera de entender los diferentes ámbitos de la vida política, económica, social y cultural-educacional, desde la lógica del mercado, y restando protagonismo al Estado, o situándolo al servicio de la clase dominante.

¿Por qué se involucró tanta inversión pública? ¿para mejorar? NO!. Para competir con el (sector) privado y para despreciar al privado, para desmerecer la posibilidad del privado en estar en la sociedad... si tu enquistas al Estado en todos los ámbitos, y empiezas a comprar hoteles, te estás metiendo en el sistema hotelero, pues, si te metes en el tema de las carreteras, y no permites que el empresario privado construya sino lo construye del cuerpo del ejército, con contrato también, no es que lo hacen por administración directa, sino empiezas a manejar empresas públicas para que realicen esto: están despreciando y desplazando a los privados. Si haces lo mismo en educación, responde a un concepto eminentemente ideológico y, además, que ni siquiera los logros son los adecuados (G. M. Candidato Asamblea Nacional- Oposición MOVIMIENTO CREO).

El Estado no debería interpretar papel alguno dentro de un tema sensible como la educación. El Estado debe facilitar las condiciones con el fin de que existan tantas posibilidades educativas como fueren posibles. ¿Qué pasaría si delegamos la educación de las personas con menos recursos al sector privado? ¿Lo podríamos llevar a cabo? El “mercado” está en capacidad de suplir la educación que el Estado tilda de “gratuita”. Existen tres ejemplos actuales en India y África de escuelas privadas para los niños y jóvenes de bajos recursos que están llevando a cabo una labor ejemplar, y más importante aún, sin el apoyo gubernamental. El Estado debe de facilitar las condiciones apropiadas para que tanto sociedad civil (es decir, cada uno de nosotros) y el sector privado (mercado) establezcan distintos mecanismos educativos y sea el usuario final de éstos quien decida cuál es la mejor opción (J.T., Think tank LIBERTARIO).

El Estado debe de dar lineamientos generales, y tanto el sector privado como las organizaciones no gubernamentales deberían, sobre la base de unos supuestos elementales cumplir y desarrollar su trabajo, pero no coartarse las iniciativas y unificarlo todo. Mucho más, sabiendo que Ecuador, constitucionalmente, y en la realidad, es un país multicultural y multiétnico y, en este sentido, hay que mirar esas diferencias cuando se trata de aplicar políticas educativas (M.S., Fundación FIDAL).

Si después del Consenso de Washington, con la imposición de *un sistema disciplinario mundial*, organizaciones internacionales como el Banco Mundial o el FMI, desde los años 80, cambiando el eje de su misión, influyeron para que los gobiernos nacionales, tanto de los países centro como de los países periféricos, caminasen por la senda de la *nueva racionalidad gubernamental* (Dardot y Laval, 2013, p. 198), diferentes manifestaciones de resistencia colectiva en el mundo, así como la oleada de gobiernos postneoliberales en América Latina, hizo temer a las élites dominantes transnacionales la pérdida de la estabilidad en el orden vigente. Por ello, vieron necesario nuevas experimentaciones regulatorias y prácticas discursivas que permitiesen la restauración del poder de clase (transnacional) y la puesta en práctica de experimentos como la gobernanza (corporativa).

En los siguientes epígrafes, analizaremos cómo, más allá del sistema de partidos tradicional, se va imponiendo un nuevo modelo político a nivel global, caracterizado por el *elitismo*, y basado en la sociedad civil, a merced de una combinación de *think tanks*, *ONG,s* y maquinaria mediática (Fisher y Phewe, 2013, p.75), como puntos de luz de la hegemonía dominante.

Analizaremos el complejo entramado de organizaciones (transnacionales) de la sociedad civil que apoyan los nuevos experimentos regulatorios neoliberales. Así, observaremos cómo los *think tanks* se han convertido en un reservorio de competencias profesional para su clientela de clase, puesto que devienen en auténticos instrumentos de *conocimiento experto*, *consulta*, *lobby* o *apoyo activo* para las élites y, de esta manera, proceden a la manipulación pública (Fisher y Phewe, 2013, p.75). E igualmente, observaremos cómo las fundaciones corporativas (especialmente, las fundaciones corporativas familiares), brazos filantrópicos de las grandes corporaciones transnacionales y locales, en connivencia con otras OSC,s como los mismos *think tanks* e intelectuales de la nueva derecha, organizaciones religiosas u organizaciones especializadas en educación, etc., trabajan conjuntamente en esta gobernanza (corporativa) del sistema educativo ecuatoriano, con contención, cada vez más limitada, del gobierno de la RC.

VIII.2.1.- El comercio internacional de la educación. El movimiento de la “educación en casa” en Ecuador: organizaciones religiosas transnacionales.

La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) en el mencionado Seminario sobre la privatización de la educación en América Latina y el Caribe (2012), ya advertía de la existencia de una tendencia global hacia la privatización del conocimiento y la elitización de los sistemas educativos.

De hecho, frente al nuevo y lucrativo negocio en el que se ha convertido la educación, la CLADE (2012) encuentra una tendencia al comercio internacional en educación, aunque señalan que no todo flujo educativo o de conocimiento es un negocio. Un flujo de conocimiento o educación es un negocio cuando:

- 1.- Se transforma en un suministro transfronterizo de educación a los países a través de la educación a distancia o la educación on-line.
- 2.- La educación se “consume” en el extranjero, a través de las matriculaciones y gastos derivados de recibir estudiantes extranjeros/as. De esta manera, el indudable beneficio, individual y colectivo, que suponen el gran número de becas internacionales concedidas por el gobierno de la Revolución Ciudadana³⁶² hacia universidades de gran “prestigio” internacionales (y, consideramos que, realmente, alcanzó a un porcentaje de población que nunca podría haber estudiado en dichas Universidades), también implicó un negocio para estas Universidades extranjeras que recibían a estudiantes ecuatorianos/as. Especialmente benefició a los países anglosajones donde los costos de las matrículas universitarias son mucho más elevadas que en los países del Sur de Europa, por ejemplo.
- 3.- Se produce una colonización universitaria a través de franquicias en otros países. Este sentido del comercio internacional de la educación en Ecuador, se percibe con más claridad a través de las organizaciones religiosas, que establecen sus universidades en diferentes lugares del mundo, al igual que los colegios y escuelas.
- 4.- Se genera comercio a través de las personas que se desplazan entre países como trabajadores/as del conocimiento. Ello puede implicar a los/as investigadores/as universitarios/as como también a los/as miembros de la clase creativa transnacional que se mueve hacia los nuevos “centros” del conocimiento y financieros, definidos por las megalópolis mundiales.

Nos interesa especialmente el primer aspecto del comercio internacional de la educación, el referido al *suministro transfronterizo* de la educación (CLADE, 2012) puesto que, en esta

³⁶² Ecuador se ha convertido en el país de América Latina con mayor cantidad de becarios/as de educación superior, en proporción a su población. Como señalaba el anterior director de la SENESCYT, René Ramírez, Ecuador contaba en el 2014 con 8.859 becarios/as. Para más información consúltese: www.programabecas.educacionsuperior.gob.ec.

transacción entre consumidores/as y proveedores/as de educación entre países, encontramos una modalidad relativamente novedosa en el país, el *homeschooling* o educación en casa. Nos llama la atención el *homeschooling* porque, además de establecer un nuevo tipo de transacción comercial en el ámbito educativo entre dos países, también se está produciendo un nuevo fenómeno global, esto es, una neo-evangelización on-line³⁶³. En el siglo pasado, las misiones protestantes, en sus tareas educativas y evangelizadoras, penetraban hasta los confines de la Selva Amazónica. En el siglo XXI, con una conexión a internet, ya se hace prescindible la aparatosidad de las anteriores misiones evangelizadoras.

VIII.2.1.1. El movimiento de la “educación en casa” en Ecuador.

Desde la década de 1960 del siglo pasado, surgen en el contexto eurocéntrico un grupo de autores y autoras que defienden la desaparición de la institución escolar (Negrín y Vergara, 2005, p. 127). Así, Negrín y Vergara (2005) enuncian una serie de autores y obras tales como: *El aula sin alumnos* (1964) de Marshall Macluhan; *La escuela ha muerto* (1974) de Everett Reimer; *La deseducación obligatoria* (1973) de Paul Goodman, etc. El austríaco Iván Illich se convirtió prontamente en el mayor representante, o, al menos, en el más conocido de las teorías de la desescolarización. Propone su tesis de la “convivencialidad”, donde la escuela sería sustituida por un banco de conocimientos donde todo el mundo tendría medios audiovisuales, informáticos, etc. que permitirían el autoaprendizaje mediante el acceso a las fuentes educativas. Esta sociedad convivencial también es una propuesta jurídico-económica porque impide el monopolio de la escuela a favor de las familias (Negrín y Vergara, 2005, p.128).

Así, el movimiento *homeschooling*, tal y como lo conocemos en la actualidad, surge a partir de las críticas que realizan sobre el sistema educativo personalidades como Iván Illich, Charles E. Silverman (1970), pero especialmente John Holt (Torres, 2001, p.116). John Holt llevó la desescolarización a la práctica, no solo defendió una teoría o una crítica a la escuela. Holt apoyará el movimiento internacional para educar a los/as niños/as fuera de la escuela. Critica a la escuela tradicional porque adquiere consecuencias negativas para el niño/a a causa de las relaciones que allí se generan ya que, entiende, anulan la capacidad educativa y conforman una sociedad acrítica y conformista. Este tipo de escuela no aspira a mejorar al hombre o reformar a la sociedad. La familia se convertirá en el centro educativo donde sus hijos/as recibirán tutoría en el hogar bajo la supervisión de sus padres y asesoría externa de especialistas a través de revistas y bibliografía específica (Negrín y Vergara, 2005, p. 129). Torres recalca el pesimismo de Holt en torno a la educación institucionalizada que asume como una de las finalidades de ésta: *convencer a todos aquellos que fracasan de que la culpa es exclusivamente suya* (Torres, 2001, p.116). La familia, para Holt se convierte en la institución que se encuentra en mejor

³⁶³ El *homeschooling* no es una práctica seguida exclusivamente por población de confesión protestante evangélica pero sí se intuye una mayor presencia de esta confesión religiosa practicando la educación en casa.

posición para facilitar una *educación moral y social* para el niño/a (Negrín y Vergara, 2005, p.129).

Como contrapartida a estos autores de la desescolarización se puede argumentar, especialmente para aquellos sectores sociales excluidos, que:

(...) Omiten la enorme cantidad de personas que, gracias a las instituciones escolares, a muchísimos maestros y maestras lograron comprender el sentido de sus vidas, pudieron adquirir un bagaje cultural importante que les facilitó evitar ser manipulados y dominados, así como luchar para que los demás pudieran también tener el acceso a una cultura liberadora (Torres, 2001, p.117).

Para conocer mejor a quienes apoyan esta opción de desescolarización y de educación en casa en Ecuador, se hace necesario entender la diversidad de situaciones y contextos que engloba en su interior.

El Acuerdo Ministerial N° 0067-13-A establece la Normativa sobre la aplicación de la opción educativa de la educación en casa en Ecuador. Ahora bien, encontramos varias inconsistencias en el planteamiento del Acuerdo. Por ello, desde la normativa legal existente (la Constitución del 2008³⁶⁴, la LOEI³⁶⁵ y el A.M. 0067-13-1) se puede decir que la educación en casa es legal. Pero desde el momento en que se establece esta modalidad educativa atendiendo a excepciones, algunas familias que practican la educación en casa entienden que, en la práctica, realmente, la educación en casa no es una práctica plenamente reconocida. Veamos en el siguiente cuadro las situaciones que recoge el Acuerdo Ministerial 0067-13-1 del MINEDUC respecto a la educación en casa, y aquellas otras situaciones no recogidas por el Acuerdo pero que forman parte de la educación en casa.

³⁶⁴ El artículo 29 de la Constitución cita: *El Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas a aprender en su propia lengua y ámbito cultural.*

³⁶⁵ El artículo 12 de la LOEI recoge que *las madres, los padres de y/o los representantes legales de los estudiantes tienen derecho a que se garantice a éstos, el pleno goce y ejercicio de sus derechos constitucionales en materia educativa; y tienen derecho además a: escoger con observancia al Interés Superior del Niño, el tipo de institución educativa que consideren conveniente para sus representados, acorde a sus creencias, principios y su realidad cultural y lingüística....* Igualmente, según el artículo 38 el Sistema Nacional de Educación reconoce la Educación Escolarizada y No escolarizada *con pertinencia cultural y lingüística.*

Tabla LXXXV. Situaciones reconocidas y no reconocidas para practica Educación en casa en Ecuador (2007-2017)

Situaciones reconocidas por el A.M. 0067-13-1 para practicar Educación en casa
→ Familias ³⁶⁶ en situación de movilidad humana (extranjeros/as residentes en el país o nacionales migrantes).
→ Situaciones en que los/as niños/as tengan algún tipo de enfermedad física o psicológica.
→ Imposibilidad de asistir a un centro educativo por existir grandes distancias geográficas.
→ Niños/as que tengan “logros representativos”, deportistas de alto nivel, o que realicen actividades artísticas con gran movilidad geográfica.
Situaciones no recogidas por la legislación ecuatoriana y que, de hecho, practican Educación en casa.
→ Familias cristianas.
→ Familias “desencantadas” del sistema institucionalizado de la educación.
→ Familias ultraconservadoras.

Fuente: Elaboración propia a partir de Acuerdo Ministerial 0067-2013-A

Es importante señalar que el Acuerdo Ministerial 0067-13 solo rige para la Educación General Básica. Por otra parte, las condiciones previas que exige el Acuerdo Ministerial de referencia es que los padres de familia (entendemos que incluyen a las madres de familia), representantes o tutores/as tengan aptitudes y condiciones de tipo académico y pedagógico suficientes para ejercer la educación en casa. Para ello, son familias que deben contar con un ordenador y conexión a internet en sus hogares.

Tras previa solicitud en la Dirección distrital correspondiente a la residencia familiar, se exige que exista una institución educativa de referencia para que regularice la situación de la educación en casa, con personal del centro asignado para realizar seguimiento académico, y donde los/as estudiantes tendrán que realizar pruebas periódicas ante dicha institución. Las pruebas a las que se someten los/as estudiantes se corresponderán al currículo nacional.

Precisamente, las familias que practican la educación en casa por encontrarse descontentas con la educación escolarizada o con el currículo nacional, no entrarían en las categorías reconocidas como tal por la legislación ecuatoriana. ¿Qué sucede en estos casos?

Ahora hay una Liga de “homeschoolers”, que así se llama, y que su sede es en Estados Unidos. Entonces, hace un mes, nos indicaron que habían hecho un Convenio con esta Liga, y que nos iban a entregar los pases de año y que yo tengo que mandar las notas nada más, y que ellos nos entregarían los pases de año para, luego, nosotros poder tramitar todo acá, en Ecuador... [Después] tengo que hacer los trámites en el Ministerio de Relaciones Exteriores para que me reconozcan el título extranjero y, luego, ya presentar ese título acá. Lo que si me

³⁶⁶ Desde esta investigación, por “familia” entendemos la unidad doméstica compuesta, al menos, por un/a adulto/a y un/a menor de edad.

dijeron en el Ministerio de Educación es que tienen que dar un examen, pero yo no tengo miedo a que den el examen porque están muy bien preparados (S.G. Practica Educación en Casa).

Como se ha visto en el cuadro anterior, existen múltiples situaciones que forman parte del movimiento de la educación en casa. Comprende desde familias ultraconservadoras, no necesariamente religiosas, que abogan por el retorno de autoritarios sistemas patriarcales, hasta familias que, desde una vertiente más “anarquista”, rechazan la presencia del Estado y la ideología dominante en las aulas. Entre ambos polos, existen múltiples situaciones, entre las que destaca la red “cristiana” transnacional del *homeschooling*, con su epicentro en Estados Unidos, y que se interconecta con la red cristiana de Ecuador.

Susan George (2007) señalaba que la comunidad baptista en Estados Unidos, con 16 millones de miembros, y siendo la mayor confesión protestante del país, comenzó a equiparar la matrícula de los/as niños/as en las escuelas públicas como *malos tratos infantiles*, teniendo en cuenta la *decadencia espiritual, moral y académica de las escuelas del gobierno* (George, 2007, p.197)³⁶⁷. George recoge interesantes extractos de diferentes publicaciones baptistas en torno a los beneficios de la educación en casa frente a la educación pública. Recogemos alguno de estos argumentos que permiten observar el ámbito archi-ultra-conservador de estas manifestaciones que centran sus puntos de ira contra el derecho de las mujeres a decidir, la homosexualidad, el papel de la ciencia y los valores que, manifiestan, representa lo que denominan la “extrema izquierda”.

[Las escuelas públicas] *ya no son ni siquiera neutrales en muchas cuestiones cruciales que son importantes para las personas de fe. Lamentablemente, la educación pública está secuestrada en manos de personas que rechazan las enseñanzas de la Biblia sobre el origen del hombre, el papel adecuado del sexo y la aceptabilidad de la homosexualidad. Éstas son cuestiones no negociables para los cristianos* (George, 2007, p.199).

(La) ofensiva incuestionablemente anticristiana de cualquier sistema escolar gubernamental y sus inevitables resultados: relativismo moral (inexistencia de criterios fijos), estupidización académica, programas de extrema izquierda, casi ausencia de disciplina y las persistentes pero lamentables racionalizaciones que ofrecen los profesionales de la educación del gobierno (George, 2007, p.199).

Una gran parte de las familias que practican la educación en casa en Ecuador, rechazan la educación pública, y los ataques se centran especialmente en aspectos de “calidad”: calidad del currículo nacional, calidad de la profesión docente de los establecimientos públicos, de los materiales, etc..., calidad del sistema educativo en general, desde su dimensión ético-moral.

Hay mucho libertinaje, el cual fue provocado por el mismo gobierno... puso una tabla en cuanto a lo que podrían consumir de droga los muchachos... entonces, en las escuelas y en los colegios, empezaron los muchachos a consumir la droga...(F.A., Candidata local oposición (Partido Fuerza Ecuador). Lideresa evangélica).

(...) Por nuestro gobierno, que es socialista, las cosas cambiaron aquí y nosotros es lo que estamos pidiendo, y ahora mismo que vienen las elecciones, ya orando y pidiéndole al señor que no queremos tener nunca más este tipo de gobierno, que nos ha causado mucho daño, dando libertinaje en nuestro país en cuanto a lo que es la droga, en cuanto al

³⁶⁷ George (2007) calculaba la existencia de dos millones y medio de alumnos/as educados/as en casa, desde parvulario al 12º curso, en Estados Unidos (la cual pasó de 300.000 en 1990 a 2.500.000 en el año 2007).

reconocimiento de los matrimonios igualitarios...(F.A., Candidata local oposición (Partido Fuerza Ecuador). Lideresa evangélica).

Torres (2001) asocia este nuevo conservadurismo con el *pánico moral* (Torres, 2001, p.31) que viven las sociedades frente a las crisis económicas y las transformaciones del capitalismo, donde es fácil culpabilizar al sistema educativo de *ese declive cultural y moral de las sociedades actuales* (Torres, 2001, p.34)

El refugio en Dios es una opción. Y, por ello, como veíamos en epígrafes anteriores, frente al laicismo, emerge una corriente post-secular que sacude el mundo. Y, frente a la existencia, de establecimientos educativos particulares religiosos que podrían dar refugio al pánico moral de algunas familias, siguen existiendo sectores que prefieren la educación en casa. Además de que una educación fundamentada en valores religiosos (conservadores) otorgue sosiego y confianza a determinados sectores de población, en otros la concepción del currículo nacional también tiene mucho que ver. Como hemos visto en páginas anteriores, el “sentido común” neoliberal ha presentado a la educación pública y la escuela pública como antónimo de calidad.

Todos tenemos capacidades diferentes, ¿no? Entonces, uno de los fracasos es que son eso, unos currículos muy estandarizados. Claro, cada cual es distinto porque tu niña tiene un problema auditivo y no un problema mental ni cognitivo.... Todos estos programas son muy estandarizados y generalizados, entonces, ahí, se da todo el tema de las inteligencias múltiples, porque un niño puede ser excelente en música pero no puede ser muy bueno en la matemática... (El currículo oficial) no trabajan las inteligencias múltiples aunque dicen que sí. Nadie trabaja en el tema de las emociones (...) (S.G. Practica Educación en Casa).

Por ello, se reconoce que la educación pública no siempre ha cumplido con las necesidades de los niños/as y adolescentes, motivo por el cual muchos/as padres y madres se decantan por la educación en casa:

Puesto que, normalmente, las familias se preocupan por la educación de sus hijos e hijas, es preciso reconocer que el hecho de que un buen porcentaje de ellos estén eligiendo opciones que no son la escuela pública debe servir también como acicate para revisar los modos de trabajo y gestión de muchas de estas instituciones (Torres, 2001, p.126).

Ahora bien, perder el currículo nacional implica muchas cosas:

Si el Curriculum Nacional.... está elaborado para dotar de unos mínimos culturales a las personas que comparten un determinado territorio, con el fin de facilitar su comunicación y un sentido de comunidad, en esta modalidad desescolarizadora es lógico pensar que estas funciones dejan de ser ejercidas por los sistemas educativos y que, por tanto, las fracturas sociales lleguen a agrandarse todavía mal (Torres, 2001, p.119).

No obstante, tampoco se puede decir que el currículo “desescolarizado” deja de ser estandarizado. Las diferentes modalidades de educación en casa siguen programas a distancia que responden a lógicas estandarizadas y homogeneizadoras.

También es un sistema medio estandarizado, pero yo creo que ahí el tema distinto es el que uno le está educando ¿no?, o sea, que uno le va explicando las cosas; lo que si, los temas son bastantes humanizantes... por ejemplo, se analizan países... Chad, Baluchistán... le voy mostrando todo en el mapa, y vamos viendo en Google Earth en dónde está, si tiene desiertos, que las mujeres no van a las escuelas porque la religión es distinta y, entonces, todo eso, van entendiendo y se humanizan... (Está en el temario) el respeto al otro, al adulto, el ser empáticos, la tolerancia... (S.G. Practica Educación en Casa).

Además, el currículo de la escolarización en casa en las comunidades cristianas mantiene principios, más o menos conservadores dependiendo de la liga educativa de la que hablemos, pero, definitivamente coinciden en que se trata de un currículo “cristocéntrico”:

(El currículo) es netamente religioso... Dios ha creado el mundo... esos principios están establecidos así.... Ello si estudian así. Inclusive, a veces, si he tenido problema con el tema de los estereotipos porque se delega mucha responsabilidad a la madre. Por ejemplo, la madre bondadosa, que limpia la casa, y la que lava los platos.... Claro, y ahí si choco, ahí si brinco... Yo digo: verá, verá, aquí esto no está correcto. Ahí están un poquito equivocados... (S.G. Practica Educación en Casa).

Se hace necesario aclarar que no todas las familias cristianas³⁶⁸ que practican homeschooling son evangélicas, sino que también son baptistas, anabaptistas, luteranos/as, Testigos de Jehová, mormones/as...Y, de éstas, no todas las familias siguen los preceptos religiosos a rajatabla. Como en todas las religiones, el grado de práctica rigurosa, o no, de sus preceptos varía mucho de persona a persona, y de familia a familia.

(...) Casi todos los libros que he revisado, en todos tengo el mismo problema de los estereotipos y bueno, los libros ecuatorianos, ya no se ve eso... pero, en cambio, entra mucho el tema solo del gobierno... o sea, la perfección del gobierno, y eso, no. Claro, y bueno, ese tema de los estereotipos, yo le voy explicando que no sólo el papá trabaja, que la mamá también tiene que trabajar, que no sólo el papá estudia, que la mamá tiene que estudiar, que la mamá no está solo para criar a los hijos, que el papá también puede quedarse en casa educando a los hijos... Yo les digo que los hombres y las mujeres nos parecemos en todo menos en el sexo; de ahí, tenemos los mismos derechos, las mismas obligaciones... (S.G. Practica Educación en Casa).

En el mercado se venden diferentes tipos de currículos, con contenidos variados. Como planteábamos, todos, incluyen teología.

Tienen siete materias: matemáticas, ciencias naturales, lenguaje, estudios sociales, caligrafía y artes plásticas. Tienen Biblia... están divididas por unidades, cada unidad, ponen la lección, generalmente son de tres o cuatro hojas, no más. Ellos hacen diariamente tres o cuatro hojas... (S.G. Practica Educación en Casa).

En educación secundaria, comparten una asignatura con el currículo nacional, concretamente de Ecuador, esto es, la cultura del emprendimiento. La enseñanza de valores neoconservadores corre pareja a la enseñanza de valores de mercado (neoliberales).

A parte de tener contabilidad, tiene emprendimiento... tiene que hacer un proyecto de emprendimiento, ir a vender sus productos y, de ahí, llevar la contabilidad, los ingresos, los egresos, los gastos, e ir haciendo depreciación de sus equipos... (S.G. Practica Educación en Casa).

En Ecuador, tenemos constancia de la existencia de “ligas” o redes de “homeschooling cristiano” en Quito, Guayaquil y Cuenca. En el “mercado” de los currículos de educación en casa, ofertados desde diferentes sedes a través de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, cada familia tiene la “libertad” de escoger el tipo de programa que quiere seguir, con el que se siente más identificada.

³⁶⁸ Existe una Liga Internacional, y ligas nacionales de *Homeschooling* de la Iglesia católica, al igual que islámica y judía.

El *homeschooling*, como una modalidad de la internacionalización de la educación en el mundo, no deja de ser un gran negocio educativo internacional. Susan George calculó, hace una década, que la ventas de requisitos curriculares, libros de texto, programas informáticos, etc, ya superaban los 1.000 millones de dólares al año (George, 2007, p.198). Ello nos permite dimensionar la caracterización del *homeschooling* como un auténtico “edunegocio” (Ball, 2012) que genera ventas millonarias en todo el mundo. Pero, pese a ello, en países como Ecuador, este tipo de educación aún resulta más barato que acudir a un establecimiento educativo particular de élite.

(...) Hay unas personas que estudian con el programa “Easy”. Otros están estudiando con “Abeka Book”, que es otro programa... tú ves el programa por internet y lo único que mandas es el currículo de las notas. Y es mucho más económico el año, me cuesta baratísimo. Pago 500 dólares al año por niño. Me mandan todo el material con las guías, con todo, con los exámenes y todo (...) (S.G. Practica Educación en Casa).

Sin embargo, pese a que parece existir una nutrida representación de *homeschoolers* en Quito y Guayaquil especialmente, que atienden a diferentes programas, la comunicación y la red de conexión con las sedes, generalmente en Estados Unidos, no siempre parece funcionar de una manera coordinada.

Llamé a unas personas a Quito y ellos cogían unos programas que les mandaban los libros a casa pero eran muy costosos... después supe de unos amigos y ellos me dijeron: “toma este programa que es bueno”. Cogí el programa pero cuando yo tenía algún problema, no me contestaban.. y pasaban una semana, pasaban dos, pasaban tres, pasaba un mes y nadie me contestaba.... Yo les explicaba los libros del gobierno... de escuela a escuela, llamando a uno, conversando con otro, llamando a Quito, llamando a Guayaquil, llegué a la escuela a la que estamos ahora.... Tenemos una persona on line allá. Tú dice: please, in spanish. Y ellos ya te pasan al español...ella me dice: mándame tus inquietudes por escrito y lo le estaré respondiendo en la mayor brevedad posible. Entonces, le digo: no estoy de acuerdo con tal cosa, y entonces ellos dan cambiando o ya me mandan la solución enseguida porque eso es lo que uno quiere.... Todo vía on line. Además, te piden el documento donde te digan si el niño está en alguna disciplina deportiva. Inclusive te mandan hojas que los profesores tienen que rellenar. Al final de cada diez lecciones, tienen examen. Un examen por cada materia y de todos los temas que se han visto, yo les tomo el examen. A mi me mandan los exámenes por escrito. Y yo les mando el examen con la nota. Hay que ser muy rectos y honestos... (S.G. Practica Educación en Casa).

Por otra parte, cabe diferenciar el *homeschooling* del *unschooling*, el cual no sigue currículo alguno. El *unschooling* sigue las indicaciones de Holt atendiendo, básicamente, a las motivaciones y gustos de los/as niños/as. En Ecuador, parece que la presencia del *unschooling* es casi anecdótica, no así del *homeschooling*. Pese a que no contamos con datos confiables, si existen diferentes “ligas” o redes de familias que practican *homeschooling* en el país, desde sus diferentes situaciones y desde sus diferentes visiones religiosas o laicas.

La Liga que está aquí en Cuenca es de una iglesia luterana... ellos son, prácticamente, los que han manejado todo este tema de la escuela en casa porque la mayoría de las personas que hacemos escuela en cada tenemos una creencia en Dios. Pocas personas son laicos, yo casi no conozco... tres o cuatro personas... Aquí, son cristianos, otros son Testigos de Jehová, otros son baptistas... por lo general, las familias que conozco aquí en Cuenca, siguen otros programas, pero son evangélicos.... La iglesia luterana tiene un colegio en Cuenca, y ellos son los que también tienen la liga... somos bastantes... al menos, 100 niños (...) (S.G. Practica Educación en Casa).

Frente a la crítica del aislamiento que provoca el *homeschooling* en los/as niños/as y adolescentes, se producen diferentes maneras de interacción organizadas desde las propias iglesias así como la asistencia a actividades para-escolares que son un requerimiento normativo fijado en el Acuerdo Ministerial 067-2013-1.

Nos reunimos los jueves en la iglesia luterana. Se habla del homeschooling pero, generalmente, es más para que jueguen los niños, e interactúen un poco, por ejemplo, hacen manualidades, y de ahí, juegan, cantan, oran... (S.G. Practica Educación en Casa).

Muchos de las enseñanzas del *homeschooling* entran en contradicción con el espíritu de la Constitución del 2008; sin embargo, jurídicamente el movimiento se encuentra muy bien protegido a través de una poderosa red transnacional. Susan George cita a la Asociación para la Defensa Jurídica de la Escuela en Casa³⁶⁹ (HSLDA, por sus siglas en inglés) que, en Estados Unidos en la década de los 80, fue la asociación evangélica que comenzó a socavar sistemáticamente los requisitos legales para enseñar en casa (George, 2007, p.200). Esta entidad lucha por introducir modificaciones en las legislaciones vigentes, para incentivar este modelo educativo bajo el argumento de proteger y preservar los derechos de la familia (Torres, 2001, p.123). Una de las páginas web más reconocidas en Ecuador de la educación en casa es “contusguaguas.com”. Esta dirección de internet es el enlace establecido por la HSLDA³⁷⁰ como página web de la educación “alternativa” en Ecuador.

Una de los requisitos que son considerados desde la reforma educativa global como indicadores de la calidad educativa son los resultados de las pruebas de evaluación al alumnado. En general, por ello, no se tienen que preocupar los y las *homeschoolers*. Pese a la honestidad, no puesta en duda, de los padres y madres que corrigen los exámenes de sus hijos/as, se podría pensar que los resultados tienden a ser benevolentes. Por otra parte, los programas educativos suelen responder al conocimiento de datos para las pruebas estandarizadas, corregidas por ordenador, que también auguran buenos resultados. Por otra parte, existen centros universitarios evangélicos en todo el mundo. En Estados Unidos, existen muchos centros de este tipo, y, especialmente destaca un centro universitario de élite para estudiantes procedentes del *homeschooling*, el Patrick Henry College³⁷¹, en Virginia, fundado en el año 2000 para atender a alumnado evangélico escolarizado en casa. Este centro prepara a sus alumnos/as para entrar

³⁶⁹ La HSLDA nació a través de dos abogados evangélicos, Mike Smith y Michael Farris, y en solo diez años, en Estados Unidos, se deshicieron de las leyes estatales que establecían los criterios para acreditar a los profesores e hicieron legal la escolarización en casa en los 50 estados (George, 2007, p.200). La HSLDA, en el año 2007, tenía más de 80.000 familias que formaban parte de la asociación y realizaban aportaciones económicas. Torres señala que la organización cuenta con dos grades sedes, una en Estados Unidos y otra, en Canadá (Torres, 2001, p.123).

³⁷⁰ Para más información, consúltese la web de la Home School Legal Defense Association [HSLDA]:

<https://www.hslda.org/default.aspx>

³⁷¹ Como señala George (2007) el expresidente del Patrik Henry College, Michel Farris, es abogado de la Asociación para la Defensa Jurídica de la Escuela en Casa (HLSDA). El centro presenta normas muy rigurosas y en el ingreso al mismo se hace necesario firmar una declaración de fe y el rechazo a Satán.

en las Universidades más prestigiosas del país. Se preparan para “*carreras profesionales de influencia*”³⁷². Además,

(...) *Sus alumnos/as están muy solicitados en círculos conservadores de Washington DC: el centro les prepara para ser políticos, polemistas y abogados con un currículum cargado de lógica, retórica, redacción, expresión oral y técnicas de comunicación* (George, 2007, p.203).

En Ecuador, la pertenencia a una Liga de educación en casa facilita el acceso a estudios universitarios en Estados Unidos. Se producen frecuentes intercambios familiares de jóvenes entre iglesias evangélicas y protestantes de Estados Unidos y Ecuador durante la etapa de educación secundaria, de duración más corta, con el objetivo, además de reforzar la fe, de facilitar el aprendizaje de idiomas. Ello también les facilitará, especialmente a jóvenes ecuatorianos/as, poder acceder a estudios universitarios en Estados Unidos con becas de las iglesias. Jóvenes que, probablemente, no podrían haber hecho frente a estos costos de otra manera.

Para muchas familias en Ecuador, todos estos argumentos significan un plus para decantarse por la educación en casa. En la lógica de la incidencia en la familia patriarcal, este modelo de educación cumple dos funciones, el adoctrinamiento de los y las menores, y la sujeción de las mujeres a los roles domésticos y de cuidadoras, con el plus de docentes, de docentes “especializadas” en múltiples materias. Un triple rol de desempeños.

VIII.3. La gobernanza corporativa de la educación en Ecuador: nuevos actores emergentes.

Por primera vez en Ecuador, se celebra el “Friedman Legacy Day” en Quito (2016). En un reconocido hotel de la ciudad se reúnen diferentes organizaciones para honrar a uno de los pilares fundamentales del neoliberalismo en el mundo, Milton Friedman. Las organizaciones que participan en este homenaje trabajan, directa o indirectamente, en el sector educativo y se trata tanto de fundaciones, como ONGs, consultoras, así como *think tanks*.

De las organizaciones que conocemos que participan en Quito encontramos: Enseña Ecuador (a través de su directora de entrenamiento y apoyo de la organización), el *think tank* Libre Razón³⁷³, el *think tank* Movimiento Libertario de Ecuador y la organización IDUKAY³⁷⁴.

³⁷² Predice George que cada vez saldrán más contingentes del Patrick Henry College rumbo a una facultad de Derecho o directamente a Washington (George, 2007, p.204).

³⁷³ El *think tank* Libre Razón elabora un diplomado en Fundamentos y Pensamiento Liberales junto al *think tank* Xoan de Lugo (España).

³⁷⁴ IDUKAY es una empresa que se dedica al sector de tecnología, negocio e innovación en educación. Ha creado una plataforma integral para colegios y escuelas donde se utiliza como herramienta tecnológica para agilizar requerimientos del sector educativo. Colabora con Enseña Ecuador y la Fundación Libre Razón.

En la ciudad de Cuenca, en la Cámara de Comercio de Cuenca, se realiza paralelamente el 29 de julio de 2016³⁷⁵, la conferencia “Compartiendo el legado y las ideas de Milton Friedman, Premio Nobel de Economía (1976)”³⁷⁶, donde se alabaron las bondades de los vouchers educativos.

VIII.3.1.- Los *think tanks* en Ecuador.

Comenzaremos por analizar la presencia de los *think tank* en el ámbito educativo en Ecuador. Primero, se hace necesario definir qué entendemos por un *think tank*, el cual es un término relativamente nuevo sobre el que existe poca literatura en el país.

Un *think tank*, un tanque de pensamiento o de conocimiento (como traducción directa del inglés al español), es una organización de la sociedad civil, con una historia relativamente reciente, y, sobre todo, complejo de definir. Existe mucha controversia en torno a los mismos.

Para Geo Saura, los think tanks en el ámbito de nuestro interés, el educativo, son *nuevos actores de influencia en el diseño e implementación de las políticas neoliberales en los sistemas públicos* (Saura, 2015, p.1) educativos.

Si tomamos una definición “neutra” como la presentada por Mendizábal, siguiendo a Garcé, un *think tank* es:

Una organización que hace uso de la evidencia (el subrayado es nuestro) basada en la investigación para buscar incidir, directa o indirectamente, en políticas públicas y privadas. Esto lo hacen mediante la producción de investigaciones aplicadas, las asesorías o consultorías, la interacción con los medios, el desarrollo o participación en redes de políticas, las relaciones informacionales con los tomadores de decisión y poderes de facto, ofreciendo espacios de reflexión, etc... (Mendizábal, 2009, p.9).

Para Saura, parafraseando a Stone (1996, 20104), así como a McGann y Weaver (2000), los *think tanks* son:

(...) Fundaciones independientes de los gobiernos, y sus principales funciones son la creación de políticas y la producción de ideas, con la pretensión de influir en gobiernos y organismos que tienen la capacidad de legislar (Saura, 2015, p.4).

Es decir, los *think tank* trabajan para introducir la matriz de mercado desde una serie de acciones realizadas desde dentro del sistema de articulación de política pública.

³⁷⁵ El año anterior, el 1 de agosto del 2015, en la misma ciudad de Cuenca en la Cámara de Comercio Ecuatoriana Americana, se celebró el Día del Legado a Friedman con un coloquio donde participó Dora Ampuero, directora ejecutiva del Instituto Ecuatoriano de Economía Política, Joselo Andrade, del Movimiento Libertario de Ecuador, Roberto Villacreses, director de Estudios y Proyectos de Investigación de la Cámara de Comercio de Guayaquil y Paúl Jarrín, de Integrar Consultores (Calle, 2015).

³⁷⁶ El evento fue auspiciado por The Friedman Foundation Educational Choice, Valo Consulting-coaching ejecutivo, Fundación HACER, Cámara de Comercio Ecuatoriano Americana, Eventos Relaciones Públicas, el Instituto Ecuatoriano de Economía Política, la Cámara de Industrias, Producción y Empleo de Cuenca, Café Vaca y UF Creativo. Para más información, consúltese:

“Dialogo sobre el legado de Friedman” (2016, 30 de julio). *El Mercurio*. Recuperado de: <https://www.elmercurio.com.ec/545151-dialogo-sobre-el-legado-de-friedman/>

Las definiciones de Mendizábal y Saura coinciden en el ánimo de los *think tanks* por influenciar (y direccionar) las políticas públicas de los países. En la obra de Mendizábal (2009)³⁷⁷, el ánimo de incidencia en política pública hace que se enfoque en la relación de éstos con el sistema de partidos políticos en el ámbito latinoamericano. Saura (2015) se refiere al novedoso accionar de los *think tanks* en política educativa en España relacionado con fundaciones neoconservadoras, como la fundación FAES³⁷⁸.

Existe cierta confusión en torno a lo que se entiende por *think tank* y las relaciones que mantienen con otras organizaciones de la sociedad civil, como los partidos políticos, los centros de investigación, los grupos de interés e, incluso, las universidades. Es más, esta última, encontramos que, quizás, sea la confusión más frecuente; se entiende que los *think tanks* y la Academia realizan las mismas funciones investigativas y de difusión pero, el matiz diferenciador proviene del hecho de que los *think tanks* no generan investigación según parámetros académicos (esto es, atendiendo a una indexación). Y, tampoco es meta exclusiva de la Academia la incidencia política. Igualmente, los *think tanks* persiguen formar cuadros técnicos y políticos que posicionen al *think tank* de referencia cuando alcancen cargos políticos y administrativos de relevancia.

Los *think tanks* trabajan en diferentes áreas pero también existen *think tanks* especializados, como en política educativa, por ejemplo, y por zonas geográficas, en el marco de complejas interacciones transnacionales.

El Ranking de *think tanks* en el mundo elaborado por la Universidad de Filadelfia en el 2015, sitúa a Estados Unidos a la cabeza en cuanto al número de *think tanks* por países, con 1.835 *think tanks*, de los cuales 397 se encuentran en Washington DC. De los *think tanks* no estadounidenses, los diez primeros se ubican en Europa, y dos en Asia (en Japón y Corea del Norte). El primer *think tank* de América Latina que aparece en este ranking de la Universidad de Filadelfia es la Fundación Getulio Vargas de Brasil, en el puesto número 15.

En Ecuador, identifican 18 *think tanks*, de los cuales, el primero de la clasificación es el Grupo FARO (puesto 19 en el total de *think tanks* de América Latina), seguido por CEDA (Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental) en el puesto 45 y, FLACSO-Ecuador en el puesto 68. Sin embargo, como señalábamos anteriormente, desde esta investigación no incluimos a las Universidades en la conceptualización de *think tank*.

³⁷⁷ Para Mendizábal, existen tres momentos fundacionales de los *think tanks*, desde principios del siglo XIX, que buscaban instruir a las élites dominantes; después de la II Guerra Mundial, donde funcionan como asesores del gobierno; y, después de 1970, con el segundo revival de la sociedad civil y la multiplicación de organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales. Sin embargo, Saura (2016) señala el origen de los *think tanks*, tal y como los conocemos actualmente, después de la II Guerra Mundial.

³⁷⁸ El presidente de la Fundación FAES, es el expresidente de gobierno español José María Aznar. FAES ha estado vinculada con la extinta Fundación Ecuador Libre, presidida por Guillermo Lasso, a la cual asesoró en diferentes momentos.

En el top de *think tanks* dedicados exclusivamente a educación, el Informe ubica 65 *think tanks* en el mundo (de los cuales, los tres primeros son estadounidenses: el Urban Institute, el Brookings Institution y el Cato Institute), de los cuales dos son latinoamericanos; a saber, el Grupo para el Análisis del Desarrollo –GRADE- (Perú), en el puesto 60, y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO- Argentina, en el puesto 64.

¿Por qué nos interesa la presencia de *los think tanks* en el ámbito educativo? Nos interesan por muchos motivos. En primer lugar, porque forman parte de la sociedad civil, de la sociedad hegemónica, y generan, junto con los organismos multilaterales y la banca del desarrollo, para los cuales, a su vez, realizan consultorías e informes, múltiples recomendaciones para incidir en la política educativa de los países. Los *think tanks*,

(...) Están recogiendo especial protagonismo en los últimos años a través de la defensa de ideas concretas y el apoyo a la entrada de prácticas neoliberales en los modos de trabajar en la escuela pública (Saura, 2015, p.5).

Nos interesan, igualmente, los *think tanks* por el trabajo en red que realizan a nivel nacional, regional y global, con unos objetivos políticos muy claros que tienen que ver con la reforma del Estado, y de la política educativa, así como con la propagación de la hegemonía capitalista (neoliberal) en todo el globo.

No todos los *think tanks* son neoliberales y/o neoconservadores, también los hay de izquierda³⁷⁹. Pero bien es cierto que, como apuntaba Lakoff (2007), la izquierda descuidó este aspecto, que fue, sin embargo, muy bien entendido por el neoliberalismo.

En Ecuador, como en América Latina, si bien sus *think tanks* no alcanzan el desarrollo de otros contextos, existen y cumplen su función. Por ejemplo, la Fundación Corporación de Estudios para el Desarrollo-CORDES³⁸⁰, presidida por Oswaldo Hurtado, expresidente Ecuador, que cuenta entre sus integrantes con reputados/as economistas nacionales, emite informes, publica libros y cuenta con su propio programa de TV, donde difunden las bondades del sistema económico neoliberal. El Instituto Ecuatoriano de Educación Política, IEEP, fue fundado por Dora de Ampuero³⁸¹, conocida como “la dama de la libertad”, que después de estudiar en

³⁷⁹ En Ecuador, se encuentra el antecedente del CEPS, Centro de Estudios Políticos y Sociales, relacionado con la Universidad Carlos III de España, que asesoró inicialmente al presidente Rafael Correa en los comicios del 2006. Decio Machado, entre otros, también asesoró, inicialmente, al ya expresidente. Iñigo Errejón, de la agrupación política PODEMOS España, colaboró con la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (convenio suscrito el 8 julio 2008). En ese momento, René Ramírez era secretario de la SENPLADES, y Errejón terminó siendo su asesor. Posteriormente, René Ramírez, ya como Secretario de la SENESCYT, fue miembro del consejo consultivo de la fundación Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (CELAG), con sede en Quito y fundado en 2014 (ubicado en la Escuela de Relaciones Internacionales Rafael Peralta, IAEN), donde también formó parte Juan Carlos Monedero (PODEMOS España). Para más información, consúltese: Torres, A. (2015, 30 de mayo). La vertiginosa era de Podemos y los “think tank” españoles en Quito. El Comercio. Recuperado de:

<http://www.elcomercio.com/actualidad/espana-quito-ecuador-politica.html>

³⁸⁰ Para esta investigación, buscamos una entrevista con la Fundación CORDES pero la denegaron argumentando que la fundación nada tenía que ver con la educación.

³⁸¹ Solicitamos una entrevista con la señora Dora de Ampuero y nunca obtuvimos respuesta.

Guayaquil, cursó estudios en Estados Unidos donde se familiarizó con el pensamiento de Friedrich Hayek y el funcionamiento de los *think tanks*, del Cato Institute y del Atlas Economic Research. Por ello, al regresar a Guayaquil decidió fundar un *think tank*, el IEEP. La Fundación Ecuador Libre, constituida por Guillermo Lasso, presidente del Banco de Guayaquil así como candidato, en dos ocasiones, a la presidencia del Ecuador, mantuvo una gran presencia política y contó con el respaldo de diferentes *think tanks* reconocidos a nivel internacional, contando incluso con el premio Templeton de la Atlas Economic Research Foundation en la categoría “Soluciones de Libre Mercado para la Pobreza” (véase Tabla siguiente) pero, sin embargo, este *think tank* se disolvió, y es difícil, encontrar una explicación fundamentada al respecto.

Como vemos en la tabla siguiente, los *think tanks* en Ecuador más relacionados con el ámbito educativo, reciben una compleja red de apoyos y financiación a nivel transnacional, regional, y nacional. La mayoría de los organismos donantes se encuentran en Estados Unidos, no son necesariamente *think tanks* pero, además de financiar a otro tipo de organizaciones de la sociedad civil, también invierten en ellos. Se trata de fundaciones filantrópicas de las grandes familias capitalistas del país norteamericano (la familia Reockefeller, la familia Ford, los Mellon Scalfé....) que apoyan a una serie de organizaciones internacionales y locales para difundir su ideario. Sin embargo, existen nuevas fundaciones, que corren parejas a nuevas formas de entender la filantropía, como veremos en el siguiente epígrafe, que persiguen el fortalecimiento de los *think tanks* en todo el mundo y, específicamente, en el ámbito educativo.

Por ejemplo, la *Iniciativa Think Tank* surge de un grupo de donantes relacionados con familias multimillonarias del norte de América, las familias Gates y Hewlet, a través de sus fundaciones, la Fundación Bill y Melinda Gates, y la Fundación Hewlett, que, con el apoyo del Departamento de Cooperación Internacional holandés, del Departamento de Cooperación Internacional del Reino Unido (UKaid), la Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo (NORAD) y el IDRC (Centro Internacional de Investigación y Desarrollo de Canadá) buscan fortalecer centros de investigación orientados a políticas públicas (educativas) en tres regiones del mundo concretas: en África Subsahariana, en el Sur de Asia y América Latina. Estos donantes han aportado más de 200 millones de dólares para los diez años que dura la Iniciativa. La sede central de la Iniciativa³⁸² se encuentra en la sede del IDRC en Otawa y dispone de tres oficinas regionales.³⁸³

La *Iniciativa Think Tank* persigue fortalecer a 43 instituciones de políticas públicas en 20 países del Sur durante 10 años atendiendo a financiamiento y apoyo al desarrollo de capacidades. La Iniciativa seleccionó a Ecuador y a dos *think tanks* ecuatorianos para formar parte del proyecto.

³⁸²El Comité Ejecutivo de la Iniciativa se encuentra conformado por un/a representante de cada donante del programa.

³⁸³ Para mayor información, consúltese: <http://www.thinktankinitiative.org/>

Durante una primera fase, participaron el Grupo FARO³⁸⁴ y CEDA. Sin embargo, a inicios de la segunda fase del proyecto, CEDA, se cayó de la Iniciativa, quedando solo Grupo FARO como parte de la misma. Entrevistamos al oficial encargado del programa para América Latina y el Caribe, con sede en Montevideo, donde afirma:

La idea diferenciadora de esta Iniciativa con respecto a otras es que le apuesta al financiamiento institucional (crowdfunding), que se entiende que es un financiamiento que está orientado a fortalecer las instituciones en sus diversas dimensiones, y no está atado a productos específicos, como podría ser un estudio determinado, o qué se yo, el desarrollo de una política “x” o la contratación de un consultor sino más bien es flexible en cuanto a que la institución decida en qué lo quiere usar. La Iniciativa sencillamente provee los fondos y trabajan en el monitoreo, y quieren hacer el acompañamiento y supervisión de las actividades. Además, el otro componente inusual es que es un apoyo de largo plazo. En total, van a ser 10 años en que las instituciones tienen fondos institucionales que los pueden usar básicamente como quieran y que, en promedio, constituyen alrededor del 20-30% de su presupuesto anual (E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

Esta Iniciativa tiene la peculiaridad de entregar fondos sin priorizar ejes de trabajo pero tampoco está muy claro:

No me quedó cien por cien claro cómo se operacionalizó el tema de si eran centros que hacían investigación económica y social, no se qué parámetros, si es que los hubo, se siguieron... porque, obviamente, cualquier cosa podrías meterla bajo el paraguas económico y social... (E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

Si bien no se priorizan temas, el fuerte de las organizaciones que trabajan con fondos de la Iniciativa no es, por ejemplo, la salud sexual y reproductiva, sino que se trata de organizaciones que se dedican a:

(...) Temas extractivos, por ejemplo, temas de violencia, temas que tienen que ver con la modernización del Estado, sistema de justicia, temas medioambientales. (E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

La reforma del Estado sigue latiendo, como en la década de los 80 con la banca del desarrollo transnacional, en el origen de esta Iniciativa. El miedo a los y las desheredados/as del mundo, también.

Los criterios que se siguieron para la selección de las organizaciones parecen claros y transparentes sobre papel:

(...) Lo que pasa es que nunca he visto un documento con los lineamientos en blanco y negro que usó el Comité de selección, eso fue como un poco misterioso, Fue un Comité internacional muy diverso, de gente con diversas experiencias, un comité de alto nivel que tuvo a la vista todas las aplicaciones, discutieron, pero supongo que los primeros criterios, era, el primer filtro, por ejemplo, sería que tan bien esté hecha la Aplicación.... La calidad de la propuesta que presentan, la visión que transmite la institución, la trayectoria (...)(E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

Pero, lo que más importaba, era la “agenda”. Y es que la agenda marca el devenir y el accionar de un *think tank*:

La calidad y solidez de la agenda... los temas de investigación a los que se dedica la institución... es una agenda de investigación. El Grupo FARO, por ejemplo, ellos tienen una

³⁸⁴ Durante la investigación, hemos insistido en varias ocasiones para fijar una reunión con director del Grupo FARO, pero, en todo momento, se declinó la invitación.

agenda en educación. Se sabe que el Grupo tiene investigadores que han trabajado y siguen trabajando en el tema de educación, desde diversos ángulos. La institución tiene interés en abordar preguntas que hacen a la situación de la educación en Ecuador y son preguntas que van orientadas a responder problemas de políticas públicas en torno a la educación. Entonces, vemos eso como una agenda que Grupo FARO va a seguir a lo largo de los años para formar debates de políticas públicas de educación y, en el camino, pues, de repente, harán una investigación sobre cobertura de primaria, por ejemplo, después harán una investigación sobre financiamiento para la educación en perspectiva comparada..... y así va esa línea de conocimientos sobre la cual trabajamos entonces.... Yo no me imagino que se les haya pedido a las instituciones la lista de los próximos diez proyectos de investigación que tienen pero sí un panorama de los temas que tienen que perseguir y cuáles son.... Entre más específicos, más ayuda a entender lo que la organización quiere hacer (...)(E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

En definitiva, la Iniciativa Think Tank ha comprendido que los procesos de incidencia en política pública son largos: entre que se gesta una idea y ésta se convierte en acción pueden pasar años. Múltiples actores, cambios en el signo del gobierno, de la Asamblea.... Por ello, los donantes han planteado esta iniciativa a largo plazo, a sabiendas de todas las dificultades que el proceso conlleva. Cuentan con abundantes recursos, con los que no cuentan la gran mayoría de *think tanks* de izquierda. Por ello, los *think tank* con recursos realizan varias acciones, persistentes y sistemáticas, especialmente a través de las nuevas tecnologías, durante un largo período de tiempo con el ánimo de influir en política pública educativa.

[Los think tanks] hacen varias cosas... uno es todo el tema de diseminar.. se producen estudios y tienes que asegurarse la mejor manera de llegar a las audiencias relevantes... entonces, ahí vienen las modificaciones... ahí vienen las conferencias, viene todo el tema virtual, a través de páginas web, redes sociales, correos electrónicos, toda la comunicación cara a cara con los actores relevantes... que eso también es una estrategia en sí misma. Es muy importante. Algunos [think tanks] tienen un acceso mucho más directo que otros a tomadores de decisión de muy alto nivel y, constantemente, se están reuniendo con ministros.... Entonces, hay todo ese abanico de posibilidades. Lo que nosotros queremos estimular es que los think tanks sean muy estratégicos, conozcan todas las posibilidades que hay, conozcan las herramientas para mejor ejercer esa influencia desde el lugar que ellos quieran ejercerla, y que esté constantemente monitoreado, midiendo la efectividad de su diseminación como un proxy a la influencia... no requerimos que demuestren influencia, porque eso estamos consciente de que no pueden hacer... pero sí que documenten cada encuentro con funcionarios públicos, que documenten historias que consideran exitosas... (E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

Se crea sentido común, y como es común, ya no se percibe el ánimo de influenciar. Tal es así que la Fundación Gates puede estar influyendo en la política pública educativa de Ecuador de una manera natural, casi imperceptible y sin generar resistencias.

Allí donde nos hemos topado inicialmente con algunas barreras importantes en cuanto a la percepción y al entendimiento y a la justificación de eso, de influenciar o tratar, activamente, de influenciar. Conforme han pasado los años, he notado una importante apertura a estos conceptos en donde antes se rechazaban, ahora se consideran muy valiosos y se atienden con recursos, con planes, con estrategias (...)(E.S., Iniciativa THINK TANK América Latina).

Sin embargo, inicialmente, el Grupo FARO y el Gobierno de la Revolución Ciudadana no han mantenido una relación de entendimiento. Durante la vertiente “alternativa” del gobierno de la Revolución Ciudadana, y ante los enfrentamientos con la Agencia de Cooperación Internacional de los Estados Unidos, USAID, el gobierno también incluyó a otras

organizaciones, en este caso, el Grupo FARO, que recibían financiación de Estados Unidos para “influnciar” en la política nacional³⁸⁵ como “no gratos”.

[Al Grupo FARO] ...se le vinculó a fondos de la USAID... entonces tuvo todo un proceso para dedicar un fuerte componente de meticulosidad, rigurosidad para mantener la idea de neutralidad de los think tanks en Latinoamérica... Pero en la realidad no es así, nadie es independiente. Las organizaciones de la sociedad civil tienen que aplicar a fondos... quien me está realizando la subvención es un organismo que me va a determinar la agenda... sin embargo, en mi experiencia [en el Grupo FARO], no vi así una jerárquica posición de imposición (...)(B.F., Funcionaria pública. Ex-Investigadora think-tank).

Uno de los resultados de la Iniciativa Think Tank y del Grupo Faro fue una obra colectiva del año 2016 *Hacia una Sociedad Educadora: Propuestas para el Debate*, publicado por el propio Grupo, donde afirma: *el desafío de nuestro tiempo no es mejorar la escuela, pues lo que se requiere es cambiarla* (Grupo FARO, 2016).

³⁸⁵ Concretamente, el presidente Correa hacía referencia al Grupo FARO cuando afirmaba que éste tenía un sesgo político para tratar, desde las bases de la sociedad civil de desestabilizar al Gobierno y echar al traste el Decreto 982 que regula a las ONGs. Para más información, consúltese: “Correa advierte con expulsar a la Usaid de Ecuador” (2012, 24 de junio). El telégrafo. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/informacion-general/1/correa-advierete-con-expulsar-a-la-usaid-de-ecuador>

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/líderesas de opinión
I. Fundación Konrad Adenauer³⁸⁷ (KAS)	Alemania	-	Fundación de Corporación de Estudios para el Desarrollo- [CORDES]. Presidida por Oswaldo Hurtado, expresidente Ecuador.	-Formación. -Capacitación política al Partido Sociedad Patriótica (oposición gobierno). -Publicaciones: 29 libros+150 publicaciones. -Consultorías para organismos multilaterales y banca del desarrollo -Boletín mensual: "Carta económica".	Universidad San Francisco de Quito (Universidad privada).	Oswaldo Hurtado Alexandra Vela (decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de las Américas, UDLA). Abelardo Pachano. ³⁸⁸

³⁸⁶ En el 2017, después de que Rafael Correa dejara el poder, éste y sus seguidores/as más cercanos ponen en funcionamiento la Fundación de Pensamiento Político Eloy Alfaro. Esta fundación, según Decio Machado, pretende convertirse en un *think tank* diseñado *para mantener viva la presencia del pensamiento político-económico correista durante los próximos cuatro años, con la idea de que su líder tenga una plataforma sobre la cual seguir posicionando su figura tanto dentro como fuera del país* (Machado, 2017).

³⁸⁷ La Fundación Konrad Adenauer, que nace de la Democracia Cristiana de Alemania, abandonó Ecuador el 1 de septiembre del 2014 ante las exigencias y nuevos requerimientos de la SETECI (Secretaría Técnica de Cooperación Interamericana), después de llevar 30 años trabajando en el país. <https://www.infobae.com/2014/08/20/1589014-la-fundacion-alemana-konrad-adenauer-abandona-ecuador-presion-correa/>

³⁸⁸ Gerente general del Banco Central de Ecuador durante el gobierno de Oswaldo Hurtado y representante del país ante el FMI. Presidente de la Junta Monetaria durante el gobierno de Rodrigo Borja (1988-1990) y representante de Ecuador ante el Banco Mundial y el BID. Fue presidente del Comité de Renegociación de la Deuda Externa (1988-1990) y presidente ejecutivo de PRODUBANCO (1987-2014). s presidente del Fondo Ecuatoriano de Cooperación y Desarrollo desde 1992 hasta la fecha. Forma parte de Observatorio de Política Fiscal y del Observatorio de los Derechos de la Niñez. Forma parte del Consejo Asesor del Presidente del Diálogo Interamericano. Fue Director de Bladex y de la Cámara Ecuatoriana Americana. Actualmente es Presidente del Consejo Empresarial de América Latina (Ecuador), profesor universitario y columnista en el periódico El Comercio (<https://www.abelardopachano.com/about>).

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/líderesas de opinión
II. National Endowment for Democracy (NED) ^{389/390} .	Estados Unidos (Recibe fondos del Departamento de Estado y del Congreso, financiando cada año más de 1.000 proyectos en, al menos, 90 países diferentes (Machado, 2010). En la página web de la NED, ésta se define como: <i>private, nonprofit foundation dedicated to the growth and strengthening of democratic institutions around the world. Each year, NED makes more than 1.000 grants to support the projects of non-governmental groups abroad who are working for democratic goals in more than 90 countries</i> (www.ned.org).	-Red Liberal de América Latina. -Atlas Economic Research. -Heritage Foundation. -International Republican Institute. -Cato Institute.	-Cato Institute Ecuador. -Instituto -Fundación Mil Hojas ³⁹¹ . -Instituto Ecuatoriano de	- Programa de TV: formación empresarial.. IEEP (fundado y liderado por Dora de Ampuero): -Capacita y beca a 5 estudiantes Universidad Técnica de Machala sobre Liderazgo, Plan de Negocios, Economía, marketing, y Desarrollo Humano Integral (2013).	Universidad Espíritu Santo (privada) CERES [Consortio Ecuatoriano para la	Dorita de Ampuero, reconocida con un premio por el Instituto Juan de Mariana (España), definida como “empresaria de la libertad”

³⁸⁹ La National Endowment for Democracy (NED) es una fundación privada de Estados Unidos, que se define “sin ánimo de lucro”, creada en 1983, y que recibe sus fondos del Departamento de Estado y del Congreso, financiando cada año más de 1.000 proyectos en, al menos, 90 países diferentes (Machado, 2010). En la página web de la NED, ésta se define como: *private, nonprofit foundation dedicated to the growth and strengthening of democratic institutions around the world. Each year, NED makes more than 1.000 grants to support the projects of non-governmental groups abroad who are working for democratic goals in more than 90 countries* (www.ned.org).

³⁹⁰ Según el New York Times, la NED se creó para llevar a cabo públicamente lo que ha hecho subrepticamente la Central Intelligence Agency (CIA) durante decenios. *Gasta 30 millones de dólares al año para apoyar a partidos políticos, sindicatos, movimientos disidentes y medios informativos en docenas de países* (<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/la-agencia-tamia-news-se-construira-como-soporte-para-una-red-internacional-de-medios-de-oposicion>).

³⁹¹ Martha Roldós Bucarám, hija del expresidente de la República Roldós Aguilera, y fundadora del partido Red Ética y Democracia, por el cual fue asambleísta en la Constituyente, y declarada opositora al gobierno de la Revolución Ciudadana, crea la Fundación Mil Hojas, con el apoyo de la NED. En una entrevista manifiesta que para evadir la presión del gobierno instala la sede de las actividades de la Fundación y de la agencia de noticias Tame News en Panamá: *El objetivo sería potenciar la oposición al Gobierno ecuatoriano con un medio de comunicación propio en Internet, que operaría a partir de la creación de Mil Hojas* (<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/la-agencia-tamia-news-se-construira-como-soporte-para-una-red-internacional-de-medios-de-oposicion>). Igualmente, se vincula con el director del medio digital Plan V, Juan Carlos Calderón, y con periodistas muy críticos del gobierno de Correa (<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/la-agencia-tamia-news-se-construira-como-soporte-para-una-red-internacional-de-medios-de-oposicion>). Nótese que hemos tomado artículos de opinión de esta revista.

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/líderesas de opinión
<p>II. National Endowment for Democracy (NED)</p>	<p>Congreso de Estados Unidos).</p>	<p>-Fundación Friedrich Hayek. -Freedom Foundation.</p>	<p>Educación Política-IEEP. - Corporación Participación Ciudadana. - Grupo FARO. - Fundación Ecuador Libre (disuelta) -Fundación Avanti (RED CERES) -Fundación Esquel. (RED CERES) -UCADE³⁹²; Unión Católica de Apoyo al Desarrollo Comunitario. -SERPAJ (RED CERES) - Red de Justicia.</p>	<p>- Publica: “Ideas de Libertad”, - “Evolución y Cambio” - Programa de TV en Cable Noticias: Tribuna Liberal - Programa de radio: “Contrapunto Liberal”. - 2004: Premio Templeton.</p>	<p>Responsabilidad Social]. Universidad de los Hemisferios.</p>	<p>Gabriela de Burgos Calderón, Cato Institute Ecuador. Orazio Bellatini, Grupo FARO).</p>

³⁹² La misión de la UCADE es potenciar la gestión y apalancamiento de los recursos humanos, físicos, y económicos de las filiales, por medio de su fortalecimiento institucional a fin de promover el desarrollo integral de los empobrecidos y sus comunidades y sus comunidades y la influencia positiva en las políticas sociales y financieras. (UCADE, 2008)

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC,s y <i>think tanks</i> intermedios.	<i>Think tanks</i> más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de <i>think tanks</i> globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
III. Red Liberal de América Latina. -RELIAL³⁹⁵ y su homóloga Latinoamérica Libertad	México (sede). Creada con el apoyo de la liberal Fundación Friedrich Naumann (Alemania).	-Fundación HACER. - Fundación Iberoamérica Euroa (FIE). -Movimiento Mundial por la Democracia.	(RED CERES) -CEDA. -Corporación Líderes para Gobernar. FUNDACIÓN AVANTI³⁹³. GRUPO FARO	-Publica Reporte e Índice de Libertad Económica en América Latina.	La red de think tanks Latinoamericana Libertad se vincula a la Unión de partidos Latinoamericanos	Otto Guevara (presidente) Mario Vargas Llosa.

³⁹³Su fundadora, Carolina Pozo, formada entre otras universidades en la Universidad de Georgetown, fue seleccionada en el 2002 por el Foro Económico Mundial para ser parte de la Global Shapers Community, que identifica a jóvenes líderes transformadores entre 20 y 30 años en más de 200 ciudades del mundo.

³⁹⁵ La RELIAL es una red que apoya política y económicamente la gestión de los *think tanks* neoliberales en América Latina, a la vez que los interconecta entre sí. Su "socio estratégico" y miembro oficial de la red en Ecuador es el Instituto Ecuatoriano de Economía Política (IEEP), aunque mantiene relaciones también con Cato Institute en Ecuador y apoyan la realización de diversos eventos y seminarios (Machado, 2010). RELIAL fue creada en 2004 con el apoyo de la Fundación Friedrich Naumann para la Libertad en América Latina. Se encuentra formada por *instituciones -think tanks y partidos políticos-* y su misión es *difundir e implementar principios y valores liberales tales como la Democracia, la Economía de Mercado, el Estado de Derecho y los Derechos Humanos y Civiles, así como fomentar una agenda temática liberal que dé respuesta a las diversas problemáticas que aquejan al continente, y en ese marco, fortalecer la cooperación y coordinación entre sus miembros.* (www.reliial.org).

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y <i>think tanks</i> intermedios.	<i>Think tanks</i> más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de <i>think tanks</i> globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
IV. Atlas Economic Research Foundation ^{396,397}	Estados Unidos	-Foro Africano de Democracia. -Democratización de Asia.			(UPLA), de partidos conservadores tradicionales, asociados a antiguas dictaduras militares y a partidos de la nueva derecha.	Carlos Alberto Montaner (periodista y líder de opinión). Carlos Sabino (escritor y profesor de la Universidad Francisco Marroquín, miembro de la Mont Pelerin Society). Enrique Gheresi. Dorita de Ampuero.
	Estados Unidos	Centro Hispanoamericano de Investigación	-Instituto Ecuatoriano de	- Beca Venture de Dorian y Anthony Fisher para “institutos		Alvarao Vargas Llosa. Carlos Sabino.

³⁹⁶ El rol político fundamental del Atlas Economic Research Foundation, a parte de otorgar la línea ideológica a los *think tanks* conservadores en América Latina, consiste en ser potenciador de esos espacios, lo que le convierte en una herramienta de apoyo importante a este tipo de instituciones (Machado, 2010).

³⁹⁷ El Atlas Economic Research Foundation fue fundado en 1981 por Anthony Fisher, fundador también del British Institute of Economics Affairs, con el *objetivo de institucionalizar el proceso a través del cual se forma el inicio de los think tanks*. A través del tiempo, se convirtió en el *nodo central de transmisión de fondos, personal y otros recursos que demanda el flujo transnacional de ideas y políticas neoliberales* (Fisher y Plehwe, 2013, p.77). En una carta escrita por Friedrich Hayek a Anthony Fisher, el primero le sugiere: *The future of civilisation may really depend on whether we can catch the ear of a large enough part of the uncoming generation of intellectuals of all over the world fast enough...* (<http://www.margarethatcher.org/document/117149>)

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
	<p>Económica (HACER): nuclea 150 think tanks.</p> <p>The Independent Institute (TTI): foro panamericano académico.</p> <p>Centro para la Prosperidad, foro académico para aportar soluciones frente a la pobreza según la ley del mercado (dirigido por Alvaro Vargas Llosa).</p>	<p>Economía Política- IEEP-</p> <p>-Cato Institute Ecuador.</p> <p>-Fundación Ecuador Libre: ganó el Premio Templeton en la categoría “Soluciones de Libre Mercado para la Pobreza”.</p>	<p>jóvenes prometedores (más de 100.000\$ en 3 años).</p> <p>Premio Freda Utley, para think tanks en partes difíciles del mundo.</p> <p>Premio Internacional Sir Anthony Fischer, para publicaciones sobre think tanks.</p> <p>Premio Templeton de la Libertad.</p> <p>Premio Alberto Martín para emprendedores sociales (América Latina).</p> <p>Premio Francisco Marroquín para el trabajo con estudiantes (América Latina).</p> <p>Premio Francisco de Vitoria a ética y valores.</p> <p>Premio Miguel Kast para soluciones de libre mercado frente a la pobreza (empoderamiento de microempresarios).</p>		Steve Hanke.	

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC,s y <i>think tanks</i> intermedios.	<i>Think tanks</i> más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de <i>think tanks</i> globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
V. Heritage Foundation ³⁹⁸	Estados Unidos		-Cato Institute Ecuador. -Fundación Ecuador Libre.	Premio “Juan Carlos Cachanosky por la Promoción de los Principios de una Sociedad Libre”, CATO INSTITUTE: blog.	Publica anualmente el Índice de Libertad Económica. Publicó la Policy Review (periódico de políticas públicas)	

³⁹⁸ La Heritage Foundation es una fundación vinculada al Partido Republicano de los EEUU, considerado el centro del pensamiento radical “neoon”. El financiamiento inicial de esta fundación provino del político conservador Joseph Coors, copropietario de Coors Brewing Company. El financiamiento de Coors fue posteriormente incrementado por la ayuda financiera del billonario Richard Mellon Scaife. El activista conservador Paul Weyrich fue su primer director. Desde 1977, el presidente de Heritage ha sido Edwin Feulner, Jr., quien fue anteriormente el director ejecutivo del Comité de Estudios Republicanos de la Cámara de Representantes y que también se desempeñó como asistente del Congresista estadounidense Phil Crane (Machado, 2010). Para otros, la Fundación *no es un think-tank*, sino una organización militante lista para intervenir instantáneamente en el debate público. Su objetivo no consiste en elaborar y proponer soluciones para problemas políticos, sino en pensar en lugar de los congresistas y dictarles su trabajo legislativo. Siempre estuvo estrechamente vinculada a la administración Reagan y al gobierno Thatcher, ha sabido imponer en los medios de prensa y las asambleas un discurso único y conservador, militarista y seudoliberal (<http://www.voltairenet.org/article124011.html>).

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
VI. Internacional Republic Institute- IRI ³⁹⁹	Estados Unidos					Senador John McCain (USA) Senador Tom Cotton
VII. Fundación Universidad Francisco Marroquín	Guatemala		Instituto Ecuatoriano de Economía Política- IIEEP-			Carlos Alberto Montaner. Manuel Ayau (exrector Universidad Francisco Marroquín). Carlos Sabino. Gabriela Calderón de Burgos (Cato Institute Ecuador) Mario Vargas Llosa

³⁹⁹ El IRI considera que la Constitución ecuatoriana del 2008 ha sido “dramática”; así, recoge: *Ecuador is experiencing a period of dramatic political change: the 2008 constitution altered many of the country’s political institutions...* Por ello, apoyan a determinadas universidades, think tanks y organizaciones de la sociedad civil para trabajar sobre la buena gobernabilidad: *Working with academics, think tanks and policy makers, we gather local and national democratic stakeholders around substantive policy issues, providing tools and space to promote policy discussions on issues of shared concern.* <http://www.iri.org/in-around-world>.

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC, s y think tanks intermedios.	Think tanks más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de think tanks globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
VIII. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales- - FAES-	España	Fundación Iberoamerica Europa (FIE). Fundación Internacional para la Libertad.	Instituto Ecuatoriano de Economía Política- IEEP- -Fundación Ecuador Libre.	Observatorio de la Educación (España).	Partido Popular de España.	José M. Aznar ⁴⁰⁰ Pablo Izquierdo (presidente FIE) Mario Vargas Llosa Enrique Gherzi..
IX. Fundación Bill y Melinda Gates	Estados Unidos	INICIATIVA THINK TANK	- Fundación Rotaria. - Microsoft Ecuador.	- UNIÓN EUROPEA: Proyecto EDUCIUDADANÍA (seguimiento y monitoreo Plan Decenal de Educación 2006-2015). - Iniciativa Think Tank.		
	Estados Unidos					
X. Fundación Hewlet	Estados Unidos					

⁴⁰⁰ José María Aznar, expresidente del gobierno español y Guillermo Lasso recibieron sendos Doctorados Honoris Causa en la Universidad de las Américas (UDLA) por sus aportes al mundo político y financiero. A Aznar se le reconoció la defensa de las libertades y las instituciones democráticas a través de la Fundación FAES, y a Lasso, su aporte a la comunidad a través del proyecto del Banco del Barrio: *este sistema ha integrado al sistema financiero a personas que históricamente han estado excluidas* ("Doctorado honoris causa para Lasso y Aznar" (2011, 11 de octubre)). Igualmente, José María Aznar, como presidente de FAES, ha sido varias veces invitado como ponente en diversos actos programados en Guayaquil. El 10 de julio de 2014, por ejemplo, se reunió en el Hotel Hilton Colón con Guillermo Lasso en una reunión con dirigentes del Movimiento CREO. Para más información, consúltese: REDACCIÓN GUAYAQUIL (2014, 10 de julio). José María Aznar se reúne con líderes de CREO en Guayaquil. El comercio. Recuperado de: http://www.elcomercio.com/app_public.php/actualidad/jose-maria-aznar-lideres-creo.html

Tabla LXXXVI. Esquema de interacciones entre think tanks en Ecuador³⁸⁶ según fuentes de financiación y apoyo político transnacional

Fuente de financiamiento y apoyo político	País de origen, sede y/o financiación primigenia	Red de interacciones OSC,s y <i>think tanks</i> intermedios.	<i>Think tanks</i> más visibles en Ecuador y otras OSC que reciben financiación de <i>think tanks</i> globales.	Actividades realizadas en ámbito de la educación, capacitación y formación.	Otras conexiones, redes colaborativas	Personalidades, intelectuales neoliberales, líderes/lideresas de opinión
XI. NODA, IDRC, UKAID			GRUPO FARO			
	Agencias de Cooperación de CANADA, REINO UNIDO, NORUEGA		CEDA (1ª FASE)			

Fuente: Compilación de la autora a partir de información de las redes publicada en internet, Machado (2010) y Fisher y Piehwe (2013).

La misma autora del axioma: *There is not alternative*, esto es, la exprimera mandataria de Reino Unido, Margaret Thatcher, y una de las pioneras de los experimentos neoliberales en el mundo, también afirmó, y ya no en calidad de axioma sino de objetivo del proyecto político-ideológico que encabezó: *la finalidad es cambiar el corazón y el alma*. Y ello traduce exactamente aquello que las élites globales vienen practicando, desde hace décadas, para contrarrestar las resistencias colectivas frente a un proyecto que pretende, precisamente, anular todo proyecto contrahegemónico.

Una de las estrategias que ya Friedrich Hayek había construido, durante y después de la II Guerra Mundial, para frenar el impulso del ideario socialista y comunista, fue cómo intervenir intelectualmente en el mundo para mantener la preponderancia y absolutismo del libre mercado. En esta lógica de mantenimiento del orden capitalista y de los privilegios de la élite capitalista global, cumplen su rol los think tanks.

Así, creemos, como Fisher y Plehwe (2013), que:

(...) Los neoliberales extrajeron una fuerza particular de la creación y el mantenimiento de estrechos vínculos transfronterizos y de un nuevo estilo de organización en redes organizativas antes que en la competencia de las fuerzas políticas (Fisher y Plehwe, 2013, p.72).

En un nuevo escenario político que, inicialmente, hemos denominado como “gobernanza”, como “gobernanza corporativa”, frente al peso del sistema de partidos tradicional y la política parlamentaria, cobra relevancia la intrincada red de *think tanks* y organizaciones de la sociedad civil, así como intelectuales de la nueva derecha, en el ámbito transnacional:

[Los think tanks] sustituyen los modelos ascendentes de formación de opinión y preferencias por vía de su capacidad profesional para enmarcar esos problemas, y mediante el desarrollo de guiones argumentativos que asignan soluciones a los problemas sugiriendo explicaciones claras y fáciles de comunicar (Fisher y Plehwe, 2013, p.72).

Creemos, como Fisher y Plehwe (2013), que, en este proceso de restauración de poder de clase y formación de una sociedad civil hegemónica, en el marco de un nuevo experimento regulatorio que es la gobernanza, adquieren especial relevancia las redes de *think tanks neoliberales* como una dimensión más de dicho proceso, y que *extienden sus tentáculos a lo largo y a lo ancho de América Latina* (Fisher y Plehwe, 2013, p.74).

Para Fisher y Plehwe (2013), las redes neoliberales realizan tareas de configuración del saber, las cuales dan lugar a actividades que van más allá de la investigación política o la función de consulta, tales como, parafraseando a Eric Bonds (2011):

a) supresión de información que amenaza a intereses específicos, b) establecimiento y fundamentación de instituciones con miras a producir conocimiento experto necesario para alcanzar metas específicas, c) disposición a socavar todo aquel nuevo saber contrario a intereses específicos, y d) tentativas de controlar la administración y selección de saber viable en la sociedad (Fisher y Plehwe, 2013, p.75)

Como hemos visto, Ecuador forma parte de esta red intrincada de *think tanks* e intelectuales de derecha, conectados a nivel transnacional, quienes “crean” conocimiento y apoyo “experto”

para mantener la hegemonía actual. Incluso, como señala Zibechi (en Fisher y Plehwe, 2013), como hemos visto en la matriz anterior, expolíticos/as de la derecha tradicional se han “reciclado” en su función de “intelectuales” para mantener posiciones de saber experto próximo al poder. Diferentes *think tanks* ecuatorianos, como Grupo FARO o CEDA, forman parte visible y directa de esta red transnacional de *think tanks*; otras organizaciones y fundaciones también se vinculan, de manera menos visible o indirecta, con la misma red. De ahí surge el concepto RECLAT, esto es, *una red de experticia, consulta, lobby o apoyo activo transnacional* (Fisher y Plehwe, 2013, p.75), con el objetivo de mantener la hegemonía capitalista global. La educación, además de las políticas sociales, la lucha contra la corrupción y la democracia, se convierten en ejes prioritarios de su acción.

Y, como veremos en el siguiente epígrafe, estos *think tanks* y organizaciones de la sociedad civil se conectan con el mundo corporativo, bajo el halo de la filantropía, formando parte de la gobernanza corporativa de la educación en Ecuador.

VIII.3.2. El filantrocapialismo: los grupos económicos de Ecuador y la filantropía educativa.

Los grupos empresariales en Ecuador, especialmente aquellos vinculados a sus “familias fundadoras”, desde su hegemonía socio-económica, cultural y política, están aportando cuantiosos recursos a los grupos excluidos de la sociedad.

La respuesta clásica al por qué estos grupos empresariales, o grupos económicos, se comportan compasivamente nos refiere a la “filantropía”; esto es, lo que Veblen denominó esos “motivos extraños” de la clase dominante para implicarse en relaciones altruistas respecto a sectores de la población marginados.

En las sociedades tradicionales, la filantropía se encontraba muy relacionada con factores religiosos, especialmente quienes profesaban alguna de las grandes religiones monoteístas en el mundo. Sin embargo, en las sociedades complejas, las relaciones altruistas se formalizan y dan lugar a entidades, cuyo origen se encuentra muy relacionado con las motivaciones de sus participantes. De hecho, como señala un estudio del Instituto Hauser de la Sociedad Civil sobre la filantropía en América Latina, en la región *aumentan las plataformas institucionales para la inversión social* (Instituto Hauser de la Sociedad Civil, 2015, p.14). Así, además de la filantropía caritativa ejercida por algunas grandes fortunas nacionales, comienzan a crecer las instituciones filantrópicas ya que:

Las personas, familias y empresas buscan un enfoque más estratégico, una mayor visibilidad, mayor facilidad de celebración y un mayor impacto para sus inversiones sociales (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.14).

En tiempos de globalización, *la filantropía se expande más allá de la caridad a la búsqueda de cambios sociales* (Instituto Hauser de Sociedad civil, 2015, p.13). Frente a la beneficencia clásica, se impone la presencia de la actividad filantrópica como potencialidad para generar

“cambio” social (el cambio social entendido como otra apropiación retórica más del neoliberalismo). Coatsworth (2008) destaca el papel cualitativo de la filantropía para impulsar el cambio social *como catalizadora, dinamizadora y constructora de modelos* (Coatsworth, 2008, p.11).

Este *capitalismo caritativo* que, así definido por el filántropo global Bill Gates, no es más que una *nueva expansión del capitalismo como medio para solucionar los problemas sociales* (Saura, 2016, p.249) que, por otra parte, han sido generados por el mismo capitalismo. Este filantropo capitalismo o capitalismo caritativo, justifica su existencia bajo el argumento de que los gobiernos nacionales no pueden solucionar los problemas de las sociedades:

Las razones que han generado esta situación incluyen la creencia de que el gobierno es responsable por el bienestar público, un reconocimiento limitado de la importancia de la participación cívica personal y una desconfianza generalizada en la sociedad civil. Se observa una creciente visión de que, si bien la caridad es necesaria, la actividad filantrópica puede –y tal vez debe– desempeñar un rol mayor en el logro de cambios sociales reales y sustentables en una amplia variedad de cuestiones (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.14).

Sin embargo, como afirma Mandevilla (2015), las medidas sustitutivas del Estado por parte de las organizaciones filantrópicas no inciden en la estructura del sistema en la medida que lo puede hacer una política estatal. De esta manera, el mercado “propone” un nuevo “equilibrio” al Estado, introduciéndose en un ámbito que no le es propio, como el sistema educativo público, según una serie de intervenciones puntuales, interesadas y caritativas, no conceptualizadas desde la justicia social, a través de organizaciones de la sociedad civil tradicionales o, a través de nuevas figuras, las cuales comenzarán a concebir a la caridad como una “inversión”, una inversión social que persigue resultados cuantificables y perceptibles:

Este enfoque suele comenzar con la identificación de los problemas a encarar –la disparidad en la educación, las fallas en la justicia, o la desigualdad en los servicios de salud– y los resultados que se buscan. En general, este enfoque tiene una serie de características principales: su impulso radica en las metas y objetivos, reconoce que las soluciones pueden requerir múltiples estrategias, contempla que los desafíos enormes exigen una perspectiva de largo plazo, reconoce que el cambio a gran escala a menudo requiere de la colaboración e incluye un plan de evaluación de impacto (Hauser Institute For Civil Society, Harvard University, 2015, p.14).

Esta justificación del sector privado en el ámbito público encuentra aliento entre los organismos intergubernamentales y la banca del desarrollo. Carvajalino y Gómez en su Informe “Empresas, fundaciones empresariales y educación en América Latina”, publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)⁴⁰¹, entienden que la participación de los grupos económicos en el ámbito público, como el educativo, es positivo porque éstos *obtienen mejor rendimiento en las sociedades competitivas* de hoy en día

⁴⁰¹ Recordemos que el Programa de Promoción para la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano (con sede en Washington, y financiado por la Fundación Ford, la Interamerican Foundation y el IDRC de Canadá, que también financia, junto a las fundaciones Gates y Hewlett a la Iniciativa Think Tank en América Latina) y la Corporación de Investigación para el Desarrollo (con sede en Santiago de Chile) siendo financiado, desde 1995, por la USAID, el GBM y el BID.

(Carvajalino y Gómez, 2012, p.24). Además, reiteran otra recomendación de la banca del desarrollo y organismos intergubernamentales: *sólo se resolverán los problemas de conflicto, violencia, desempleo e innovación cuando se invierta y mejore la educación* (Carvajalino y Gómez, 2012, p.24). Siguiendo la misma lógica de hace cuatro décadas, se insiste en que el sector público no puede responder a las demandas crecientes de la sociedad, específicamente en el ámbito educativo, y, según estos actores, donde no llega el Estado, llega el sector privado:

La experiencia también muestra que a pesar de los esfuerzos de los gobiernos, el sector público no está logrando resolver las demandas y los retos que implica brindar educación de calidad y pertinencia. Esto pone en la mira la necesidad de incrementar el compromiso de la sociedad civil en general, y del sector privado en particular, esperando de este último que aporte ideas, su capacidad de gestión y recursos... Con las transformaciones políticas que ponen a los ciudadanos como actores claves para la consolidación de las democracias, emerge en la agenda pública la educación como un compromiso en el que todos participan, tienen una responsabilidad y ejercen un poder (Carvajalino y Gómez, 2012, p.24).

Por ello, en el siglo XXI, asistimos a otro nuevo giro de tuerca del capitalismo, que algunos/as autores/as han denominado *filantropocapitalismo* (Mandevilla, 2015; Martens y Seitz, 2015; Saura, 2016).

(Philanthrocapitalism) applying a business model to the measurement of results, strong emphasis on results and impacts, privileging interventions that produce short-term gains at the expense of investing in initiatives where benefits may be visible only in the longer term... (Martens y Seitz, 2015, p.61).

A través de esta nueva categoría, se supera la lógica tradicional de la filantropía, relacionada con motivaciones finales de tipo económico y espiritual, y se inserta en la lógica capitalista, de maximización de beneficios y la minimización de riesgos, con incremento de impacto:

La inversión de impacto, que se define como las inversiones en empresas, organizaciones y fondos con la intención de generar un impacto social y ambiental además de un retorno financiero, resulta cada vez más atractiva para los inversores sociales latinoamericanos (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.14).

Es decir, se traspasa el concepto de caridad hacia la denominada “inversión social” que tanto gusta a la banca del desarrollo y a los organismos multilaterales. De esta manera, el filantropocapitalismo se refiere a una *inversión altruista capitalista que reporta beneficios* (Mandevilla, 2015, p.9).

Las motivaciones para el ejercicio de la filantropía, tanto individual y, cada vez más, la empresarial, son múltiples, partiendo de la base de que se persigue la concurrencia entre fines privados y fines sociales:

Se considera a la filantropía una responsabilidad social y moral, intrínsecamente relacionada con los valores familiares y los principios de fe. Las pasiones personales y la experiencia suelen influenciar las prioridades filantrópicas y, al mismo tiempo, la gente siente un fuerte deseo de contribuir al progreso de sus países respectivos. Se observa un gran compromiso por formar parte de la construcción de países “estables”, “justos”, “pacíficos” del “primer mundo”. Para algunos, las metas corporativas y las prácticas globales de filantropía y acción ciudadana también resultan una influencia para la filantropía (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.15).

Frente a la filantropía tradicional, una nueva filantropía crece como fusión entre la *filantropía de riesgo* con el *emprendimiento social*, a través de una racionalidad económica de aportación. Esta nueva filosofía del capitalismo según Saura, parafraseando a Bishop y Green (2008) es:

(...) Estratégica, consciente del mercado, orientada al impacto, basada en el conocimiento, con frecuencia, de alto compromiso y, siempre con objetivo de maximizar el apalancamiento del dinero del donante (Saura, 2016, p.250).

En este contexto, se encumbrará socialmente a ese empresariado doblemente meritario, desde su posición como hombres y mujeres de éxito en la sociedad capitalista, y como seres compasivos/as y caritativos/as. En la mayoría de los casos, la educación se convertirá en su “objeto” de caridad:

Los empresarios no se escapan de esto. Su doble compromiso como ciudadanos y como líderes de sus negocios, que se nutren o afectan por los resultados que el sistema educativo logra en cada persona, los compromete aún más con trabajar por una educación de calidad... (Carvajalino y Gómez, 2012, pp.24-25).

Estos nuevos actores vinculados con la filantropía están condicionando y dirigiendo las agendas de desarrollo así como las decisiones políticas a nivel global, tal es el caso, por ejemplo, de la Fundación Bill and Melinda Gates: *philanthropic foundations can have enormous influence on political decision-making and agenda setting...* (Martens y Seitz, 2015, p.62). Estos nuevos actores cambian agendas y cambian discursos; transforman el sentido común global:

(...) Foundations exert influence not only through their grant-making. The UN Foundation has been contributing to shape the discourse in the UN through advisory support to the UN Secretary-General, convening informal meeting with Member States, and providing extense communications and media support (Martens y Seitz, 2015, p.62).

Amina Mohammed, Asesora Especial para la Planificación del Desarrollo Post-2015, leyó un mensaje del Secretario General de Naciones Unidas durante la Conferencia del Foro Mundial de Filantropía (23 de abril del 2015) donde se explicitaba:

(...) I am heartened by the key role philanthropy has been playing as a driver of social, economic and political transformation. Philanthropy has flexible capital and can reach scale and greater impact by collaborating with official development actors and Governments. Yet, we need to go beyond viewing philanthropy as a gap-filler for Government. Philanthropy brings new actors and approaches (Martens y Seitz, 2015, p.17).

El entonces Secretario General de Naciones Unidas, Ban Ki-moon, insistía en el papel “transformador” de la filantropía, alentando a la colaboración entre los actores filantrópicos y los gobiernos, más no en posición de inferioridad de los primeros frente a estos últimos. Por el contrario, reivindicó el papel creciente y fundamental de las nuevos actores filantrópicos y los enfoques que éstos pueden aportar a nuestras sociedades.

VIII.3.2.1.- La filantropía y la educación en América Latina: la filantropía de los UNHWI y la filantropía de las corporaciones.

La banca del desarrollo y los organismos multilaterales han difundido ampliamente la visión

del crecimiento económico en América Latina y el Caribe, así como la reducción de la pobreza (extrema y relativa) y el incremento de las clases medias. Al margen de las matizaciones que se puedan hacer al respecto, una verdad irrefutable, en este contexto regional, ha sido el incremento de las grandes fortunas individuales (y con ello, una enorme polarización social). De esta forma, el Instituto Hauser de la Sociedad Civil (2015, p.15) reconoce que: *el crecimiento económico latinoamericano se refleja en la acumulación privada de riqueza de la región*. En el estudio presentado por esta Fundación, que cuenta con el apoyo del Centro de Estudios de América Latina David Rockefeller, señala cómo la población denominada *UHNWI*, por sus siglas en inglés, esto es, personas con un patrimonio neto de 30 millones de dólares o más, *aumentó de menos de 4000 personas en 2004 a casi 10.000 en 2014, lo que supone un incremento del 161 por ciento en comparación con el promedio global de 61 por ciento en el mismo período*. De esta manera:

(...) En 2014, la lista anual de la revista Forbes de personas con más de mil millones de dólares incluía 114 latinoamericanos, que, en conjunto, sumaban US\$ 440.000 millones. De este total, el empresario de telecomunicaciones mexicano Carlos Slim representaba US\$ 72.000 millones y solo se ubicaba después del fundador de Microsoft y filántropo global Bill Gates. Brasil lideraba la región con 65 personas con más de mil millones de dólares de patrimonio, seguido por México, con 16, y Chile, con 11 (...) (Instituto Hauser de Sociedad Civil,, 2015, p. 20).

La investigación llevada a cabo por el Instituto Hauser se centró en aquellas personas *UNHWI* de países como México, Colombia, Brasil, Chile, Argentina y Perú. Esta investigación destacó la gran carencia de literatura al respecto en la región aunque los datos aportados apuntaban hacia un aumento considerable de la filantropía e inversión social. Según el mencionado Instituto, las grandes fortunas de la región han sentido la necesidad de que la “inversión social privada” satisfaga las necesidades vitales de la población a la que no llegan las políticas redistributivas del Estado. Sin embargo, nada dicen sobre el origen de estas grandes fortunas y su relación con las desigualdades agudas que se vive en la región:

Si bien las personas de alto nivel patrimonial de la región tienen una larga trayectoria filantrópica (a menudo por cuestiones de fe), el surgimiento relativamente reciente de democracias estables, crecimiento económico constante y acumulación de riqueza personal han sentado las bases para una mayor actividad filantrópica. Al mismo tiempo, en ciertos países, las reducciones de los servicios gubernamentales, las desigualdades agudas y la persistente pobreza han remarcado la necesidad de inversión social privada para contribuir a la satisfacción de las necesidades de desarrollo social y económico de los países de la región. A pesar de que los contextos políticos, culturales y económicos presentan algunos obstáculos para el ejercicio y el crecimiento de la filantropía, existe un cierto optimismo en algunos países en cuanto a que el entorno de la filantropía privada evoluciona y mejora (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.22).

Y estas actividades filantrópicas por parte de los y las *UNHWI*, ¿en qué sectores se focalizan? En primer lugar, en educación (en los niveles de primaria y secundaria especialmente, aunque también enfatizan la “inversión” en edades más tempranas), seguido del patrimonio cultural y artístico, el acceso a la salud y el desarrollo comunitario. De las personas multimillonarias que respondieron a la encuesta del Instituto Hauser, el 70% consideró que, entre aquellas

actividades filantrópicas posibles, la educación representa su principal prioridad:

(...) Utilizar la filantropía para mejorar los sistemas de educación primaria y secundaria es una prioridad clara para este grupo de personas. Es probable que refleje una evaluación de los déficits educativos de cada país, sumada al reconocimiento del impacto a largo plazo de la educación tanto para el bienestar individual como para la prosperidad nacional. Hay estudios rigurosos y un amplio consenso acerca de la importancia de la educación para la superación y el bienestar personal, así como para el desarrollo nacional. Como resumió un participante: “La educación es transformadora”. En especial para los jóvenes carenciados, la educación de alta calidad constituye un elemento imprescindible para el acceso a oportunidades económicas. Al mismo tiempo, una población bien educada se convierte en un motor para el crecimiento y la prosperidad económica del país (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.36).

¿Por qué esa necesidad de “invertir” en educación? Porque el sector público no lo hace o no lo hace según los requerimientos que consideran prioritarios estos/as filántropos/as; es decir, los sistemas públicos de educación no se adecúan a las habilidades requeridas en el siglo XXI por sus empresas.

El desarrollo institucional presupone una demanda insatisfecha de oportunidades educativas a raíz de una cantidad insuficiente de instituciones o de la inadecuada calidad de las instituciones existentes. Las personas entrevistadas en América Latina creen que las instituciones educativas de sus respectivos países no ofrecen la formación ni las habilidades necesarias para el siglo XXI o requieren reformas y mejoras. En consecuencia, invierten cantidades importantes en la creación de instituciones nuevas y en el mejoramiento de las existentes.... (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.37).

De esta manera, como hemos visto, para la banca del desarrollo, los organismos intergubernamentales, las agencias de cooperación internacional y los gobiernos nacionales, la educación *es clave para el desarrollo y mejora del bienestar social*, y, por la misma razón, *los líderes empresariales tienden a favorecer la creación de una fuerza laboral más educada y más calificada* (Sanborn, 2008, p.41). Además, la educación *es una inversión política de bajo riesgo relativo para donantes en contextos altamente politizados* (Sanborn, 2008, p.41).

Las inversiones filantrópicas se destinan a la educación *de calidad para los segmentos carenciados* o desatendidos, la innovación educativa, la creación de *oportunidades personales mediante becas de superación personal* y el desarrollo de la primera infancia. A la par de las recomendaciones ofrecidas por la banca del desarrollo, la primera infancia deviene en objetivo prioritario de “inversión” de estos/as filántropos/as; así, manifiestan:

(...) Nos concentramos en la primera infancia porque, en última instancia, aspiramos a descubrir cómo formar al “líder de mañana” (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.36).

Si bien en la encuesta desarrollada por el Instituto Hauser se muestran prioridades claras y compartidas entre filántropos/as de los diferentes países de América Latina, se detecta cómo un ámbito de intervención no tan definido en el presente se convierte en una prioridad crucial para el futuro, esto es, el emprendimiento. Las prioridades para el futuro parecen responder a la siguiente ecuación: más “educación” (pre-primaria, primaria y secundaria), más emprendimiento y menos arte y cultura, así como menos educación superior:

El emprendedorismo social, que no se encuentra entre las cinco prioridades actuales de los participantes, se ubica en segundo lugar entre las prioridades para la filantropía futura, según el 38 por ciento de los participantes. La salud y el desarrollo comunitario continúan entre las cinco primeras prioridades. El arte y la cultura, así como la educación superior, no se ubican entre las cinco prioridades más altas; cabe señalar que el arte y la cultura cuentan con el apoyo actual del 37 por ciento de los participantes, pero solo el 8 por ciento cree que debería seguir siendo una prioridad filantrópica en el futuro (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.35).

Respecto a la manera de estructurar la filantropía, las personas de alto nivel patrimonial se decantan por crear sus propias plataformas institucionales y profesionalizarse:

(...) La gran mayoría de las personas entrevistadas declaró que realiza por lo menos parte de sus donaciones a través de una institución filantrópica que han creado ellos mismos o sus familias o una empresa familiar (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.41).

(...) El 59 por ciento de las personas que respondieron a la encuesta señalaron que habían estructurado sus actividades, por lo menos en parte, a través de una fundación familiar o privada o un fideicomiso, mientras que solo el 19 por ciento informó que utilizaba una estructura corporativa para hacerlo. Además, las oficinas familiares han comenzado a proliferar en algunos países y, a veces, se utilizan para desarrollar las actividades filantrópicas de las familias (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.42).

Es decir, la filantropía ejercida por las personas de alto nivel patrimonial puede ser individual o corporativa. En la región, parece existir una tendencia general a crear fundaciones filantrópicas corporativas frente a la filantropía individual.

(...) La filantropía corporativa tiende a desarrollarse con más rapidez que la filantropía particular, en parte debido a la creciente presión de los consumidores y el público en general, así como por la probabilidad de que sirva para generar una ventaja competitiva en economías nacionales de veloz globalización (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.32).

El por qué crean sus propias fundaciones y no apoyan materialmente a otras organizaciones de la sociedad civil tiene que ver, según el estudio, por el poco crédito público que éstas detentan en la actualidad. Los/as UHWHI prefieren crear sus propias plataformas institucionales porque les permite:

(...) Estimular un enfoque más estratégico, tener mayor visibilidad, servir de ejemplo para otros, facilitar la colaboración y, en resumen, lograr un mayor impacto en los problemas económicos y sociales que tratan de solucionar (Instituto Hauser de Sociedad Civil, 2015, p.41).

La filantropía empresarial puede ser familiar. Cabe señalar que no siempre existe una distinción clara entre la filantropía empresarial y la filantropía empresarial familiar. Como afirman en el estudio:

(...) Aunque es posible que las actividades filantrópicas institucionalizadas se desarrollen en nombre de la empresa o con sus recursos, suelen estar dirigidas por la familia y suelen reflejar los valores y prioridades familiares... (Instituto Hauser de Sociedad Civil 2015, p.32).

Consideramos que la filantropía empresarial familiar presenta un halo más “tradicional”, en el sentido que alude a la familia empresaria fundadora del grupo empresarial, aquella que tuvo la iniciativa del emprendimiento y marcó sus valores, así como su continuidad y proyección.

Sin embargo, en la literatura revisada existe mucha confusión a la hora de establecer distinciones entre las diferentes formas de organizarse e institucionalizarse la filantropía capitalista.

VIII.3.2.2. Algunas precisiones terminológicas.

Como hemos visto, la intervención privada en el ámbito educativo ha crecido en la región a través de la figura de la “filantropía”. Matizar la forma en cómo la filantropía se institucionaliza resulta más complicado.

El Informe “Philanthropic Power and Development. Who shapes the agenda?” (Martens and Seitz, 2015) diferencia entre fundaciones privadas (su financiamiento proviene de donantes individuales y familias) y fundaciones públicas (disponen de múltiples fuentes de financiamiento, incluyendo la financiación pública).

Entre las fundaciones privadas, como afirma la OCDE en un Informe del 2004 “Fundaciones filantrópicas y cooperación al desarrollo”, *no es fácil distinguir a las fundaciones de otras organizaciones no gubernamentales o sin ánimo de lucro* (OCDE, 2004, p.17). En el mismo Informe, se proponen una serie de criterios para distinguir a las fundaciones filantrópicas respecto a otras organizaciones de la sociedad civil; a saber, éstas: a) son no gubernamentales; b) no tienen ánimo de lucro; c) son propietarias de un fondo principal de su propiedad, d) son gestionadas por sus propios fideicomisos y directores; y e) promueven actividades sociales, educativas, caritativas, religiosas o de otro tipo que contribuyen al bienestar común (OCDE, 2004, p.17). El trasfondo de la formación de estas fundaciones filantrópicas, según la OCDE, tienen que ver con el logro y la realización personal: *ánimo a utilizar la riqueza en beneficio de la sociedad más que para construir fortunas familiares*⁴⁰³. Igualmente, la OCDE rechaza una hipótesis de la cual partimos en la investigación en torno al por qué de la filantropía. Consideramos que la filantropía trata de suavizar, de manera laudatoria, la desigualdad distribución de la riqueza generada por el propio proceso de acumulación capitalista, concentrador y absolutista. Entendemos que, en este caso, la filantropía es utilizada para invisibilizar y mitigar los efectos negativos del sistema económico dominante. Sin embargo, para la OCDE, y otros organismos intergubernamentales, la filantropía se hace necesaria porque el Estado no puede responder a las necesidades de una gran parte de la población, y ésta llega a donde el Estado no llega⁴⁰⁴. Desde esta lógica, no se observan las causas estructurales de las desigualdades y la exclusión de enormes sectores de la población en el mundo.

En un sentido similar al Informe de la OCDE (2004), el Informe “Philanthropic Power and Development. Who shapes the agenda?” (2015) señala que no existe un definición-tipo de las

⁴⁰³ Cita el Informe que uno de los primeros grandes filántropos de la historia, el escocés Andrew Carnegie, *promueve la idea de que es una desgracia morir rico* (OCDE, 2004, p.17).

⁴⁰⁴ Como muestra expone por qué la filantropía privada está mucho más desarrollada en Estados Unidos, donde, estadísticamente, en términos de ayuda per cápita, éste ha liderado el muchos años el número de contribuciones filantrópicas privadas mientras que ha sido último en términos de desembolso del gobierno (OCDE, 2004, p.35).

fundaciones filantrópicas, pero la mayoría suelen incluir cuatro criterios en sus definiciones: (1) *non-governmental*; (2) *non-profit*; (3) *self-managed by its own trustees and directors*; and (4) *promote charitable activities serving the common good* (Martens y Seitz, 2015, p.7). A partir de estos criterios comunes, Martens y Seitz (2015) distinguen cuatro tipos de fundaciones filantrópicas; a saber:

1.- Fundaciones independientes.

Son aquellas fundaciones cuyos donantes, individuales o familiares, realizan actividades de concesión de subvenciones.

2.- Fundaciones operativas.

Estas fundaciones desarrollan sus propios programas, aunque también pueden realizar pequeñas actividades de financiación a otras organizaciones. Generalmente, invierten toda su financiación en los proyectos que ejecutan.

3.- Fundaciones corporativas.

Estas funciones, como señalan Martens y Seitz, pueden abarcar desde fundaciones de grandes corporaciones hasta tiendas familiares, pero se trata de entidades legalmente separadas. Es una entidad legal separada de una corporación, lo cual permite diferenciar acciones de la entidad frente a otras personas u otra compañía.

4.- Fundaciones Comunitarias.

Éstas recaudan fondos de fuentes públicas y privadas, y participan en la concesión de subvenciones, principalmente, dentro de un área geográfica delimitada.

Desde la investigación, nos interesan especialmente el papel de las fundaciones corporativas (y/o familiares) en el gobierno del sector público de la educación. Por ello, nos centraremos en su definición.

El Consejo de Fundaciones (the Council of Foundations), una red filantrópica de fundaciones y corporaciones donantes creada en 1949, define una fundación corporativa como, aquella patrocinada por la compañía de referencia, y que obtiene fondos principalmente de:

(...) Las contribuciones de un negocio con fines de lucro. La fundación patrocinada por la compañía a menudo mantiene estrechos vínculos con la empresa donante, pero es una organización legal separada, a veces con su propia dotación, y está sujeta a las mismas reglas y regulaciones que otras fundaciones privadas (The Council of Foundations, 2017)⁴⁰⁵.

Asimismo, el Consejo de Fundaciones incorpora el concepto de fundación familiar como una fundación cuyos fondos provienen de miembros de una sola familia, donde:

(...) Al menos un miembro de la familia debe continuar sirviendo como funcionario o miembro de la Junta Directiva de la fundación, y como donante, ellos o sus parientes juegan un papel importante en el gobierno y/o administración de la fundación a lo largo de su vida. La mayoría

⁴⁰⁵ En Estados Unidos, por ejemplo, existen más de 2,000 fundaciones corporativas que poseen alrededor de \$ 11 mil millones en activos. Para más información, consúltese: <https://www.cof.org/content/glossary-philanthropic-terms#cgp>

de las fundaciones familiares son administradas por miembros de la familia que sirven como fideicomisarios o directores de forma voluntaria, sin recibir compensación alguna; en muchos casos, los descendientes de segunda y tercera generación de los donantes originales administran la base. La mayoría de las fundaciones familiares concentran sus donaciones a nivel local, en sus comunidades (The Council of Foundations, 2017).

En una línea similar, el Informe de la Fundación PwC España (PriceWaterhouseCoopers) “Las Fundaciones Corporativas. El alma de las empresas” (2017), concibe a las fundaciones corporativas y las fundaciones familiares.

Este Informe, por una parte, entiende a las fundaciones empresariales y las fundaciones corporativas, como términos sinónimos y señala que las fundaciones empresariales son:

Aquellas entidades sin ánimo de lucro, constituidas como fundación por decisión de una empresa, que se financian principalmente vía aportaciones de una única compañía o grupo empresarial, o bien a través de los dividendos de acciones aportadas por la empresa fundadora (Fundación PwC, 2017, p.6).

Sin embargo, la Fundación PwC España distingue entre fundaciones bancarias, fundaciones corporativas o empresariales (entre las que diferencia aquellas constituidas por una única empresa o aquellas otras constituidas por diferentes empresas o corporaciones) y fundaciones patrimoniales. Para la Fundación PwC, se suelen confundir las fundaciones empresariales y fundaciones patrimoniales puesto que éstas últimas se asocian con patrimonios que, a su vez, han estado muy relacionados con empresas o corporaciones empresariales. Sin embargo, las fundaciones patrimoniales son fundaciones cuya:

(...) Dotación fundacional o aportaciones anuales provienen de personas individuales o familiares empresarias. La familia del fundador o fundadora son importantes en el gobierno de la fundación, habitualmente formando parte del patronato (Fundación PwC, 2017, p.7).

Las fundaciones patrimoniales pueden conformarse a raíz de dos situaciones: por una parte, a se generan a través de empresarios/as, o una familia empresaria, que canaliza en vida su acción social a través de una fundación y, por otra parte, se pueden implantar por obra de un/a fundador/a que deja su patrimonio, o parte del mismo, como legado patrimonial a la fundación. Los ingresos provienen de los dividendos o rentabilidades del patrimonio donado y, en muchas ocasiones, de participaciones empresariales (Fundación PwC, 2017, p.9).

En definitiva, la filantropía se puede organizar e institucionalizar de diferentes formas, las cuales reciben diferentes denominaciones. Para nuestros fines, atenderemos al tipo de fundación corporativa o empresarial (que entendemos como sinónimos), bien sea creada por una única compañía o bien sea creada por un grupo empresarial, y nos fijaremos especialmente en las fundaciones familiares, a las que atenderemos como aquellas fundaciones cuyo fondos provienen de la empresa familiar fundadora, esto es, de la empresa familiar o grupo empresarial familiar originario (no nos fijaremos tanto en aquellas personas individuales que dotan un fondo patrimonial), la cual seguirá manteniendo algún miembro en el gobierno de la fundación. Y en este punto, se produce la necesidad de otra precisión metodológica. No es lo mismo el concepto de “familia empresaria” que de “empresa familiar” o “familia empresarial”.

Fernández y Lluch (2015), en su Informe “Familias empresarias y grandes empresas familiares y España. Una visión de largo plazo”, publicado por la Fundación BBVA, sitúan el concepto de “empresa familiar”⁴⁰⁶. Así, la revisión de la literatura especializada realizada por estas autoras distingue entre: 1) “empresa familiar”, que alude a *un negocio jurídicamente independiente donde la propiedad y la gestión es controlada estratégicamente por una o varias familias durante, al menos, dos generaciones*; 2) los “grupos empresariales familiares”, los cuales tienden a identificar *la participación parcial o total en la propiedad de varias empresas jurídicamente independientes en las que se controla estratégicamente la dirección*; y, 3) las “familias empresariales”, que se refieren a *aquellas familias con diverso grado de lazo de parentesco sanguíneo o espiritual que a lo largo de varias generaciones tiende a realizar inversiones productivas en distintos negocios en los que no necesariamente se controla ni propiedad ni gestión, con el objetivo de hacer perdurar los valores y la continuidad de dicha familia en el tiempo* (Fernández y Lluch, 2015, p.19)¹. Como afirman Fernández y Lluch, *casi todos los grandes grupos empresariales empezaron siendo empresas familiares, aunque también es cierto que muchas de estas empresas familiares, ante la falta de incentivos internos o externos a la continuidad o expansión en forma de grupo de una empresa jurídicamente independiente, abandonaron la empresa registrada en los documentos y se convirtieron en familias empresarias inversoras en negocios de terceros* (Fernández y Lluch, 2015, p.20).

Partiendo de estas precisiones terminológicas, acotaremos nuestro ámbito de investigación. Por ello, haremos alusión a las fundaciones filantrópicas creadas por los principales grupos empresariales familiares de Ecuador. Entendemos como grupo empresarial o grupo económico⁴⁰⁷ *al conjunto de empresas vinculadas por una administración, propiedad y control financiero comunes* (Granda, 2011, p.4). Frecuentemente, este actor económico se encuentra relacionado con una familia fundadora (Granda, 2011; Fernández y Lluch, 2015), *quien controla y toma las decisiones en las empresas afiliadas* (Granda, 2011, p.4). Por ello, podemos hablar de grupos económicos familiares o grupos empresariales familiares.

Entendemos que los grupos empresariales o grupos económicos familiares son una estrategia

⁴⁰⁶ Lozano (2011) utiliza el concepto “familia empresaria” que, con el paso del tiempo, dará lugar a una “familia empresarial”. Para Lozano, la empresa familiar se convierte en un *vivero en el cual se cultiven nuevas semillas de ideas y nuevas semillas de empresarios que den lugar a familias empresariales* (Lozano, 2011, p.7); entonces aquello que determina que una familia sea empresaria o no, es: *su capacidad de replicar el logro empresarial que tuvo la familia, en otros sectores, en otros lugares y en otras situaciones. Por esta razón cada vez toma más fuerza la formación de los hijos para la continuidad y fortalecimiento del patrimonio, por encima de la formación para la continuidad de la empresa familiar* (Lozano, 2011, p.7). Para este autor colombiano, la familia empresarial se refiere a la creación de su propia empresa por parte de un grupo de la familia; de esta manera, se muestra cómo: *se ha pasado de orientar a los hijos para trabajar en la empresa y crear nuevas unidades de negocio en ella, a capacitarlos para que adquieran competencias empresariales. Es decir, que tengan el interés, los conocimientos y las habilidades para crear empresas, bien sea dentro del contexto familia – empresa o fuera de ella* (Lozano, 2011, p.7).

⁴⁰⁷ Granda (2011) resume el origen de la conformación de los grupos económicos en torno a dos grupos de teorías: aquellas teorías que defienden que los grupos son *una respuesta de supervivencia de las empresas y complementa el rol de mercados y Estado*, y aquellas otras teorías para las cuales los grupos surgen *como una estrategia que les permite evadir o eludir impuestos, y abusar de su poder de mercado*. Para la economista, en Ecuador prevalece mayoritariamente esta segunda visión (Granda, 2011, p.4).

de adaptación de la empresa familiar a un nuevo contexto capitalista caracterizado por una constante innovación, una creciente competencia y una persistente inseguridad. Por ello, nos interesa el origen de un conglomerado económico puesto que nos otorga información sobre las características y valores originarios de la familia y como éstos han permeado en la evolución del tiempo, y se han fusionado con innovaciones y transformaciones propias de los cambios del sistema capitalista. De esta manera, el concepto de empresa familiar permite explicar cómo ésta conforma grupos empresariales o grupos económicos para sobrevivir y adaptarse a las cambiantes condiciones del sistema capitalista.

Para atender a la pregunta de investigación planteada en torno a la relación de los principales grupos económicos familiares del país y la filantropía educativa, recurrimos a un planteamiento de la misma versátil, dinámico y más ajustado a la realidad del sistema-mundo capitalista colonial. Esto es, nos centraremos en las empresas familiares “originarias”, que han dado paso a los grandes grupos empresariales hegemónicos actuales, fuertemente imbricadas con la matriz institucional del país. Entendemos que, en torno a la empresa familiar, se gestan diferentes estrategias, como mecanismo de adaptación a los cambios producidos en el sistema-mundo capitalista colonial, con la finalidad de garantizar la pervivencia del mismo grupo familiar y sus intereses. Incluso cuando se trata de grupos con capital transnacional, o la presencia de grupos extranjeros en el país, se puede rastrear el origen de la empresa familiar⁴⁰⁸, sus alianzas y los mecanismos de adaptación al sistema capitalista. En definitiva, estas empresas familiares dan lugar a diferentes grupos económicos que son los mismos a través del tiempos, con alguna baja y recientes entradas.

VIII.3.2.3. La adaptación de las empresas familiares al sistema capitalista en Ecuador: la conformación de los principales grupos empresariales.

Pese a la carencia de literatura en torno a la filantropía en Ecuador⁴¹⁰, trataremos de presentar aquello que, consideramos, está sucediendo en el país bajo la fórmula de la gobernanza

⁴⁰⁸Las “clases poderosas” se reúnen en foros como el mundial Foro Económico de Davos, o los regionales como el Encuentro Empresarial entre Padres e Hijos de América Latina, para *el intercambio de ideas y para tratar y asesorar a los líderes políticos. Ellos ejercen una inmensa influencia en los asuntos globales y poseen una libertad de acción que ningún ciudadano ordinario posee*” (Harvey, 2007, p.43). En el caso del Encuentro Empresarial entre Padres e Hijos en la región (nótese la referencia patriarcal del Encuentro), su propio nombre indica el deseo de la pervivencia de la “empresa familiar” originaria. El Encuentro fue idea de uno de los hombres más ricos del mundo, y el más rico de la región, Carlos Slim, segunda generación de empresa familiar mexicana, y que tiene intereses comerciales en Ecuador.

⁴¹⁰ Hemos encontrado una referencia sobre la filantropía en Ecuador a través del artículo de Turitz y Winder del año 2005: “Private Resources for Public Ends: Grantmakers in Brazil, Ecuador and Mexico”, publicada en *Philanthropy and Social Change in Latin America*, cuya edición se encontraba a cargo de Cynthia Sanborn y Felipe S. Portocarrero (Cambridge: Universidad de Harvard, Centro David Rockefeller para Estudios Latinoamericanos). Turitz y Winder realizan un estudio comparativo de la filantropía en Ecuador, México y Brasil. Sus socios para la elaboración del estudio son el Centro Mexicano para la Filantropía –CEMEFI-, el Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE) de Brasil y la Fundación Esquel, de Ecuador. Estos autores recurrieron a las bases de datos de diferentes fundaciones y ONGS, donde manifestaron encontrar retenciones y carencias en ciertas informaciones, sobre todo en Ecuador, durante los años 2000-2001 (Turitz y Winder, 2008, p. 299). Hemos revisado el estudio pero se presenta una información muy general y lejana en el tiempo puesto que fue previo al período de la Revolución Ciudadana.

corporativa de la educación por parte, entre otros, de determinados grupos empresariales, que buscan incidir en la política pública educativa a través de la distinguida forma de “filantropía”.

En este epígrafe, nos centraremos en el grupo de empresas que, o bien apoyando a otras instituciones de la sociedad civil, pero sobre todo a través de fundaciones propias (empresariales y familiares), participan y buscan incurrir en la agenda educativa nacional, o bien ejecutan programas y proyectos que inciden en la política educativa nacional. Así, analizaremos la relación de los principales grupos empresariales o económicos de Ecuador con el sistema de educación pública a través de la ejecución de dichas actividades filantrópicas.

Pástor (2015) parafraseando a José Moncada Sánchez (2010) afirma:

La actividad económica del Ecuador depende de un contado número de grupos económicos, industriales, financieros, agroexportadores, comerciantes, que son los que dominan la economía nacional, los que, en definitiva, deciden que debe producirse, exportarse, importarse, consumirse. Son los que, en un plano más amplio, ejercen significativa influencia sobre la vida política del país... (Pástor, 2015, p.4).

Estos grupos económicos de Ecuador⁴¹⁴, siguiendo a Pástor (que parafrasea a Lazzarini, 2007), al igual que sucede en el resto de América Latina, suelen conformarse en base a lazos familiares; es más, en América Latina se puede hablar de *un capitalismo de lazos* que se sostiene por las relaciones cercanas y entrelazadas entre economía y política y aparato Estatal (Pástor, 2015, p.11). Es por ello que los grupos económicos en América Latina poseen características similares, partiendo de que se constituyen en base a lazos familiares:

(...) Algunas son heredadas de un acumulado colonial; su producción es diversificada; su tecnología es baja; están integrados por empresas subsidiarias⁴¹⁵ y suelen ser intermediarias de multinacionales (Pástor, 2015, p.11).

Por este motivo, nuestro punto de partida en la investigación sobre las fundaciones empresariales filantrópicas en Ecuador son las empresas familiares que han dado lugar a los grandes grupos económicos del país y que influyen decisivamente en el campo económico, político, social y cultural (educativo). De hecho, esta influencia sobre la vida política del país define a un grupo económico como tal; éste debe de contar con el apoyo del Estado para *lograr incidir en la economía política local*, tal y como señala Pástor (parafraseando a B. Ross Schneider, 2004): *un grupo económico se consolida como grupo en la medida en que consolida su poder político⁴¹⁶, dentro de sus fronteras* (Pástor, 2015, p.14).

⁴¹⁴ Tampoco existe gran referencia bibliográfica en torno los principales grupos económicos en Ecuador; Carlos Pástor se basa en tres estudios previos de Navarro, del CEDIS y de Luis Fierro. Igualmente, en la última décadas recupera los trabajos de Unda y Betania (2010), Machado (2014), Ospina y Saltos.

⁴¹⁵ Los grupos económicos se integran por empresas subsidiarias, las cuales *dependen de otras de mayor alcance y se destina para actividades concretas de la cadena productiva*. Están *organizadas jerárquicamente en cadenas productivas, usualmente la tecnología utilizada es baja y, ocasionalmente, son intermediarias de las corporaciones multinacionales* (Pástor, 2015, p.11).

⁴¹⁶ Este poder político del sector empresarial tiene cuatro vías de negociación o presión; a saber: 1) la consulta institucionalizada a sus asociaciones empresariales; 2) el cabildeo ante el Congreso y el Ejecutivo; 3) la financiación de campañas electorales, y 4) el poder estructural como consecuencia de la movilidad internacional

En Ecuador, las primeras familias empresarias nacen en el marco del sistema mundo capitalista de origen colonial, como empresas independientes y, aquellas que han pervivido, en la actual etapa del capitalismo, se han constituido en grupos económicos o grupos empresariales. Estas familias empresarias utilizan diferentes fórmulas, adaptándose a los contextos cambiantes del entorno y de las propias unidades familiares.

El origen de una gran parte de los principales grupos empresariales o económicos de Ecuador del siglo XXI se puede rastrear dos siglos antes, en el siglo XIX; recurrimos al pasado *como fuente de explicación de la realidad socioeconómica contemporánea* de Ecuador (ILDIS, 1989, p.29). En este sentido, como destaca la obra colectiva de la Fundación ILDIS (1989), se hace necesario aludir a la *herencia colonial* para resaltar los aspectos de constitución de *núcleos incipientes de producción* (como se cita en Guerrero, 1977), de *explotación de la fuerza de trabajo indígena y de formación de relaciones sociales de dominación, características que dominarán largamente los años que siguen a la independencia e, incluso, al tiempo presente* (ILDIS, 1989, p.30). Algunos de estas empresas familiares que surgen después de la colonia, han pervivido siendo denominadas por algunos/as autores/as como *élites señoriales*, esto es, *grupos que se conformaron desde la colonia y que perduran hasta finales del siglo XX* (Pástor, 2015, p.11).

En Ecuador, se puede apreciar cómo determinados grupos económicos conformados a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se mantienen en el siglo XXI y los/as herederos/as de las familias fundadoras de la empresa matriz del siglo XIX, permanecen al frente del conglomerado de empresas en el siglo XXI. Estos grupos económicos nos ofrecen una radiografía de la élite socio-económica de Ecuador, que permite vislumbrar la situación de profunda desigualdad y explotación sobre la que se asientan:

(...) El acaparamiento de los medios de producción en manos de pocas familias ha dado paso al nacimiento de grupos económicos los que, a través de enlaces entre sí con el objeto de consolidar su poder e influencia, han formado un reducido y exclusivo grupo de familias dominantes del poder económico y político en nuestro país (Totoy y Vizúete, 2012, p.22).

Los grupos económicos han gozado de ventajas y privilegios, a través de la alianza con la esfera política, para auto-perpetuarse en las posiciones de dominio. De esta forma, la “mano visible” del Estado ha cooperado con la “mano invisible” del mercado en cuanto a la protección y promoción de los intereses de los grupos hegemónicos. Como en muchos países de la región, el peso económico de los grandes capitales, *va más allá de la esfera material, y alcanza la dimensión política en tanto conforman élites de poder* (Hernández, 2012, p.21). De hecho, en la región, la coalición entre miembros de la élite dio lugar a *grupos de interés especial*, compactos e influyentes política y económicamente, que permitieron incrementar la efectividad de su representación, tal y como sucedió en Ecuador. De esta forma,

de la inversión y el capital (Pástor, 2015, p.14)

(...) *Las élites armonizan intereses y proponen políticas, (que) buscan insertar formalmente en instituciones nacionales para definir leyes o códigos normativos* (Hernández, 2012, p.21).

Así, se puede hablar de una intensa interacción entre el poder económico y el poder político, donde algunos grupos empresariales se han consolidado a través de su poder de influencia en el poder político y han desplazado a otros grupos:

(...) *Los grupos empresariales con frecuencia han logrado colocar s sus representantes en puestos claves del gobierno: finanzas, comercio exterior, banco central, rentas, etc* (Solano-Gallegos, Tobar-Pesántez, 2017, p.5).

Después de las guerras por la Independencia y la posterior conformación y consolidación del Estado-nación ecuatoriano, tras lo que Ayala Mora (2008) definió como el *proyecto nacional criollo*⁴¹⁷, sostenido por el gobierno de García Moreno (1860-1875), y el *proyecto nacional mestizo*⁴¹⁸, surgido tras la Revolución Alfarista de 1895 (Ayala Mora, 2008, pp.28-32), Ecuador se insertó en el sistema-mundo capitalista desde una posición periférica como exportador de productos agrícolas, aunque ello fue un proceso largo, que duró más de un siglo donde, además, convivían formas capitalistas y rasgos pre-capitalistas.

El incremento de las exportaciones de cacao provocará que el país acreciente sus relaciones con el mercado mundial y se vaya insertando plenamente en el proceso de acumulación capitalista, definiéndose un *modelo primario agro-exportador*, el cual seguía caracterizada por una *gran regionalización* en el país (Ayala Mora, 2008, p.32). Como citábamos anteriormente, ello no quiere decir que desaparecieran otras formas de producción pre-capitalistas, sino que éstas convivían con la inserción de Ecuador en el modo de producción y acumulación capitalista. Sin embargo, el incremento de las exportaciones de cacao provocó la consolidación de una oligarquía costeña de comerciantes y banqueros, diferente a la tradicional oligarquía terrateniente serrana: la Revolución Liberal de 1895 supuso *la caída del predominio político e ideológico del latifundismo clerical tradicional* frente a la burguesía y sus aliados, *cuyos mecanismos de dominación y reproducción ideológicas suponían ciertas garantías así como la libertad religiosa y de conciencia* (Ayala Mora, 2008, p.32).

⁴¹⁷ El *proyecto nacional criollo* (1860-1875), liderado por Gabriel García Moreno, se caracterizó por dar forma a un Estado oligárquico terrateniente, con una sociedad tremendamente jerarquizada, estructurada estamentalmente donde la autoridad procedía del derecho y de Dios. Se produce una continuidad de la situación colonial, con invasión de tierras comunales y mecanismos de sujeción al latifundio. En 1850, aún persistían formalmente la esclavitud y el tributo indígena. La Iglesia se encontraba completamente inserta en el Estado republicano (Ayala Mora, 2008, p.28). Pese a ello, durante el gobierno de García Moreno, tal y como se sostiene Rosemarie Terán (2015), se produjo una *modernización de la educación* (Terán, 2015, p.216); eso sí, una modernización conservadora.

⁴¹⁸ El *proyecto nacional mestizo* (1895-1912), surgido tras la Revolución Liberal de 1895, encabezada por Eloy Alfaro se conformó como la etapa de consolidación del Estado-nación y la definición del modelo primario agro-exportador. Para Ayala Mora, la revolución alfarista fue *la mayor transformación política-ideológica de la historia del Ecuador*, cuando el Estado consolidó su control sobre diferentes esferas de la Iglesia, y la educación se proclamó “laica” así como se declaró la libertad de conciencia y culto (Ayala Mora, 2008, p.32). Sin embargo, la Iglesia se resistió a perder su hegemonía, y continuó influyendo en los destinos del país.

En 1887, José Gabriel Duque, Idelfonso Preciado, Alberto de Obarrio fundan la empresa Guayaquil Lager Beer Brewery Association que, en el año 2002, se fusionará con el Grupo Empresarial Bavaria y, desde el 2005, forma parte de SABMiller, segunda cervecera mundial⁴¹⁹, bajo el nombre de Cervecería Nacional. En el año 2015, conforma DINADEC, constituyéndose como uno de los principales grupos económicos del país. En 1897⁴²⁰, con la familia Lynch, se constituye el Ingenio San Carlos, productor de caña de azúcar. En el siglo XXI, la ahora denominada Sociedad Agrícola e Industrial San Carlos S.A., se encuentra entre los principales grupos económicos ecuatorianos. En 1906, se funda el Banco del Pichincha, principal banco del país en el 2015. En 1921, una familia de inmigrantes libaneses se establece en Ecuador y da lugar al segundo grupo empresarial más importante del país en el año 2015, el grupo ElJuri. En 1923, la familia Rodríguez Bonín funda Cemento Nacional, que se fusionará con capital extranjero, con la empresa suiza Holcim, siendo actualmente otro de los principales grupos económicos del país. En 1923, se funda el Banco de Guayaquil (hoy Banco Guayaquil), uno de los principales bancos del país, y que aúpa la familia Lasso, donde uno de sus miembros, Guillermo Lasso, se ha presentado en dos ocasiones a las elecciones presidenciales de Ecuador.

En definitiva, se puede rastrear el origen de muchos de los actuales grandes económicos a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Estas empresas familiares crecen, expanden sus actividades, se extienden a otros sectores, se fusionan con otras empresas, nacionales e internacionales, pero, en su mayoría, siguen perteneciendo, y son administradas, por los y las descendientes de las familias primigenias. Totoy y Vizuite parafrasean a Navarro (2007) quien señala que las empresas en Ecuador, en apariencia, se presentan como independientes pero al analizar el accionariado de las mismas, se observa que la mayoría pertenecen a mismos grupos familiares. La consolidación del poder en unas pocas manos y su afianzamiento a través de grupos económicos, provocaron la *aparición de monopolios y oligopolios* en el país a través del capital financiero, el cual profundizó e incremento las desigualdades sociales (Totoy y Vizuite, 2012, p.23).

De esta manera, los grupos económicos o empresariales, en la historia de la República, han concentrado el mercado a través de la unificación de los capitales agrícolas, comerciales, productivos y bancarios, así como a través de la formación de los trust económicos y carteles que conducirían a esa fase del capitalismo denominada como capitalismo financiero. Como afirma Torres Rivas (2011), América Latina en general, se caracteriza por una *burguesía trípode*; esto es, tiene un pie en la agricultura de exportación, otro pie en el sector industrial y uno tercero, en el comercial financiero (Pástor, 2015, p.11).

⁴¹⁹ Puede consultarse a través del siguiente enlace: www.cerveceria-nacional.com

⁴²⁰ En 1887, Carlos Lynch, propietario de una fábrica de cigarros compra tierras, a orillas del río Chimbo (cantón Yaguachi), dedicadas a la producción de cacao y caña de azúcar. En 1937 se constituyó en Guayaquil, la Sociedad Agrícola e Industrial San Carlos S.A. (Sotomayor, 2004, pp.19-20).

En Ecuador, el desarrollo del capitalismo productivo tuvo base agrícola, sobre todo agro-productiva (producción de productos primarios para la exportación a gran escala) como sustento de *la consolidación del capital*, y el afianzamiento de los grupos económicos (Totoy y Vizúete, 2012, p.23). A raíz de la segunda mitad del siglo XX, se introduce el capital internacional que se fusiona con el capital nacional, especialmente en el sector bananero, y es cuando el grupo Noboa y la United Fruit comienzan a actuar conjuntamente. Pese a que el sector bananero implicó el incremento de la producción del banano de tal forma que se extendió a pequeños y medianos productores, sin embargo, predominaron las grandes explotaciones y los monopolios. Durante este período, se conformaron once de los principales grupos empresariales actuales. Las familias que fundaron las empresas primigenias continúan estando al frente de estos grupos en esta segunda década del siglo XXI. La acumulación del capital del cacao y del banano produjo el aumento de masa monetaria, y, con ello, el capital bancario. Es el momento del auge del capital bancario se crearon ocho bancos nuevos. Sin embargo, sólo el Banco de Machala, el Banco del Pacífico, Produbanco y el Banco Bolivariano continúan formando parte de los grupos económicos más poderosos del país.

El auge petrolero, que aumentó la inversión extranjera en Ecuador, produjo un fenómeno que Totoy y Vizúete definen como una *pseudo-industrialización* (Totoy y Vizúete, 2012, p.30). Nuevos grupos económicos emergen en este período pero la crisis bancaria de 1999 fue devastadora para el país. Durante los gobiernos de Jamil Mahuad y Gustavo Noboa se rescataron varios bancos privados, que pasaron a manos del Estado. A ello hay que sumar que, en un período de dos décadas, Ecuador experimentó una fuerte crisis agrícola (1983), entró en guerra con Perú (1995), y sufrió las consecuencias del terremoto de 1987. Si a ello, añadimos la caída de los precios de petróleo, se entiende la gran crisis que vivió el país. Privatizaciones masivas, estancamiento económico y desmantelamiento del Estado fueron algunos elementos que definen este período. Millones de ecuatorianos/as se vieron obligados a emigrar a Estados Unidos, España, Italia... El presidente Mahuad decretó la dolarización y el feriado bancario; la pobreza y el descontento masivo se extendían por el país. El coronel Lucio Gutiérrez, junto con el ejército, tomó el Congreso Nacional, contando con el apoyo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE). Mahuad es derrocado en el año 2000 y asciende como presidente constitucional Gustavo Noboa. En las elecciones presidenciales del año 2002, Lucio Gutiérrez es elegido presidente como candidato del partido Sociedad Patriótica, y apoyado por el movimiento indígena Pachakutik y el MPD. La mala gestión política de Lucio Gutiérrez provocó masivamente el rechazo popular y amplios sectores de población se lanzaron a las calles a protestar. El presidente les denominó “forajidos”. Ante una serie de decisiones anticonstitucionales que había tomado el presidente, se produjo un aumento de las protestas populares con la consiguiente huida del país de Gutiérrez y la asunción de la presidencia del gobierno por parte del vicepresidente Alfredo Palacio.

Las siguientes elecciones presidenciales, en el año 2006, fueron las elecciones ganadas por Rafael Correa y el Movimiento Alianza PAÍS, con su proyecto político, la Revolución Ciudadana. Con la Revolución Ciudadana, se amplió la clase empresarial, pero, como se podrá apreciar más adelante, se mantienen muchos de los grupos económicos tradicionales. Incluso, según Machado (2012), éstos incrementaron sus ganancias. Durante el período de la Revolución Ciudadana, se produce un crecimiento acumulado de utilidades de la banca privada: en el período comprendido entre el 2007 y el 2009, las ganancias fueron un 70% superior al período 2004-2006. Los cuatro principales bancos del país aumentaron su crecimiento: el Banco Pichincha (un 54%), el Banco Pacífico (un 42%), el Banco Guayaquil (un 32,4%), y Produbanco, en un 49,1% (Machado, 2012).

En la siguiente matriz, hemos tratado de recopilar estos grandes momentos de la historia de Ecuador, en relación a su inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, sus crisis sucesivas, y la gestación de las principales familias empresarias y grupos económicos, en estrecha vinculación con el sistema político-institucional.

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES					
Descripción de las fases y formación de grupos corporativos familiares	AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)		SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
			1970	1980	1990
	Proceso de <i>concentración originaria</i> . Grupos económicos: <i>élites señoriales</i> .	1940: Reactivación de la economía. Mono-producción exportadora de banano.	Auge petrolero Auge del Capital Bancario. “Pseudo-industrialización”	Monopolización: como resultado de la acumulación capitalista se conforman las principales empresas monopólicas.	Concentración de los diferentes grupos económicos en diferentes ramas productivas.
	Consolidación de “élites señoriales”: grupos que se conformaron desde la colonia y perduraron tiempo después. Auge de nuevos grupos familiares dominantes. Determinadas familias adquieren poder económico a través de la acumulación de riqueza mediante la producción y exportación del cacao en la costa.	Se expande el número de explotaciones bananeras pero el monopolio exportador del banano pertenece a los grupos dominantes. Ingreso de Ecuador en el mercado internacional del banano. Auge y consolidación de la hegemonía económica y política del Grupo Noboa (1946).	Reinserción de Ecuador en el mercado internacional a través de la exportación petrolera. “Burbuja de la abundancia”. Pseudo-industrialización a gran escala. Alianza entre <i>súpergrupos</i> : Actores hegemónicos nacionales vinculados a capital extranjero, con carácter	Las divisas del petróleo no llegan a la inmensa mayoría de la población. Pauperización masiva de la población. Migraciones internas urbanas. Imposición de las “recomendaciones” de la banca internacional y organismos multilaterales. Comienzan las privatizaciones masivas.	Situación de crisis generalizada. Imposición de las “recomendaciones” de la banca internacional y organismos multilaterales. Resistencias masivas de la población y efervescencia de los movimientos sociales en el país
					Recuperación del precio del crudo: 2004-2006. Incrementos (y posteriores caídas) del los precios del petróleo. Aumento del número de grupos económicos e incremento de la utilidad de los grupos económicos tradicionales que pasan de 529 millones de \$ en el 2006 a 701 millones de \$ en 2009.

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES						
Descripción de las fases y formación de grupos corporativos familiares	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)			SIGLO XXI (algunos hitos importantes)		
	AUGE (1940-1970)		1990			
	1970	1980	1990			
	AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	1970			
	<p>Se producen fuertes migraciones internas rurales.</p> <p>Se generan patrones de desarrollo diferentes en la costa (acumulación capitalista según agro-exportación) y la Sierra, donde aún predominaban relaciones pre-capitalistas de hacienda-huasipungo.</p>	<p>Entrada de empresas multinacionales.</p> <p>Se producen migraciones masivas de la Sierra a la Costa.</p> <p>Rápida Urbanización.</p> <p>Fortalecimiento del Estado.</p> <p>Disolución progresiva de relaciones pre-capitalistas en el campo.</p>	<p>de "burguesía intermedia" Rápida monetarización de la economía.</p> <p>Crecimiento y modernización del sistema financiero.</p> <p>Guayaquil como centro comercial-financiero.</p> <p>Concentración del capital (1979-89) a través del oligopolio de ocho bancos: Banco del Pacífico, Filanbanco, Banco del Pichincha, La Previsora, Banco Popular, Banco de Guayaquil, Citibank y Continental.</p>	<p>Se mantienen los principales grupos económicos de los 70, que crecen y adquieren estructuras modernizadas.</p>	<p>(indígena, feminista...)</p> <p>53 grupos económicos controlaban 774 empresas, muchos asociados con capital extranjero.</p> <p>La industria agroalimentaria es la rama más concentrada de la economía nacional: 86 grupos económicos monopolizan el mercado nacional.</p>	<p>Transformación del orden normativo e institucional.</p> <p>Alta inversión pública.</p> <p>Mejora generalizada de las condiciones de vida de la población (surgimiento de la clase media de origen popular).</p> <p>Recuperación del rol protagónico del Estado.</p>

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES							
		AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)			SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
				1970	1980	1990	
Algunos momentos de crisis y cambio de etapa		1920-1940: Gran crisis del modelo primario exportador. Plagas (1922), efectos de la crisis de 1929, crisis económica después de la II Guerra Mundial.	A partir de 1960: nueva crisis. Crisis bananeras más importantes durante el periodo 1965-1976 por caída de exportaciones.				
				Estancamiento económico. Desmantelamiento del Estado.		Crisis financiera de 1999 durante la presidencia de Jamil Mahuad (feriado bancario). Quiebra de los principales bancos, como uno de los más FILANBANCO.	

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES				SIGLO XXI (algunos hitos importantes)	
Familias empresarias	AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)		
			1970	1980	
				1990	
	Familias hegemónicas: Aspiazu, Baquerizo, Avilés, Durán Ballén, Cordero, Lynch. Origen: España, Perú, Colombia, Italia, Chile, Alemania. En 1897 se funda el Ingenio San Carlos por Carlos Lynch (futura Sociedad Agrícola e Industrial San Carlos, S.A). Comienzan las primeras vinculaciones entre grupos económicos agropecuarios y el	Familias hegemónicas: Noboa Pontón, Noboa Bejarano, Febres Cordero, Crespo Cordero, Arosamena, Nebot. 1965: surge el Grupo COFIEC (Compañía Ecuatoriana de Desarrollo) ⁴²¹ , a través de la alianza de las Cámaras de Industrias de Pichincha y 43 accionistas. Las principales familias accionistas son: Correa Escobar, Pinto, Granda Centeno, Yerovi,	Familias: Garelik Desklin, Granda Garcés, Cobo Martínez, Dalmau, Pienknagura, Vázquez Astudillo, Cordero Crespo, Grupo Rivadeneira (Rivadeneira Sáez Traversari). Súper-grupo económico ⁴²² "La Filantrópica": Industria manufacturera. Familias: Isaías Baguet, Isaías Dassum, Dassum Lasso, Dassum Armendáriz, Kronfle, Barrakat, Baccach, Raad, Radd Hitti, Anton, Anton	Uno de los grupos económico más importantes del país es el Grupo Isaías, que incluye a las familias: Isaías-Dasuum-Kronfle, Raad, Anton, Barrakat, Adum, Bucaram. A finales de los 80: la presidencia del Banco Pichincha recae en Fidel Egas Grijalva, contando con acciones de la corporación AYMESA, relacionada con el Grupo Mantilla (Diario El Comercio).	En las actividades agrícolas predominan 3 grupos empresariales (Noboa, Marsons y Merchán), que controlan 13 empresas del sector. En el cultivo y procesamiento de la palma africana destacan las familias Morisáenz, Granda Centeno, Novoa Bejarano, articuladas con la industria aceitera, monopolizadas por
			Familias hegemónicas: Lasso, Eljuri, Wright, Noboa, Egas, Czarninsky, Bakker, Hidalgo... La Familia Wright Vallerino y Durán Ballén se articulan con las familias Malo, Dhaik, Durán Ballén, Plaza, Mahuad, y Paz.		

⁴²¹ El Grupo COFIEC es una alianza entre compañías anónimas, de seguros y bancos privados en torno a Cámaras y asociaciones; COFIEC es la punta de lanza que integra a la burguesía industrial, el capital extranjero y el Estado con el fin de afianzar el capitalismo monopolista en Ecuador (Pástor, 2015, p. 41). Como señala Pástor, en CONFIEC no se encuentran los principales grupos económicos de las décadas anteriores, tales como Isaías, Noboa y Aspiazu.

⁴²² Un súper-grupo económico es el resultante de las relaciones nepóticas existentes entre diferentes grupos económicos familiares (Pástor, 2015, p. 25).

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES				SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)			1990	
AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	1970	1980	
<p>desarrollo del sector bancario: la familia Aspiazu, dedicada a la producción cocolera, funda el Banco Comercial Agrícola.</p> <p>En 1906, se funda el Diario El Comercio por la familia Mantilla.</p>	<p>Alvarez Barba, Salas, Acosta, Ayora.</p>	<p>Garzozi, Adum Anton, Salem, Abbud, Bucaram.</p> <p>15 familias regentan 53 compañías y tres bancos nacionales.</p> <p>Súper-grupo económico Guayaquil: sector agroexportador.</p> <p>Familias: Arosamena, Monroy, Icaza, Estrada, Novoa, Marcos, Carbo, Vallarino Febres Cordero, Vallerino Durán Ballén, Córdovez Febres Cordero, Alvarado Roca Bustamante (fundadores del grupo mediático Ecuavisa).</p> <p>Origen: Líbano, Siria.</p>	<p>El Grupo COFIEC cuenta con 683 accionistas.</p>	<p>doce empresas del grupo Noboa Bejarano-Alvarez..</p> <p>El sector pesquero se encuentra monopolizado por las familias empresarias Maspons, Fernández y Estrada.</p> <p>El grupo Maspons será comprado, posteriormente, por Nestlé.</p> <p>En avicultura destaca el sugrupo Bakker que pertenece al Grupo Chiriboga Vollmer.</p> <p>Apenas un 3% de empresas controlan</p>
Familias empresarias.				

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES				SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)		
		1970	1980	1990
				<p>el 53% de las ventas en 21 ramas.</p> <p>Los mismos nombres se repiten en las direcciones bancarias:</p> <p>Filbanco dirigido por el Grupo Isaias</p> <p>Banco Pichincha dirigido por la familia Mantilla.</p> <p>Banco Popular, dirigido por el Grupo Pinto.</p> <p>Banco Pacífico, dirigido por el Grupo Pacífico.</p> <p>Supremacia del Grupo COFIEC en el capitalismo financiero.</p>

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

	FASES				SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
	AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)		
			1970	1980	
<p>Vinculación con política y sistema de partidos (algunos ejemplos de miembros de familias empresarias que fueron presidentes de la República).</p>	<p>Revolución de 1895: consolidación del proyecto nacional mestizo.</p> <p>La Burguesía se asegura el control del Estado: se garantiza condiciones favorables a integración mercados internos y relación con mercados internacionales. Se acentúa la dependencia internacional: Imperialismo.</p> <p>Relación entre familias hegemónicas y el poder político:</p> <p>El primer gerente del Ingenio San Carlos fue Juan de Dios Martínez Mera (Presidente de la República 5 de diciembre 1932 a 19 de</p>	<p>Vaivenes en el poder entre conservadores y liberales.</p> <p>Jaime Nebot Velasco (padre del actual alcalde de Guayaquil) fue Ministro de gobierno de J.M. Velasco Ibarra.</p>	<p>El Grupo de Guayaquil tuvo gran actividad política con varios presidentes de la República pertenecientes al grupo económico.</p> <p>Carlos J. Arosamena Monroy fue presidente de la República (7 noviembre 1961 - 11 julio 1963).</p> <p>Sixto Durán-Ballén fue presidente de la República (10 agosto 1992-10 agosto 1996) y alcalde de Quito (1 agosto 1970-16 febrero 1978).</p>	<p>Fidel Egas Grijalva (Banco Pichincha, Diners Club Ecuador) fue Secretario del Ministerio de Previsión Social.</p> <p>Durante el boom bananero, el Grupo Noboa incrementa capital y se crea la Flota Bananera Ecuatoriana (con participación del Estado). El Presidente de la sociedad es Jaime Nebot, actual alcalde de Guayaquil.</p> <p>En la exportadora, el vicepresidente del momento es Álvaro Noboa, y un alto ejecutivo es León Febres-Cordero Rivadeneira, alcalde de Guayaquil (1992-1996 -2000) y posterior presidente de la República (10 agosto 1984-10 agosto 1988)</p> <p>Abdalá Bucaram fue presidente de la República (10 agosto 1996-6 de febrero de 1997).</p> <p>Jamil Mahuad (10 agosto 1998-21 enero de 2000).</p> <p>Gustavo J. Noboa Bejarano fue gobernador de Guayas, vicepresidente de la República y Presidente (21 Enero de 2000 a 15 enero de</p>	<p>Rodrigo Paz Delgado fue Ministro de Finanzas con Jaime Roldós, presidente del Consejo Nacional de Modernización en el gobierno de Fabián Alarcón, así como alcalde de Quito (1988-1992) con Democracia Popular. Candidato a la presidencia de Ecuador en 1996.</p>

Tabla LXXXVII. Relación entre diferentes etapas de inserción en el sistema-mundo capitalista colonial, según principales características del momento histórico (resumen), y la conformación de las familias empresarias y grupos empresariales de Ecuador desde el siglo XIX hasta el siglo XXI.

FASES					
	AUGE CACAOTERO (1880-1920)	AUGE BANANERO (1940-1970)	AUGE DEL CAPITAL BANCARIO Y AUGE PETROLERO (algunos hitos importantes)		SIGLO XXI (algunos hitos importantes)
			1970	1980	
Vinculación con política y sistema de partidos (algunos ejemplos de miembros de familias empresarias que fueron presidentes de la República).	<p>octubre de 1933). Otro gerente fue: Agustín Febres-Cordero Tyler.</p> <p>Luis Cordero Crespo fue presidente de la República (1 julio 1892-16 abril 1895).</p> <p>Alfredo Baquerizo Moreno fue presidente de la República (1 septiembre 1916-31 agosto 1920).</p>			<p>2003). Tataraniecto del presidente Diego Noboa y Arteta.</p>	

Fuente: Elaboración propia a partir de Ayala Mora (2008); Totoy y Vizueté (2012); Pástor (2015)⁴²³.

⁴²³ El estudio de los grupos económicos de Ecuador de Carlos Pástor (2015) se basa en tres estudios previos presentados por Navarro referidos a la década de los 70, por el CEDIS que estudio estos grupos en los años 80, y, finalmente, Luis Fierro que hizo lo propio en la década de los 90.

En conclusión, siguiendo los datos presentados, se observa cómo Ecuador ha caminado por la senda de la concentración y la monopolización, a través de la fusión del capital transnacional, y la diversificación en diferentes ramas productivas. Como señala Fierro Carrión (1991), las ramas productivas son controladas por pocas familias y muchas empresas, que dominan más de la mitad del mercado nacional desde los 70 hasta los 90; se trata de empresas familiares que funcionan como *compañías monopolíticas que concentran el 62% de las ventas* (Pástor, 2015, p.51).

La Revolución Ciudadana, en su vertiente alternativa, abanderó el proyecto de lucha contra los “pelucones”, los grupos económicos tradicionales. En este sentido, se tomaron medidas como multas millonarias al grupo NOBOA por no estar al corriente de sus obligaciones tributarias. Sin embargo, los grupos económicos han mantenido su *statu quo* y, en la vertiente convivencial de la Revolución Ciudadana, incluso han incrementado su poder. Como señala Machado, según recoge Pástor:

(...) El análisis económico de la política de gobierno de Alianza País demuestra que los principales actores beneficiados son los grupos económicos poderosos (Pástor, 2015, p.66).

Machado insiste en el gran incremento de beneficios por parte del sector privado durante el gobierno de la Revolución Ciudadana durante el período 2007-2017.

Los beneficios del sector privado durante el gobierno de la Revolución Ciudadana no tienen antecedentes en el país y tienen muy poco que ver con un régimen que se autodefine como “socialista” (Pástor, 2015, p.67).

Pástor (2015) ofrece la valoración que realizan diferentes autores/as ecuatorianos/as, de filiación marxista, en torno a la relación de la Revolución Ciudadana con los principales grupos económicos del país, quienes parecen coincidir en una apreciación similar. Desde Machado, que afirma que el país *vive una readecuación de su capitalismo interno y ocioso* (Pástor, 2015, p.68), hasta Unda y Bethania⁴²⁴ (2010), quienes afirman que el objetivo de la Revolución Ciudadana ha sido *velar por el conjunto del capital aún si eso significa afectar y enfrentarse con algunos sectores particulares*. Estas posturas coinciden en afirmar que la Revolución Ciudadana ha beneficiado la lógica de acumulación capitalista que:

Si bien se muestran a sí mismos como una redefinición del modelo heredado del Estado y sociedad en el neoliberalismo, al final del día fortalecen a los grandes grupos empresariales (Pástor, 2015, p.65).

Pástor también recoge las posiciones encontradas entre Pablo Ospina y Saltos. Ospina afirmará que, en los últimos años, en Ecuador se ha producido un desplazamiento en los grupos más beneficiados por las políticas públicas frente a aquellos sectores que fueron beneficiados durante el neoliberalismo, esto es, el sector bancario y el agroexportador. Para Saltos, sin

⁴²⁴ Unda y Bethania (2010) llegan a afirmar que los intereses generales de la clase dominante se encuentran expresados en el Plan Nacional del Buen Vivir (2007-2009 y 2009-2013), cuyo objetivo esencial no es otro más que provocar *un cambio en la estructura productiva del país a través de la sustitución selectiva de importaciones y el desarrollo de industrias nacientes*, como la petroquímica, la bioquímica, el hardware y el software, la farmacéutica y genéricos... (Pástor, 2015, p.64).

embargo, el actor hegemónico en la economía nacional continúa siendo la burguesía agroexportadora, quien plantea una visión de modernización sin reformas y el mismo modelo extractivista y reprimarizador; por ello, se explicaría como los grupos económicos controlados por la familia Noboa (el grupo Noboa y el Consorcio Nobis) continúan a la cabeza entre los grupos más poderosos (Pástor, 2015, p.69).

Desde la investigación presente, consideramos que se ha producido un desplazamiento en los grupos más beneficiados por las políticas del gobierno de la Revolución Ciudadana, aunque también coincidimos con Pástor que este desplazamiento no implica un cambio en las tendencias cardinales de la matriz productiva; se trata de un desplazamiento coyuntural del peso relativo de los grupos económicos. Efectivamente, cómo veremos en la tabla presentada a continuación, las principales familias empresarias de antaño continúan ejerciendo la hegemonía nacional. Sin embargo, el escenario nos parece más complejo y, atendemos a la explicación mostrada por Unda y Bethania (2010), recogida por Pástor, así como a nuestra reflexión en torno a la existencia de dos momentos, más o menos diferenciados, durante el gobierno de la Revolución Ciudadana.

Atendiendo a Unda y Bethania (2010),, existe una nueva hegemonía pugnando por afirmarse en Ecuador, la cual se expresa en una nueva alianza de clases, que ansía convertirse en un nuevo bloque de poder y reemplazar la alianza postulada por el neoliberalismo. Esta alianza incluye a una nueva tecnocracia reformista, a distintas fracciones de la burguesía, sobre todo aquella monopólica modernizante, y a sectores del capital transnacional. La tecnocracia reformista aporta el discurso, la ideología y la propuesta del Estado como sujeto central, mientras que las fracciones modernizantes de la burguesía monopólica aportan la base material real del proyecto (que es el nexo con el movimiento real del capital). La tecnocracia reformista se convierte en el eje articulador de importantes sectores burgueses, grandes capitales nacionales, y el capital internacional presente, así como la burguesía media local. Para Unda y Bethania, esta tecnocracia reformista procede de la academia así como de la izquierda “desencantada” de las décadas de 1980 y 1990, a la cual han denominado como *izquierda transformista* (Pástor, 2015, pp.65-66).

Sostenemos que, efectivamente, no podemos considerar el proyecto político de la Revolución Ciudadana como un proyecto socialista, como tampoco lo podemos considerar un proyecto neoliberal. No se han producido cambios de fondo sino coyunturales, y se mantiene esa pugna de poder entre la oligarquía tradicional y la hegemonía popular, que beneficia a las familias empresarias tradicionales, sus grupos empresariales, así como a nuevos grupos económicos. Sin embargo, las condiciones de vida de los sectores populares también han mejorado; como hemos observado, se ha producido una fuerte emergencia de una clase media de origen popular que aunque, muchas de sus perspectivas de mejora se refieran a un mayor acceso al consumo, también han visto mejorar su acceso a sistemas de salud y educación públicos.

La tensión y la pugna por el poder se mantiene desde la emergencia del mismo proyecto de la Revolución Ciudadana y el proceso de promulgación de la Constitución del 2008, como gran pacto social entre diferentes fuerzas del país. Es necesario recordar que en la Asamblea Constituyente de Montecristi, se encontraban también presentes los grupos de poder tradicionales en el país, grupos que lucharon por mantener los valores liberales y conservadores en la misma Constitución, junto con otros sectores del movimiento Alianza PAÍS fuertemente percolados por los valores de mercado. Sin embargo, también consideramos que, durante ese primer momento alternativo de la Revolución Ciudadana, se produjo una fuerte distancia con el modelo neoliberal predominante, no una ruptura, pero si una separación. Entendemos que existió un momento en que, junto con esa tecnocracia reformista, existían otros sectores más radicales de esa tecnocracia, junto con sectores de la academia y algunos movimientos sociales, que anhelaban transformaciones más profundas en el país,. Sin embargo, la pugna la fue ganando, cada vez más, esa tecnocracia “transformista”, la cual, a su vez, sería relegada en pos de quien ganó la batalla decididamente, esto es, una burguesía nacional modernizante, apoyada por el capital transnacional. En definitiva, se ha continuado con el proceso de fortalecimiento del capitalismo monopolista en el país desde el siglo XIX. Un capitalismo monopolista de corte familiar, donde la élite capitalista, por otra parte, ha sido incapaz de convertirse ese motor económico y de desarrollo económico,. Probablemente, ello provenga de que el capitalismo no conoce de fronteras y, tradicionalmente, han sido élites que se han formado en el exterior y, además:

(...) Han consumido productos importados, no han invertido innovación y desarrollo en el país, no han invertido en la formación de capital; el sector privado no ha sido el motor del desarrollo ecuatoriano porque no han querido (E.B. ExSecretario Nacional para la Erradicación de la Pobreza).

El fortalecimiento de la burguesía modernizante lo podemos observar a través de determinados grupos económicos que han fortalecido su hegemonía. Ello lo podemos observar en la siguiente línea del tiempo. Se han reseñado en rojo ocho de los empresarios/as (siete varones y una mujer) considerados/as como las personas más ricas del país según la lista de la revista Forbes (2015). Disponen de una fortuna superior a los 1.000 millones de dólares, con lo cual, entrarían en la categoría de “billonarios/as”. Obsérvese que pertenecen a a las familias empresarias que acumulan su fortuna desde inicios del siglo XX, y que han constituido grupos económicos y, como veremos, fundaciones filantrópicas relacionadas con dichos grupos. Solo Isabel Noboa, crea su grupo empresarial en 1997; sin embargo, en menos de dos décadas, se ha convertido en una de las mayores filántropas de Ecuador y su grupo económico, en uno de los grupos más poderosos de Ecuador (aunque bien es cierto que pertenece a una de las familias más ricas del país (de la cual heredó gran parte de su fortuna).

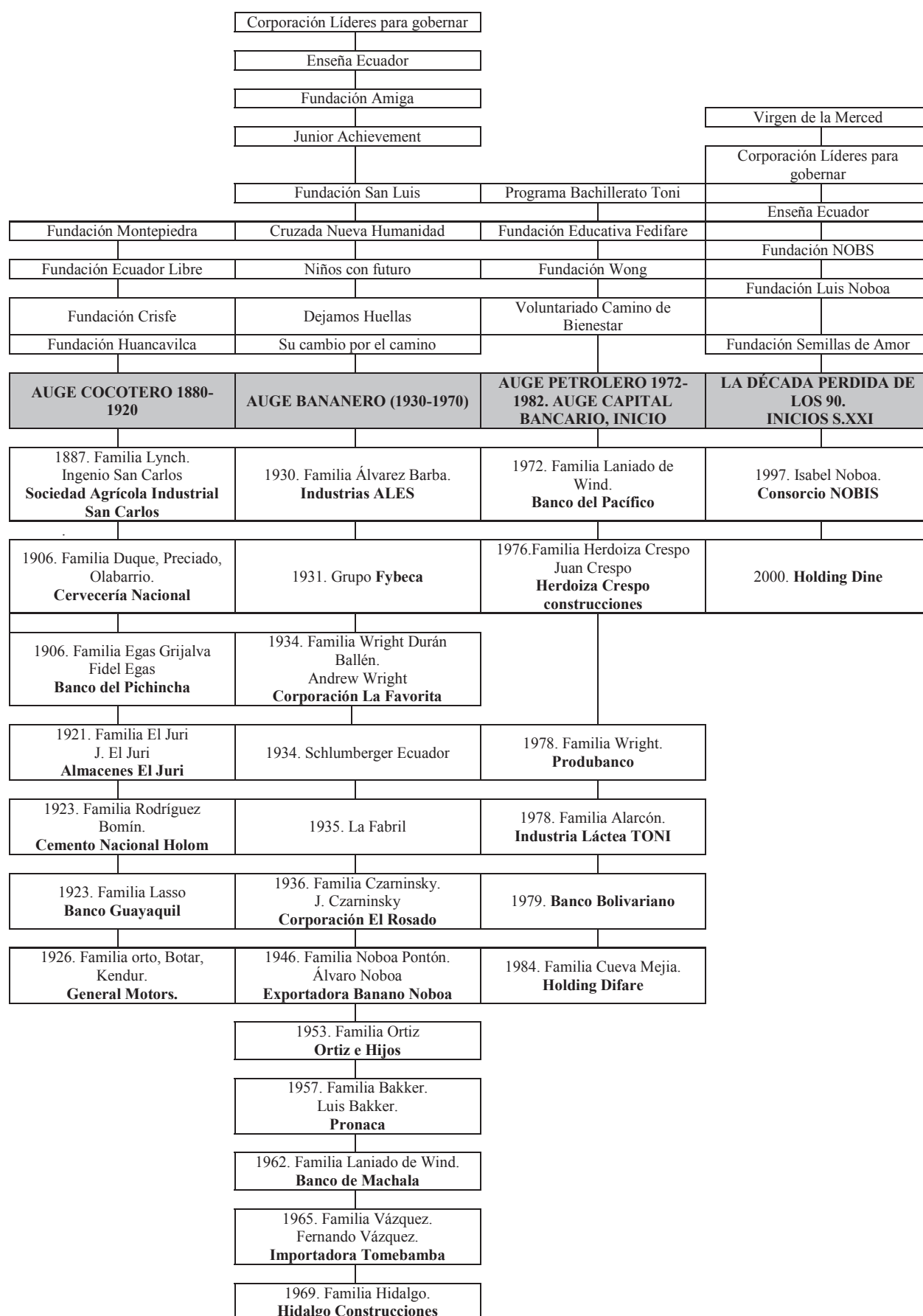
Igualmente, la siguiente figura permite observar la relación del número de empresas familiares conformados durante las grandes etapas de desarrollo capitalista en Ecuador (parte inferior de la línea de tiempo), desde el siglo XIX hasta inicios del siglo XXI, y las fundaciones

empresariales familiares que estos grupos empresariales han creado en el siglo XXI (parte superior de la línea).

Como se puede se puede percibir, siete de las principales grupos empresariales del siglo XXI fueron creados por familias empresarias antes de 1930 (en pleno auge primario exportador del cacao), mientras que doce de estos grupos fueron creados de 1930 a 1970, durante el agro-exportador de banano. A partir de la década de 1979, siete familias empresarias comienzan a configurar poderosos grupos económicos ante el esplendor del capital bancario (momento en el que se fundan más bancos nacionales) y el auge del petróleo. A partir de 1990, se crean tan solo dos de los grandes grupos empresariales vigentes en el siglo XXI.

Estos grupos empresariales familiares, a su vez, han conformado un complejo entramado de fundaciones corporativas que, como veremos, en la gran mayoría de los casos, tienen como gran objetivo incidir en la formación y educación de niños, niñas y adolescentes del país.

Figura 16. Línea Temporal de Grupos Empresariales familiares



VIII.3.2.4.- La gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos, familias empresariales y fundaciones corporativas y sus estrategias de intervención en educación.

En la matriz que presentamos a continuación, exponemos una serie de datos que vinculan a los 50 principales grupos económicos del país con la filantropía, concretamente con la filantropía educativa. Atendiendo a datos del Servicio de Rentas Internas (SRI), establecemos un ranking de los 50 principales grupos económicos⁴²⁵ de Ecuador en el año 2015 (los cuales compararemos con los doce primeros grupos del cuatrienio 2006-2010) según su volumen de ingresos, el número de empresas integrantes que los conforman, y el año de creación del grupo, donde rastreamos la presencia de la o las familias empresarias originarias.

A partir de estos datos, nos interesa analizar cómo un grupo empresarial interviene en una realidad ajena a su ámbito de actuación, esto es, la educación, especialmente el sistema de educación pública. Observaremos qué tipo de intervenciones realizan en el sector educativo y a través de qué actores. Finalmente, en los casos que tengamos constancia explícita, vincularemos el accionar de estos grupos con el apoyo manifiesto a determinados partidos políticos y/o confesiones religiosas.

Los datos que presentamos han sido extraídos de diferentes fuentes. El ranking de grupos empresariales del que partimos suele variar anualmente, pero, a efectos de nuestra investigación, lo importante radica en percibir cómo se mantienen los principales grupos económicos a través del tiempo y, sobre todo, cómo intervienen en el ámbito educativo. Respecto a los grupos económicos, hemos tomado su principal denominación, y no hemos incluido todas las empresas que forman parte de estos conglomerados, en aras de la brevedad. La información respecto a la intervención educativa que realizan estos grupos económicos proceden de las reseñas contenidas en sus páginas webs. Ésta puede variar en el tiempo, y pueden existir programas que ya no se ejecutan, o nuevos programas en ejecución. No consideremos que ello reste valor al objetivo de la matriz que presentamos puesto que, más que una fotografía de un momento puntual, pretendemos analizar el trabajo realizado por los principales grupos económicos del país en el ámbito de la política pública educativa desde una dimensión histórica, dinámica, relacionada con el ámbito político-institucional del país y el sistema capitalista mundial. En este punto, se hace necesario distinguir entre la filantropía empresarial (familiar e individual) y la Responsabilidad Social Corporativa (RSE) de las empresas. La RSE es un concepto amplio que incluye: *modificaciones de comportamiento*

⁴²⁵ Como cita el Reglamento de Régimen Tributario Interno (2015), en su Art. 5, un grupo económico es:....*el conjunto de partes, conformado por personas naturales y sociedades, tanto nacionales como extranjeras, donde una o varias de ellas posean directa o indirectamente 40% o más de la participación accionaria en otras sociedades. El Director General del Servicio de Rentas Internas deberá informar sobre la conformación de los principales grupos económicos del país y su comportamiento tributario.*

empresarial en diferentes niveles: prácticas laborales, impacto social y ambiente, asuntos legales y tributarios (Sanborn, 2008, p.14), y que, entendemos, incluiría además este otro conjunto de diferentes intervenciones institucionalizadas en el campo social por parte de un grupo empresarial. La diferencia entre la RSE y la filantropía empresarial (familiar) se referiría más bien a *diferentes niveles de involucramiento por parte de los dueños, gerentes y accionistas de las empresas*, así como una distinción en la esencia misma del término: *la filantropía es, por naturaleza, voluntaria* y, por ello, no debe implicar responsabilidad ni obligatoriedad (Sanborn, 2008, p.15). Sin embargo, hemos encontrado que, tanto en el discurso y la literatura existente, al menos en América Latina, ambos términos, y sus contenidos, aparecen frecuentemente como sinónimos.

Cabe mencionar, igualmente, que algunos de los grupos empresariales⁴²⁶ a los que nos referimos, son, según el INEC, las veinticinco empresas que más empleos generan en el país, aglutinando el 4,2% de la PEA. Ello es importante porque, como observaremos, muchas de las acciones educativas desarrolladas por estos grupos económicos, a través de sus fundaciones corporativas familiares, se dirigen directamente a sus empleados/as y familias, así como a las comunidades del entorno más cercano donde instalan sus plantas productivas u oficinas.

La mayoría de los grupos empresariales proceden de las provincias de Pichincha, Guayaquil, Azuay, Manabí y El Oro. No vamos a incluir esta diferenciación en la matriz siguiente puesto que, en función de nuestra investigación, concebimos la importancia de estos grupos económicos atendiendo al núcleo originario, la familia o familias fundadoras, y su adaptación a la globalización capitalista.

⁴²⁶ También se hace necesario mencionar que 59 grupos económicos del país han sido vinculados con paraísos fiscales, según el Centro de Derechos Económicos y Sociales, CDES. Para más información, consúltese el siguiente enlace: www.cdes.org.ec.

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
												Creación fundación corporativa familiar	
2006	2015 ⁴²⁸	Corporación Favorita	Comercio al por mayor	119	1934	2.695.673.978		Familia Wright - Durán Ballén	Su Cambio por el Cambio ⁴²⁹ Dejemos Huelas Niños con Futuro	Enseña Ecuador Corporación Líderes para Gobernar. AIE, Alianza para el Emprendimiento e Innovación.	Premios para Emprendimiento: Premio E.I y Premio Ali ado.	Sectores demográficos: niños/as, jóvenes de bajos recursos. Emprendimiento Sectores: Nutrición. Formación ocupacional: talleres de costura. Actividades de sensibilización y fomento del deporte	Primera cadena de súper-mercados del grupo fue construida por el expresidente Arq. Sixto Durán Ballén
2010	2015												

⁴²⁷ Incluimos la principal denominación del grupo económico, y no todas las empresas que forman parte del mismo por cuestiones de espacio.

⁴²⁸ Fuente: (Revista Ekos, 2015)

⁴²⁹ En la página web de la Corporación La Favorita manifiesta la creación de varias fundaciones, entre ellas, Su Cambio por el Cambio, Dejemos Huellas y Niños con Futuro, *trabajando con los diferentes tipos de limitaciones de la gente y ayudando a que tengan una mejor forma de vida* (Corporación Favorita, 2012).

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2	3		Almacenes Juan Eljuri	Comercio al por mayor	327	1921	1.866.557.735		Familia Eljuri				Medio ambiente y desarrollo local	Gladys Eljuri fue Ministra de Turismo durante el gobierno de Lucio Gutiérrez. Juan Pablo y Rebeca Eljuri son dueños de la cadena de televisión Telerama.
								e adjunto)					Capacitar a trabajadores en área de servicios para potenciar atención a turistas y público en general. Curso impartido por Universidad de Azuay (UDA) , privada. Programa Multinacional DIGEO (líder de bebidas alcohólicas Premium) junto con Almacenes Juan Eljuri División Licores.	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
4		Oleoducto De Crudos Pesados (Ocp) Ecuador S.A.	Transporte por tubería (crudo).	57		1.835.323.671			Enseña Ecuador	Capacitación Docente.			
5	3	Industria Pronaca	Cría de animales domésticos y comercio al por mayor			1.803.089.883		Familia Bakker Familia Klein	Fundación San Luis ⁴³⁰ Premio Centro Mexicano para la Filantropía – CEMEFI - al reconocimiento de mejores prácticas de	Creación de guarderías y escuelas (10 años de básica) en San Juan Bucay y San Pedro del Valle Hermoso.	Sectores poblacionales: Niños/as y adolescentes hijos/as de empleados/as en niveles de Educación Pre-primaria, y básica Creación de infraestructura, materiales, TIC,s		
7													

⁴³⁰ Hemos incluido a la Fundación San Luis como una fundación perteneciente al grupo industrial PRONACA porque *depende directamente y en gran porcentaje del aporte que la empresa PRONACA entrega todos los años* (Gálvez, Tapia, Pérez, 2008: p.3).

⁴³¹ PRONACA en la década de los 90, a través de la Fundación San Luis, crea la Unidad Educativa San Juan de Bucay para hijos/as de empleados/as. Ésta, se dota de infraestructuras, sala de computación, se beca a cada niño/a y joven de manera diferenciada y se dota de comedor. Dispone de nursery, prekinder y 10 cursos de educación básica. En el año 2004, replican el proyecto en Santo Domingo de los Colorados, con el proyecto San Pedro del Valle Hermoso.

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
										Responsabilidad Social Corporativa 2010. Categoría: Desarrollo local.			(dotación de ordenadores) Donación de alimentos. Becas. Capacitación docente. Otros: Asesoría organizaciones (programas de autogestión). Asistencia técnica a agricultores/as.	
6			CLARO (Telefonía móvil) Propietario: Carlos Slim (México)	Telefonía a móvil	22		1.607.282.562	Capital mexicano: Grupo Carlos Slim		Fundación Carlos Slim		Programa “Capacítate con Claro”. Programa “Capacítate para el Empleo”.	Voluntariado Corporativo. Educación: reducir brechas digitales a través de Plataformas Digitales: Capacítate con Claro (130 cursos en oficios técnico-operativos) y Khan Academy.	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
Volumen de ingresos	Género Empleo								2015 ⁴²⁸	Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones		Descripción Actividades desarrolladas /sector
4	7	GENERAL MOTORS	Venta vehículos	27	1906	1.545.167.210	Capital internacional desde 1906. Alianza con capital nacional: 1926.	Familias Pinto, Botar, Kendur			Programa Conductor Elegido Entrega de Premios de conductores elegidos de Taxi en Guayaquil junto con el Ministerio de Turismo de Ecuador.	Sensibilización sobre los riesgos relacionados con el consumo de alcohol y la conducción. Acciones de tratamiento de aguas residuales. Capacitación en atención de calidad al cliente a taxistas.		
7	8	CORPORACION EL ROSADO	Comercio al por menor	68	1936	1.497.973.413		Familia Czarnin ski	Fundación VIHDA. Fundación Huancavilca		Fundación VIHDA: Salud Fundación Huancavilca: Desarrollo micro empresarial.	Jhonny Czarnink es Cónsul General de Israel en Ecuador.		
9	9	DINADEC (CERVECERIA NACIONAL)	Aliment. y Transp.	26	1887	1.303.080.401		Familias Duque, Preciado			Programa “Siembra futuro”.	Formación y capacitación en micro-emprendimiento		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
			comple.					Orrantía					
10		SCHLUMBERGER DEL ECUADOR	Extrac. de petróleo crudo y gas natural.	29		996.593.095	Transnacion al USA		Organización SEED , “Excelencia de Schlumberger para el Desarrollo Educativo” (más de 40 países)			Créditos a micro-emprendimiento	Sectores de población: niños/as y jóvenes en áreas de trabajo de la empresa. Voluntariado corporativo. Acortar la brecha digital: Capacitación Digital (13 salas de informática y conexión a internet).

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
												Creación fundación corporativa familiar	
2006 2010	2015 ⁴²⁸												
5	11	HOLCIM	Fabrica. de productos minerales no metálicos	7		938.217.493	Familias vinculadas a La Cemento Nacional: Familia Rodríguez Bonín , comprada por Presley Norton (dueño de Cervecería Nacional), después por Holderbank, poyr HOLCIM					Proyectos en zona de influencia de la empresa. Mejorar la calidad de la educación a través de: 1)Capacitación a maestros/as; 2) Programa de nutrición; 3)Promoción de la salud; 4) Brigadas de oficinas y, 5)Adecuaciones físicas en la infraestructura de las escuelas en zonas de influencia. Los CAP son comités de representantes empresariales y comunitarios para exponer problemas y	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2006 2010	2015 ⁴²⁸	Continental es representada por Isabel Noboa en Ecuador, presidenta del Consorcio NOBIS ⁴³⁵ que engloba, entre otras, a: PRONOBIS (sector inmobiliario), Universal, Nobis, Hotel Howard Jhonson, Fundación Nobis, Mall del Sol, Sertel, Valdez, Codana,	Comercio al por mayor						<p>Corporación Líderes para Gobernar. Fe y Alegría.</p> <p>Becas de Bachillerato</p> <p>Programa de Becas Universitarias a Jóvenes</p> <p>Programa Educación Financiera</p> <p>Programa Escuelas Saludables</p> <p>Programa Nobis Educacando.</p> <p>Programas de Desarrollo Local: 1.-Empresa y Comunidad.</p>	<p>Confianza, GADM Machala, Prefectura Santa Elena, Subsecretaría Educación).</p> <p>Becas Bachillerato: becas a jóvenes de quintiles 1 y 2 de áreas rurales y urbano marginales para culminar bachillerato (Convenio Fundación CRISFE-NOBIS en los Centros Educativos del Instituto Radiofónico Fe y Alegría).</p> <p>Becas Universitarias: becas a jóvenes de quintiles 1 y 2 de</p>	<p>el gobierno de Lucio Gutiérrez.</p> <p>Las Alianzas internacionales de la Fundación Nobis incluye a:</p> <p>BID, Generalitat Valenciana, Mano Amiga, Fundación Odebrecht, Fondo Multilateral de Inversiones (Grupo BID),</p>		

⁴³⁵Después del 2009, el grupo "NOBIS" se divide y crea un nuevo grupo denominado "ARCA ECUADOR". En ambos casos el monopolio se mantiene a través de la empresa Arca Ecuador S. A. La marca insignia de este grupo es Coca Cola (Redacción Plan V, 2017).

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
		Protursa, Ecoelectric, Wulffi.								2.- Desarrollo Económico Sustentable de de Franja Costera con BID. 3.- Desarrollo Turístico Sustentable cantón Bucay con BID. Emprendimientos: 1.-Fortalecimiento productivo y organizacional Centro Artesanal Paja Toquilla comuna Barcelona. 2.- Tecnificación productiva para crianza de aves comuna Sinchay. 3.- Mejoramiento artesanal orfebrería comuna La Estrada.	áreas rurales y urbano marginales para acceder a estudios universitarios y aportar a la sociedad <i>profesionales competentes.</i> (Convenio CRISFE- Nobis en la Universidad Técnica Particular de Loja). Educación Financiera: fortalecer capacidades para el manejo de finanzas personales y una <i>administración financiera saludable</i> (Conveni o Fundación Nobis-CRISFE). Escuelas Saludables: mejorar salud de población rural	Alianza Suiza por la Educación en Ecuador, Ayuntamiento Pozuelo de Alarcón, 5 kilos de ayuda, Rede América, Intel, Ayuntamiento de Madrid, Siemens, InterAmeric an Foundation, AECID, Junta de Castilla La Mancha, Fundación IUVE, Microsoft, Fundación Altius (Universidad Francisco	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por	Volumen de ingresos	Género Empleo	2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
											Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2006 2010											4.- Mejoramiento artesanal en tagua en Sitio Nuevo. 5.- Apoyo a implementación laborativo de larvicultura marina en comuna La Estrada. 6.- Apoyo a la industrialización y comercialización de shampoo y jabón líquido de sábila en Machalilla. Campaña "Ecuador triunfador": premia a emprendimientos sociales Proyecto "Guayaquileña Emprendedora"	indígena (voluntarios y madres de familia como promotores de salud) y 20 centros de radio comunitaria para sensibilizar en salud. (Apoyo Ayuntamiento Madrid, Fundación IUVE, Nobis y Prefectura Chimborazo). Programa "Nobis Educando": becas a hijos/as de empleados/as. (Convenio F. Nobis y empresas del Consorcio Nobis). Capacitación docente. Fundación Coca-Cola se dedica a temas medioambientales.	Vitoria), Ayuntamiento de Las Rozas, Pintuco.		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
13			NESTLÉ	Elaboración de otros productos alimenticios	7		713.948.737	Capital transnacional Suiza			Programa Iniciativa por los Jóvenes. Plan Cacao Nestlé para desarrollo rural, Programa “Creación de valor compartido: Nutrición”	En el ámbito educativo: 1) Fortalecer habilidades, 2) Brindar apoyo, 3) Obtener empleo y, 4) Generar oportunidades.		
14			MOVISTAR	Telefonía internac.	18		699.126.873	Capital transnacional España		Programa Muchacho Trabajador	Programa PRONIÑO. Programa JÓVENES.	Programa PRONIÑO busca erradicar el trabajo infantil. Programa Jóvenes dota de becas a niños/as del Programa PRONIÑO para continuación de estudios en oficios, formación tecnológica y universitaria.		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
Volumen de ingresos	Género Empleo								Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector			
												Creación fundación corporativa familiar		
2006 2010	2015 ⁴²⁸													
15		PRIMAX	Venta al por menor de combustible	26	1984	694.860.096	Capital transnacional I Perú	Familia Romero (Perú).						
16		HOLDING GRUPO DIFARE	Pharm.	17	1984	687.486.674		Familia Cueva González z.	Fundación Educativa FEDIFARE (2004). Lema: Educar para crecer.	Promoción de microempresariado farmacéutico a través de franquicias farmacéuticas.	Beneficiarios/as: personas vinculadas al sector farmacéutico. Desarrollar competencias profesionales de las personas que trabajan en el sector salud. Desde el holding Difare: promoción micro-emprendimiento			

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
2006 2010	Volumen de ingresos									Género Empleo	Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones		Descripción Actividades desarrolladas /sector
11	17		GRUPO GPF (FYBECA)	Farmac. (1er grupo del sector en América Latina)	20	1931 1965: Grupo Fybceca 1985: Farcomed	684.464.574			Cruz Roja Ecuatoriana Enseña Ecuador. Corporación Líderes para Gobernar. AEI. Fundación Casa del Hombre Doliente (asociación católica).		Salud Educación: capacitación docente. Emprendimiento. Capacitación docentes. Población sin hogar.	El CEO del grupo es tesorero de Enseña Ecuador.		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
18			TIENDAS INDUSTRIA LES ASOCIADA S "TIA".	Comercio al por menor	18		623.962.317			Capacitación sobre prevención de drogas Apoyo a Premios Genios y Mini Genios de El Universo Campaña Menos Fundas, más vida	Salud Iniciativa medioambiental para reemplazar bolsas (fundas) de plástico por 56.0000 bolsos reutilizables.			
19			Holding GRUPO FUTURO	Seguros	70		619.998.281		Roque Sevilla, Presidente del Grupo.	Fundación Futuro. Fundación Natura.	Enseña Ecuador.	Sector población atendida: zonas rurales Sensibilización en temas de salud. Apoyo al emprendimiento juvenil. Capacitación docente.	El Presidente del Grupo, Roque Sevilla fue Director del Fondo Mundial de la Naturaleza en Washington n. ⁴³⁶	

⁴³⁶ Para acceder a la entrevista realizada a Roque Sevilla, consúltese el siguiente enlace: http://especiales.revistalideres.ec/2011/mas_respetados/r_sevilla.html

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por	Volumen de ingresos	Género Empleo	2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
											Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2006 2010															Gerente del holding es presidente del Comité Ejecutivo del Directorio Enseña Ecuador
	20			INDUSTRIAS LÁCTEAS TONI (ToniCorp)	Alimento	20	1978	613.998.281		Familia Alarcón		Proyecto Bachilleres Toni Proyectos Vacacionales: actividades deportivas psicomotrices. Plan de Salud Integral Corporal Toni. Programa Gym Toni. Campañas médicas	Sectores: empleados/as e hijos/as. Capacitación permanente a empleados/as. Proyecto de Bachilleres en unidades fiscales para empleados/as Programas Vacacionales: programa de actividades deportivas y psicomotrices para descubrir	Francisco Alarcón Alcarón es presidente ejecutivo del Holding Tonicorp. Fue presidente de la Cámara de Industrias de Guayaquil (2015-2017). En 2014, The Coca-Cola	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
13	21		LA FABRIL S.A.	Produc., elaborac., y conserva de carne, pescado, frutas, hortaliza, aceites y grasa.	31	1935 1975: La Fabril S.A	589.185.282							Company y Arca Continental adquirieron la mayoría de acciones del Holding Tonicorp.
														nuevos talentos y fortalecer habilidades mentales a través de pintura y dibujo. Campañas médicas (prevención enfermedades) Almacén Toni (supermercado a precio costo)
														Sector: infancia. Prevención de enfermedades. Política de cooperación con la comunidad a través de donaciones de infraestructura, productos, alimentos y eventos sociales.

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
22	1	REYBANPA C Holding Favorita Fruit Company	Cultivos en general y Exportación de banano	72		564.088.762		Familia Wong	Fundación Wong (1993).	Programa Primera Infancia. Programa Educación Primaria. Programa Educación Secundaria. Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT). Medio Ambiente: Programa Centro Científico Río Palenque	Comunidades aledañas a sus plantaciones Educación: Mejoramiento de la calidad de la educación: emplea al 2 docentes, 12 tutores/as, 1 Supervisor/a, y Staff de apoyo. Dota de desayuno Escolar, textos y textos escolares en 3 escuelas de primaria rurales en zonas remotas		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2006 2010	2015 ⁴²⁸		produc., y exportac. de camarón.								escuela, salas de computación, capacitación en oficios, canchas deportivas.		
6	24	EXPORTADORA BANANERA NOBOA	Exportac. de banano (una de las mayores exportad oras del mundo. Participa ción de la ETN Standard Fruit)	183	1946	549.773.581		Familia Noboa Pontón (Alvaro Noboa Pontón) y Azín.	Cruzada Nueva Humanidad ⁴³⁷	Brigadas Médicas Programa Dile Si al Deporte, No a las Drogas. Dotación de ordenadores más servicios de internet Entrega de sillas de ruedas a personas con discapacidades	Educación. Salud. Nuevas Tecnologías. Deporte.	Agrupación política: “ Adelante Ecuatoriano Adelante ”. Cinco veces candidato presidencial. Fundo Banco del Litoral. Familias anexadas, que fueron presidentes: Noboa Bejarano,	

⁴³⁷La Cruzada Nueva Humanidad es un movimiento humanitario, que es inspirado y fortalecido por Dios, una hermandad cuyos objetivos son combatir la miseria, la ignorancia, la pobreza espiritual, el odio, las enfermedades de la humanidad y lograr la transformación del hombre en un ser creyente y practicante del amor, la unión y la superación. La Cruzada nace de la inspiración de Dios. Dios inspira y fortalece a la Cruzada Nueva Humanidad para sus miembros (Fundación Cruzada Nueva Humanidad, 2017).

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
														2006 2010
25		CONSTRUC TORA NORBERTO ODEBRECH T	Actividad de arquitect. e ingeniería	38		537.640.988	Trans nacional de origen brasileño. Inicia actividades en Ecuador en 1987.							
26		ITABSA	Industrias de tabaco, alimentos y bebidas	8		533.884.215	Afiliada a Philip Morris Intamaciona I (PMI).			Programas socioeducativos en zonas rurales	Trabajo en zonas de influencia de sus plantaciones. Becas para estudiantes con capacidades diferentes			Alivio de hambre y pobreza.

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
27	6		HERDOIZA CRESPO CONSTRUCCIONES S.A (HCC)	Actividad de arquitect. e ingeniería	35	1976	522.276.854		Familia Herdoiz a Crespo		Programa Caminos de Bienestar	Voluntariado Corporativo Educación Salud Medio ambiente		
28	7		KFC (Cadenas de comida: American Deli, Baskin Robbins, Café Juan Valdez, Gus II, Cinnabon, El Español, China Wok...)	Aliment. comercial	114		519.287.832	Multinacion al alimentación de Estados Unidos		Fundación Triada. Junior Achievement Ecuador (JAE).	Fundación KFC en Estados Unidos.	Educación: Programa Nuestra Provincia, Nuestro País, Nuestro Mundo (JAE) que incluye apoyo a actividades de educación empresarial a niños/as de escasos recursos a través de la capacitación de directivos/as de KFC (voluntariado corporativo). (Convenio KFC-JAE 2013).		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
														2006
29		COMANDA TO	Venta al por menor de electrodo mésticos	91		483.002.429							Salud: Fundación Triada: apoyo a personas con enfermedades neurológicas.	
30		IMPORTADORA TOMBAMBA	Venta de vehículos	73		479.089.101		Familia Vázquez		Júnior Achievement Ecuador			Formación de jóvenes emprendedores	Rocío Vázquez fue Ministra de Turismo.
31		GERARDO ORTÍZ E HIJOS	Comercio al por mayor	31	1953	476.578.948		Familia Ortiz						

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
32		CONSENSO CORP	Comercio al por mayor			474.058.328		Familia Jaramillo Crespo	Fundación Humanitaria Pablo Jaramillo Crespo		Salud Infancia sin recursos: Hospital materno infantil		
33	5	CONSTRUC TORA HIDALGO E HIDALGO	Construcción de edificios y obras de ingeniería a civil	45	1969	471.040.955		Familia Hidalgo	Fundación Amiga (organización católica)		Capacitación en artes y oficios, segregados por género a través del Centro integral de desarrollo artesanal tanto para varones y para mujeres Inicio Disciplina Deportiva: Fútbol.	Fueron los mayores terratenientes de Ecuador contando con 22	
34		INDUSTRIAS ALES C.A.	Producción, elaboración, y conservación de carne, pescado, frutas, hortalizas,	80	1943	461.391.442		Familia Álvarez Barba		Enseña Ecuador	Proyectos en zonas de influencia. Apoyo a Escuela Gabriela Mistral (zona de trabajo de Olepsa,	Fueron los mayores terratenientes de Ecuador contando con 22	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo									Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
				aceites y grasa.								empresa del grupo): pago a 4 profesores (152 alumnos/as, la mayoría hijos/as de trabajadores/as	haciendas en 1930.	
35			PETRÓLEO S Y SERVICIOS PYS	42	Venta al por menor de combustible	1994	456.325.798					Capacitación docente. Donaciones alimentos.	Medio ambiente.	
36			ACERÍA DEL ECUADOR CA ADELCA	59	Fabricac. de productos de hierro y acero	1963	450.170.115		Familia Correa			Proyectos en zonas de trabajo: educación, salud, necesidades educativas especiales, nuevas tecnologías, capacitación.	Programa Junior Achievement.	

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Volumen de ingresos	2015 ⁴²⁸	Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político		
2006-2010	37										38	10	Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC		Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector
				ECUAQUÍM ICA	Comercio al por mayor.	31	1865	446.081.115	Capital suizo-ecuatoriano	Familia Müller		Programa de reducción de ACEITE DACONIL 720	Capacitación a agricultores en zonas de influencia. Asesoría de cultivos.				
				BANCO DE GUAYAQUIL (elegido Banco del año 2013 por la revista LatinoFinance).	Intermediación monetaria	41		440.101.263		Familia Lasso	Fundación Niños con Futuro Fundación Resurgere Programa Niño Esperanza	Programa de becas con Universidad de Georgetown	Sector: jóvenes de escasos recursos. Apoyo a la Unidad educativa Montepiedra ⁴³⁸ . Capacitación a jóvenes	Guillermo Lasso se encuentra al frente del Movimiento CREO (oposición). Fue dos veces candidato presidencial.			

⁴³⁸ La Unidad Educativa Montepiedra fue creada por la Sociedad Ecuatoriana de Desarrollo Educativo y Social (SEDES) con contribución de la Corporación Andina de Fomento (CAF) y el Banco de Guayaquil e importantes empresarios guayaquileños. En 1999 capacitaba a obreros de horario nocturno en oficios varios: mecánica automotriz, electricidad industrial y electrónica Industrial. Paralelamente, desde el año 2012, Montepiedra es una Unidad Educativa que ofrece la Educación Básica y el Bachillerato Unificado, en horario diurno. *Montepiedra es una labor personal del Opus Dei impulsada por varios de sus miembros*(Unidad Educativa Montepiedra, 2010). La unidad educativa Montepiedra ofrece una metodología de enseñanza basada en el método Montessori.

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político	
Volumen de ingresos	Género Empleo								2015 ⁴²⁸	Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones		Descripción Actividades desarrolladas /sector
2006														
2010														
	39		Aeronáutica	28	1929 se funda LAN CHILE. En Ecuador comienza a operar en 2009.	427.068.244	Capital transnacional chileno		Fundación El Barranco (perteneciente al GADM Cuenca)	Programa RSE "Cuido mi Destino"	Medio ambiente.			
	40		Pesca y actividad ATUN	61	1957	423.866.995		Familia Aguirre Iglesias-Román		Patrocinio "Genios y Minigenios" (iniciativa de grupo mediático El Universo).	Formación niñez y juventud en estudios, investigación, lectura y labor en equipo.			

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
												2006 2010	
41		SOCIEDAD AGRICOLA E INDUSTRIA L SAN CARLOS	Aliment.	46	1897	423.801.097		Familia Lynch	Fundación Huancavilca ⁴³⁹		Programa Estimulación Temprana de la Inteligencia (PETI). Programa de Formación Recreativa: Centro Integral Cultural SuperArte, Centro de Expresión Musical Sinfónica Allegreto, y Centro Deportivo Integral. Programa "Circo Social".	Sectores: hijos/as empleados/as. Educación: Formación en valores a hijos/as trabajadores/as Otras actividades: Salud: Hospital San Carlos, atención de segundo nivel. FUNDACIÓN HUANCAVILCA Programas de estimulación temprana de la inteligencia, formación	

⁴³⁹ La Fundación Huancavilca es una entidad fundada por la Sociedad Agrícola San Carlos en la ciudad de Guayaquil junto con varias empresas, con la misión de facilitar procesos de autogestión para mejorar la calidad de vida de la comunidad (Fundación Huancavilca-San Carlos, 2017).

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	N° empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector		
												Creación fundación corporativa familiar	
2006	2015 ⁴²⁸												
2010													

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
								Corporación Dole Food Company, Inc. (Estados Unidos). UBESA es la única comercializadora de DOLE en el país (desde 1990).		Dispensarios médicos en Guayas, Manabí y Los Ríos.	Ríos (250 alumnos/as). Desarrollo Comunitario: capacitaciones en equidad de género, violencia intrafamiliar. Escuela de Líderes. Salud		
43	4	SINOHYDR O CORPORAT ION	Construcción de edificios y obras de ingeniería a civil.	6		408.273.297	Empresa estatal de China (sede en América Latina: Venezuela)						
44		INDUSTRIA L PESQUERA	Pesca	69	1976	404.538.225				Programas talleres de sensibilización medioambiental	Apoyo a comunidades cercanas a las		

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
		SANTA PRISCILLA							Programa apoyo en TIC,s a escuelas.	procesadoras de la empresa. Apoyo en TIC,s a escuelas (dotación de ordenadores). Puntos de venta de camarón barato en las zonas de influencia.			
45		MARATHO N SPORTS	Confecc. y distribuc. ropa deportiva	44	1980	399.975.384			“Programa Tu cambio por el cambio” Escuela de fútbol para niños de escasos recursos.	Artes escénicas y discapacidad: integración de niños/as con capacidades diferentes. Deporte.			
46		INDUSTRIA L DANEC S.A.	Produce., elaborac., y conserv., de carne, pescado, frutas, hortalizas	42	1972	393.838.776			Programa de Bachillerato a distancia para empleados/as y extendido a familias.	Sectores: empleados/as y familias. Capacitación del personal en procesos de la empresa.			

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital internacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
47		CONSORCIO CGGC FOPECA	Construcciones hidroeléctricas	7		360.288.894	Consortio formado por empresa china Gezhhouba Group y Constructor Fopeca Ecuador.				unidades educativas. Donaciones para campañas de salud organizadas por el Ministerio de Salud Pública. Donaciones de equipos para el Centro de Salud de San Vicente - San Roque.		
48		CORPORACIÓN CASABLANCA	Gestor derechos vacacionales	39	1995	359.955.743	Asociada a RCI (Resort Condominiums Internacional),						

Tabla LXXXVIII. Gobernanza corporativa de la educación en Ecuador 2015: grupos económicos (incluimos bancos), familias empresarias y fundaciones corporativas empresariales. Estrategias de intervención en educación pública.

Ranking Grupos Económicos por		Grupo Económ. ⁴²⁷	Activ.	Nº empresas que forman el grupo	Año origen grupo	Volumen de ingresos (\$) 2015	Capital inter-nacional Alianzas	Empresa Familiar	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN FILANTROPICA en EDUCACIÓN				Relación directa con partido político o personaje político
Volumen de ingresos	Género Empleo								Creación fundación corporativa familiar	Apoyo a otras OSC	Programas, Actividades y acciones	Descripción Actividades desarrolladas /sector	
2006	2015 ⁴²⁸						transnacional de USA.						
2010													
49		MEGA SANTAMAR IA	10	Comercio al por menor		352.965.840							
50		SONGA, Sociedad Nacional de Galápagos, S.A	41	Produce., elaborac., y conserva c., de carne, pescado, frutas, hortalizas , aceites y grasas: camarón	1932	350.288.059							
						3.7977530118							

Fuente: Elaboración propia a partir de Totoy y Vizúete (2012); SRI (2016). Revista EKOS (2012; 2016).

Los 12 grupos económicos o empresariales con mayor volumen de ingresos en el cuatrienio 2006-2010 se mantienen en el año 2015; varían posiciones, pero son los mismos.

En el año 2015, de los 50 mayores grupos económicos del país, pudimos comprobar que, aproximadamente, el 84% de los mismos realizan algún tipo de intervención de carácter filantrópico en un campo que no les es propio, esto es, el educativo. En un 16% de estos grupos económicos no pudimos comprobar la existencia de fundaciones corporativas ni actividad filantrópica alguna, al menos en el campo educativo. Ello no exime, como nos consta por otra parte, que algún grupo económico del listado del SRI que no registra actividad filantrópica alguna, como es el caso del grupo Gerardo Ortiz, pueda realizar acciones de carácter puntual como donaciones, patrocinio de eventos, etc.

Gráfico 29. Principales grupos económicos del país, fundaciones corporativas familiares y educación



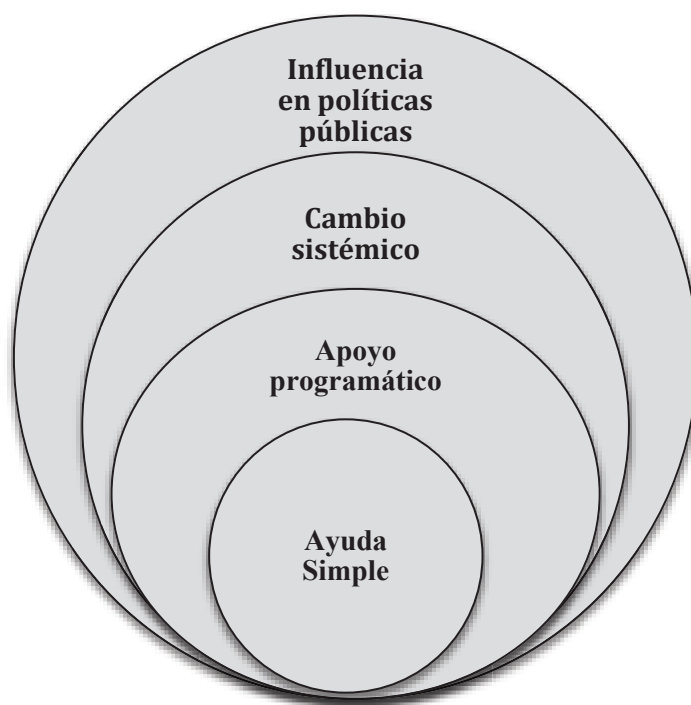
Fuente: Elaboración propia a partir de Totoy y Vizúete (2012); Revista Ekos (2012; 2016); SRI (2016)

Como se ha descrito en epígrafes anteriores, la RSC (Responsabilidad Social Corporativa) puede incluir o no acciones filantrópicas. Cuando un grupo económico realiza actividades filantrópicas lo hace de una forma visible porque espera un reconocimiento público que incrementa sus ganancias. Frente a la filantropía tradicional, donde los y las filántropas se ocultaban tras sus donaciones, nos encontramos ante un filantropocapitalismo exhibicionista, que visibiliza grandilocuentemente sus aportaciones y sus programas educativos. Como sostiene Saura (2016), el nuevo o la nueva filántropa busca gestionar la donación, busca una direccionalidad, la creación de políticas y *una inversión de retorno* (Saura, 2016, p.250). Este retorno tiene que ver con el beneficio multiplicado exponencialmente que pretenden alcanzar. Por ello esta nueva filantropía descansa en tres pilares diferentes; a saber:

1) propone apoyo financiero a través de períodos más largos; 2) crea “indicadores de desempeño” de la inversión; y 3) se produce una estrecha relación proveedor-receptor, donde el filántropo se convierte en asesor de las causas (Saura, 2016, p.250).

En esta lógica, podemos observar cómo la participación del sector privado en educación se ordena en torno a una nueva forma de organización que implica ejes como el impacto y el alcance esperado, lenguaje netamente empresarial. Así, en el estudio del 2012 publicado por el PREAL, se presenta el modelo *Puryear* para visibilizar estas nuevas formas de organización de la participación privada en la educación pública, el cual representamos en la siguiente figura:

Figura 17. Formas de organización del sector privado en la política educativa de un país



Fuente: Carvajalino y Gómez, (2012).

De esta manera, los principales grupos económicos del país pueden ejecutar acciones simples como un taller de capacitación a programas más amplios, así como un conjunto de acciones tendientes a generar un impacto superior en la comunidad, tal y como se observa en la figura anterior. El sector empresarial aboga por un “cambio” y “sistémico”; nuevamente, podemos observar la apropiación del lenguaje de izquierda o transformador utilizado con fines conservadores. El efecto de esta “naturalidad” de la intervención del sector privado en el ámbito público educativo, a través de nuevas formas de filantropía, hace asimilar intereses empresariales con el “bien común”.

En definitiva, según Carvajalino y Gómez (2012), las formas que tienen las empresas para intervenir en educación son, específicamente cuatro:

1) a través de proyectos y programas que aporten a la formación de sus empleados/s y familias;

- 2) a través de la creación de una organización (fundación, corporación o asociación) o el apoyo a organizaciones sin fines de lucro ya existentes;
- 3) la participación en programas sociales liderados por sus gremios, y,
- 4) el apoyo a la realización de programas del gobierno.

A efectos de nuestra investigación, hemos preferido categorizar la filantropía organizada de las empresas a través de tres mecanismos:

1.- Fundaciones corporativas o empresariales, y éstas pueden ser de origen familiar, tratándose de fundaciones corporativas (o empresariales) familiares; en términos muy generales, estas fundaciones operan autónomamente aunque vinculadas a los intereses de las empresas centrales. Se sostienen a través de los aportes realizados por la empresa matriz o por sus empresas subsidiarias.

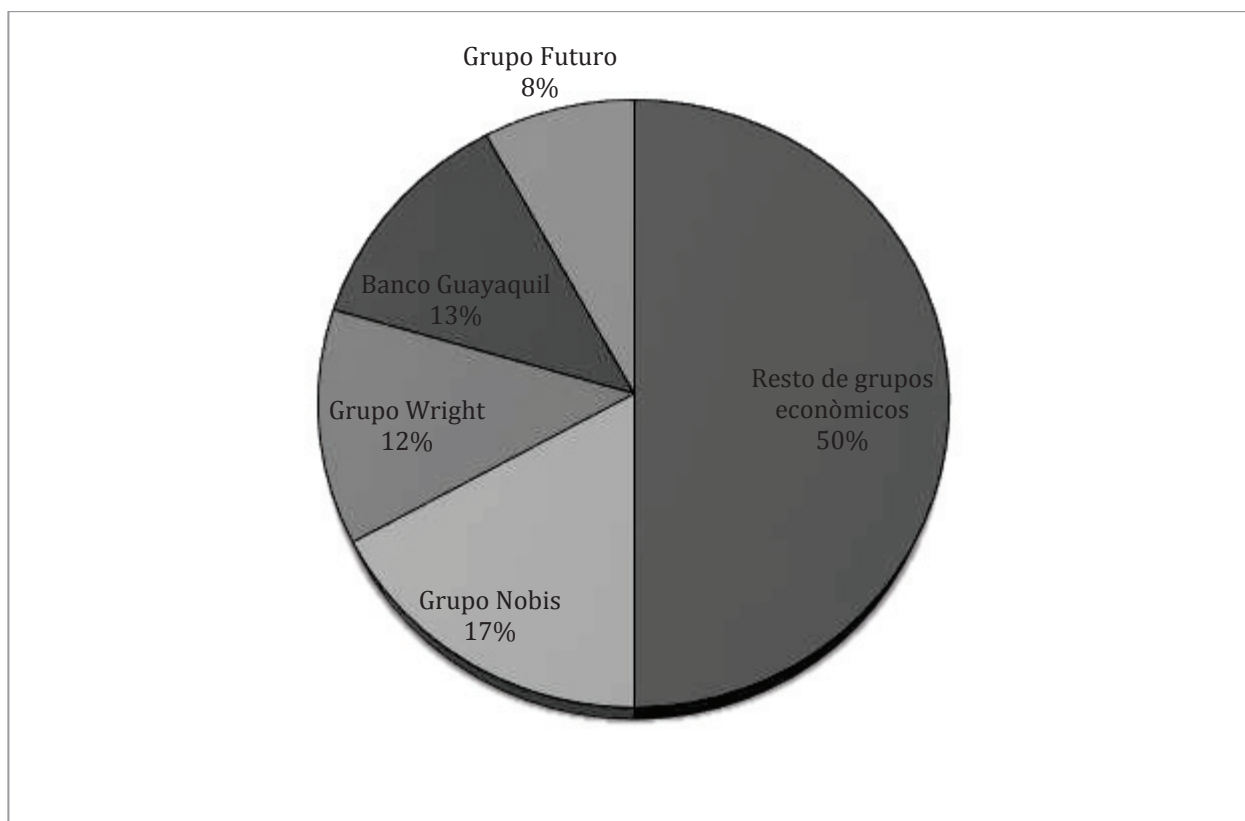
2.- Programas y proyectos de contribución directa de las propias empresas. Entre éstas, incluimos:

2.1.- Ejecución de programas y proyectos por las propias empresas. La propia empresa o corporación controla el programa o proyecto ejecutado, sin ser una entidad autónoma con respecto a la empresa matriz. Asimismo, tampoco disponen de patrimonio propio.

2.2.- Apoyo a organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, etc. En este caso, la empresa o corporación entrega una donación o subvenciona programas y proyectos de otro tipo de organizaciones que realizan acciones que no realizan las propias empresas.

Según nuestros datos, en el año 2015 en Ecuador, un 48% de los 50 principales grupos económicos nacionales, con o sin capital transnacional, en los que pudimos rastrear la familia empresaria originaria, habían creado una o más fundaciones empresariales familiares que realizaban programas y actividades educativas, además de poder apoyar a otras organizaciones de la sociedad civil, que también lo hacen. De este 48%, tan solo cuatro grupos económicos han creado el 50% de fundaciones empresariales filantrópicas educativas del país; a saber: el Grupo Nobis, liderado por Isabel Noboa, con un 17% de fundaciones filantrópicas educativas; el Banco Guayaquil, bajo órdenes de la familia Lasso, que crea un 13% de las fundaciones filantrópicas educativas; la Corporación La Favorita, liderado por la familia Wright, que crea un 13% de fundaciones filantrópicas, así como el Grupo Futuro, que hace lo propio con un 8%.

Gráfico 30. Principales grupos económicos que crean su propia fundación corporativa educativa según el porcentaje de fundaciones creadas



Fuente Elaboración propia.

Cabe matizar que, además, tres de los principales grupos económicos del país con capital extranjero, poseen reconocidas fundaciones corporativas en sus países-matriz, tal es el caso de la Fundación Odebrecht en Brasil⁴⁴⁰, una de las fundaciones corporativas dedicadas al ámbito educativo más antiguas del mundo, así como la Fundación KFC de Estados Unidos.. KFC Ecuador financia directamente a la Fundación Triade y al Junior Achievement Ecuador (JAE). Respecto a la información que hemos recabado sobre la Fundación Carlos Slim en Ecuador no parece claro si es una división de la Fundación matriz (Fundación Carlos Slim México) quien lleva a cabo sus actividades en el campo educativo en Ecuador, o se trata de programas desarrollados por la propia empresa subsidiaria de este gigante económico, esto es, el grupo de telefonía Claro⁴⁴¹.

⁴⁴⁰ La Fundación Odebrecht fue premiada por la Fundación Fidal de Ecuador con el premio NOUS en la categoría de “Innovación de profesores, personalidades y organizaciones mundiales que se destacan por su contribución social y educativa en los países donde están insertados” (Odebrecht, 2014). Cabe destacar que la Fundación Fidal es presidida por Rosalía Arteaga, vicepresidenta de Ecuador (10 agosto 1996-6 de febrero de1997) con el presidente Abadalá Bucaram y Presidenta Encargada de la República del Ecuador (9 de febrero de 1997-11 de febrero de 1997), convirtiéndose en la única mujer que alcanza la Presidencia de la República. Además, se desempeñó como Ministra de Educación y Cultura (1994) con el Presidente Sixto Durán Ballén.

⁴⁴¹ Como fuere, no hemos incluido a los grupos económicos KFC (Estados Unidos), Fundación Odebrecht (Brasil) y Fundación Carlos Slim (México) como fundaciones corporativas de las empresas subsidiarias que funcionan en el país.

Aquellos grupos económicos que no cuentan con fundaciones corporativas también realizan actividades filantrópicas a través del apoyo a organizaciones de la sociedad civil, otras fundaciones, organizaciones no gubernamentales, etc. En este sentido, los grupos económicos que cuentan con mayor número de fundaciones corporativas, también apoyan a otras organizaciones de la sociedad civil o programas ejecutados por éstas. Así, el 28 % de los principales grupos económicos, contando con aquellos que tienen fundaciones corporativas, apoyan a otras organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, un 26% de las acciones filantrópicas realizadas en el campo educativo son llevadas a cabo directamente por el propio grupo empresarial o empresa subsidiaria.

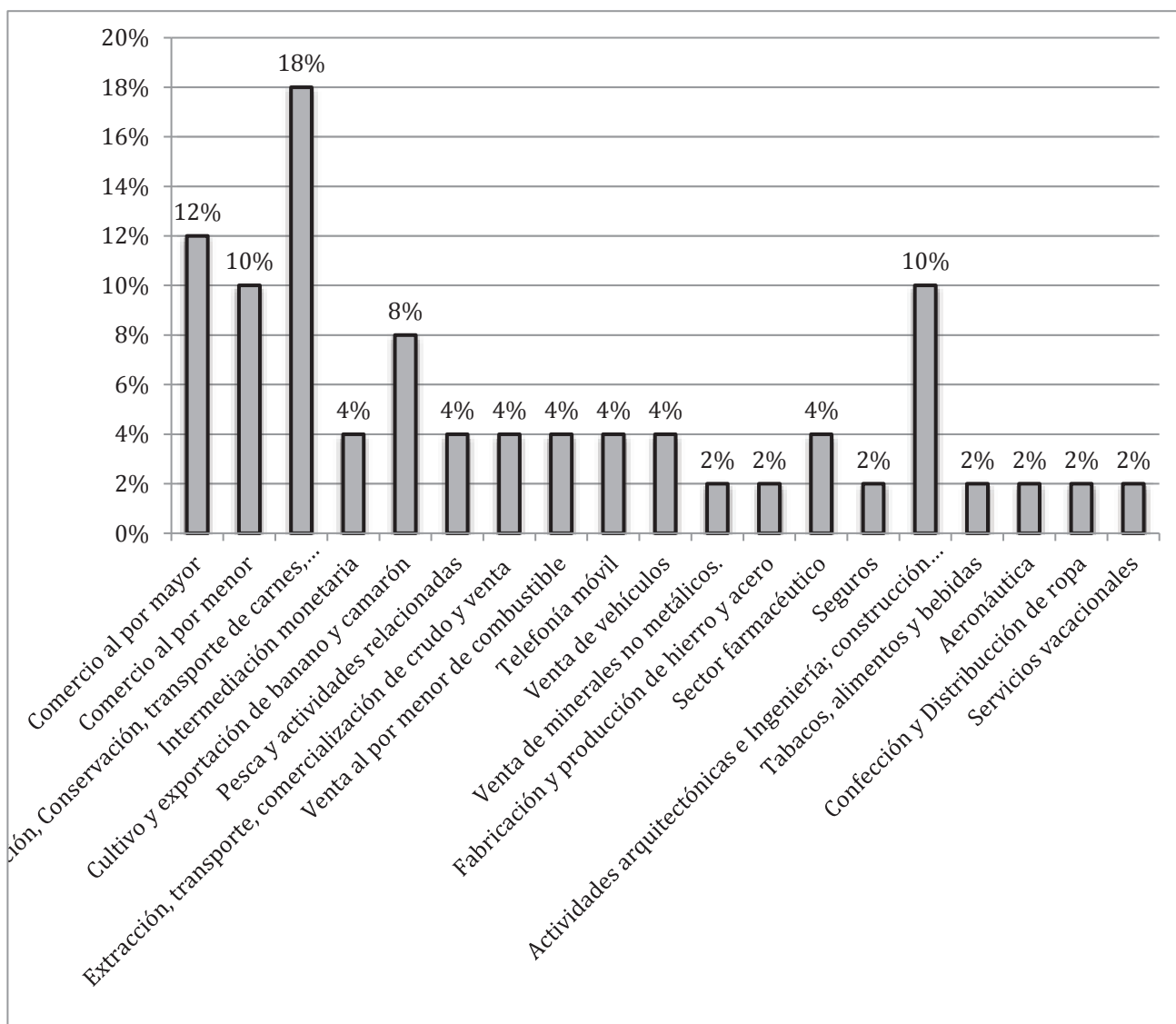
¿Qué grupos económicos, por sectores de actividad, son aquellos que más “invierten” en filantropía educativa en Ecuador?

Destacan el grupo de “alimentación”, relacionado con el comercio al por mayor y al por menor, así como la producción, transporte de carnes, pescados, etc. El sector bananero y camaronero también realizan una importante actividad filantrópica, seguido por el sector de construcción.

Si atendemos a la concentración de la riqueza en el agro durante el período de la Revolución Ciudadana, donde un 7% de empresas agroexportadoras más ricas reciben el 46% de ingresos en el período 2006-2013 y el 51% del sector agropecuario es controlado por siete empresas⁴⁴², se podría suponer que ese aumento de ganancias tiene que ver con la precarización de las condiciones de trabajo de los y las empleadas. Por ello, donde el capital ahoga, el capital pretende aliviar: quienes más extraen utilidades de los y las trabajadoras son quienes destinan más recursos a aliviar la situación de pobreza. Como hemos señalado en epígrafes anteriores, la filantropía tiene elementos de caridad pero, sobre todo, muchos elementos de interés. Y el interés adquiere diferentes caras.

⁴⁴² Véase: REDACCIÓN PLAN V (2017, 19 de junio). Sector agropecuario: la revolución ciudadana hizo más ricos a los ricos. Plan V. Recuperado de: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/sector-agropecuario-la-revolucion-ciudadana-hizo-mas-ricos-ricos>

Gráfico 31. Principales grupos económicos por sectores de actividad y actividad filantrópica educativa



Fuente Elaboración propia.

Según lo que hemos podido comprobar en la información proporcionada por los propios grupos económicos, el 34% de las intervenciones realizadas por las fundaciones corporativas y/o familiares o, directamente por las propias corporaciones, se llevan a cabo en aquellas zonas de influencia de las empresas, cuyos/as beneficiarios/as directos/as son los/as empleados/as y sus familias, especialmente niños, niñas y jóvenes, así como los/as vecinos/as y comunidades cercanas al área donde se ubican las instalaciones de la empresa. También es cierto que la LOEI, en su artículo 62 expone que:

(...) Es obligación de los empleadores de los centros permanentes de trabajo ubicados a más de dos kilómetros de distancia de los centros poblado, siempre que la demanda escolar sea de, por lo menos veinte niños, niñas y/o adolescentes, establecer y financiar instituciones educativas en beneficio de los hijos de las y los trabajadores. Estas instituciones educativas deberán ser debidamente acreditadas, reguladas y administradas por la Autoridad Educativa Nacional.

Otro concepto emergente en este contexto de la filantropía corporativa educativa es el “voluntariado corporativo” (o voluntariado empresarial que, aunque no son exactamente lo mismo, suelen ser utilizados como sinónimos). El voluntariado corporativo se puede entender como:

(...) Un trabajo no remunerado, cuya motivación principal es expresar la solidaridad, y que no es producto de una obligación impuesta por terceros. En consecuencia, cuando una empresa motiva y apoya a sus trabajadores para realizar voluntariado, podemos hablar del voluntariado de la empresa o voluntariado corporativo (Moreno, 2013, p.8).

Pues bien, un 10% de los grupos económicos más poderosos del país suelen recurrir al “voluntariado corporativo” entre sus empleados y empleadas para llevar a cabo las acciones filantrópicas de la fundación o empresa. El riesgo de la visión productivista del voluntariado es evidente, tal y como afirma Benítez, se puede encontrar en:

(...) Esta cercanía con el trabajo, una “debilidad del voluntariado”: el quedar colonizado por el mercado, es decir, caer en la competencia por los voluntarios, priorizar los indicadores más que corazones y voluntades, etc. (Benítez, 2007, p.292).

Si el voluntariado en Ecuador se ha movido tradicionalmente en ámbitos no mercantiles, en el siglo XXI entra de lleno en el mercado:

(...) Según datos recientes, en el Ecuador, por lo menos 100.000 personas realizan voluntariado anualmente, aportando alrededor de 22.500 horas de trabajo principalmente a proyectos sociales de asistencia y desarrollo, produciendo un aporte invaluable en lo específico del voluntariado: apoyo humano, cercanía, horizontalidad, democracia, participación, construcción de capital social, aplicación de valores humanos, vivencia de la solidaridad, etc. (Benítez, 2007, p.287).

Ahora bien, el voluntariado puede cuantificarse en cuanto a la producción de bienes y servicios; en este sentido, en Ecuador, realizando una valoración media de esas 22.500 horas de trabajo voluntario, éste

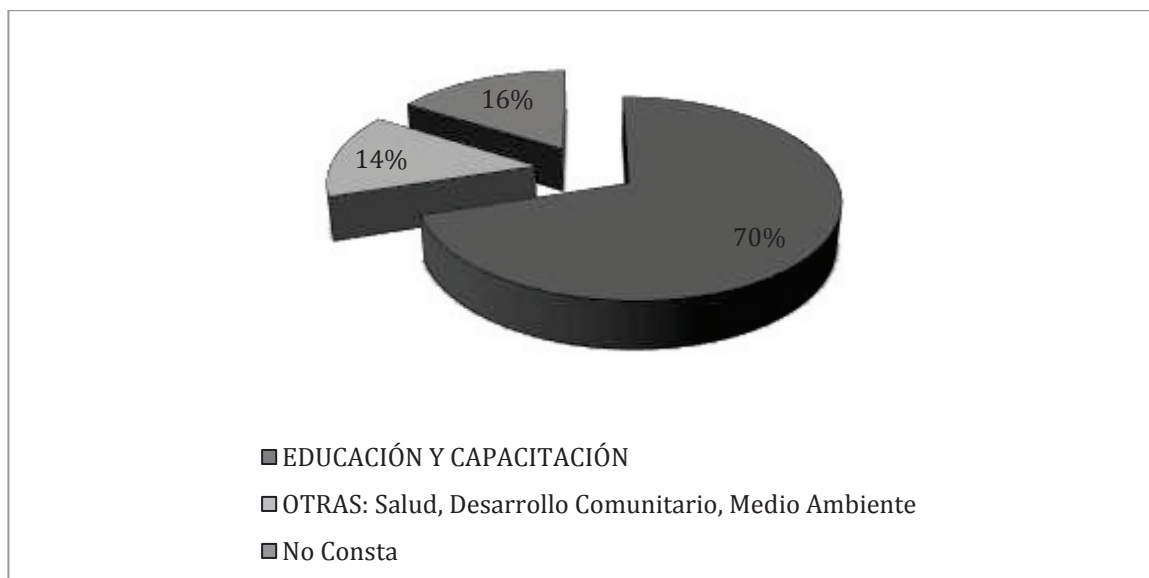
(...) Produce alrededor de \$200.000.000,00 anuales... este aporte realizado por el voluntariado es entonces, el 0,46% del PIB no deflactado del 2006 del Ecuador. Este valor es superior al aporte generado, por ejemplo, por la fabricación de maquinaria y equipos que es de \$149.351.000,00 (Benítez, 2007, p.287).

De estas cifras que expone Benítez (2007) no podemos inferir las que se refieren exclusivamente al voluntariado corporativo frente aquel otro individual, asociativo, etc.. Lo que si sabemos es que, al menos, un 10% de los grupos empresariales que realizan actividades filantrópicas en educación en Ecuador, lo hacen a través del voluntariado corporativo, esto es, contando con los/as trabajadores/as de la empresa y ahorrando-acumulando mucho dinero que supondría la contratación de personal para ejecutar actividades que, por otra parte, se entienden cada vez más profesionalizadas. Asimismo, se hace difícil visibilizar cuánta de esta actividad voluntaria es realmente fruto de la “libertad” de los y las trabajadoras para decidir.

Respecto a los ámbitos de actuación por parte de la filantropía corporativa y familiar, de los datos obtenidos, el 70% de los grupos económicos consideran la educación y la capacitación

como prioridades, seguido por otros sectores como salud, desarrollo comunitario y medio ambiente (14).

Gráfico 32. Prioridades de intervención en el campo social por las corporaciones y fundaciones corporativas en Ecuador (2015)



Fuente: Elaboración propia.

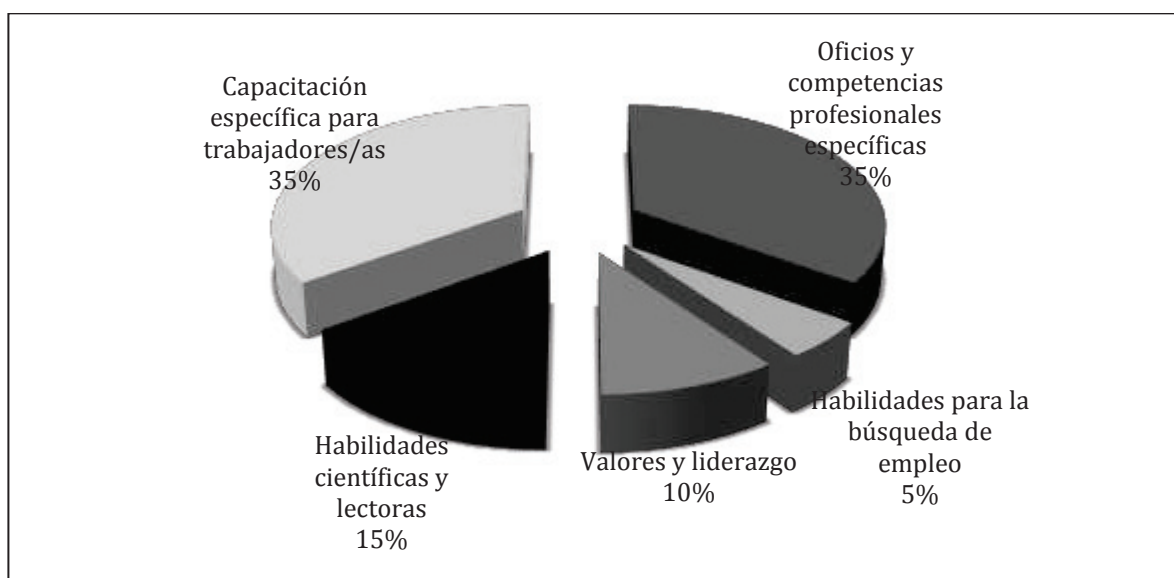
Ahora bien, se puede observar una diversificación en cuanto a los componentes educativos y de capacitación financiados por la filantropía corporativa; una misma corporación o fundación corporativa puede realizar diferentes contribuciones a diferentes componentes en el ámbito educativo.

¿En qué centran sus actividades filantrópicas los grupos empresariales y sus fundaciones? Según la información disponible, los ámbitos de actuación, por orden numérico, son los siguientes: 1º) la capacitación (incluye: la capacitación a trabajadores/as, en oficios, capacitación en habilidades para el empleo, valores y liderazgo, así como habilidades científicas y lectoras); 2º) el mejoramiento de la calidad educativa (infraestructuras y capacitación docente); 3º) el emprendimiento (capacitación y educación financiera y fomento del (micro) emprendimiento que también incluye, en algunos casos, concesiones de créditos); 4º) becas a estudiantes con escasos recursos (para niveles de primaria, secundaria, formación tecnológica y universitaria); 5º) Tecnologías de la información y comunicación (dotación salas de informática, equipos, capacitación, provisión internet); 6º) fomento de actividades deportivas (capacitación, dotación de infraestructura, docentes, equipos); 7º) nutrición (donación de alimentos a comedores escolares); 8º) diferentes actividades relacionadas con necesidades educativas especiales; 9º) educación inconclusa y otras actividades relacionadas con el ámbito educativo sin especificar.

Las prioridades de los grupos económicos en el ámbito educativo parecen claras: capacitación, mejoramiento de la educación y emprendimiento.

Destaca la capacitación específica para trabajadores/as de la empresa en procesos propios u otras capacitaciones, así como vecinos/as de las zonas donde las empresas ejecutan sus actividades (el 35% de las capacitaciones llevadas a cabo son de este tipo); otro 35% de capacitaciones se refieren a la capacitación en oficios y competencias profesionales específicas así como la capacitación en habilidades científicas y lectoras (15%), la capacitación en valores y liderazgo (10%) y la capacitación en habilidades para la búsqueda de empleo (5%). En un primer momento, pareciese que estos procesos de capacitación se ajustan a las necesidades actuales y futuras de las empresas.

Gráfico 33. Diferentes tipos de capacitaciones llevadas a cabo por las corporaciones y fundaciones corporativas que consta que realizan actividades filantrópicas en el sector educativo

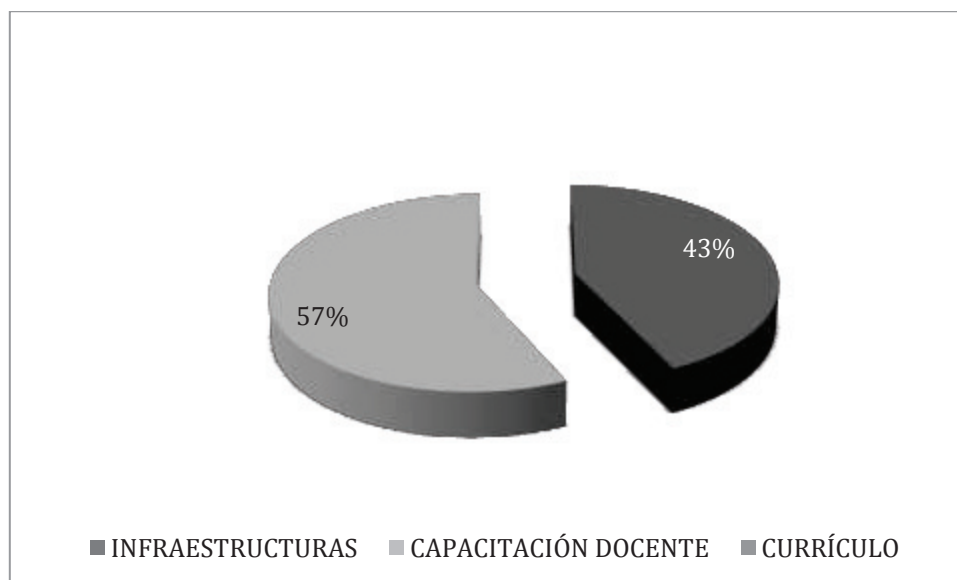


Fuente Elaboración propia.

Respecto a la educación y mejoramiento de la calidad educativa, nos hemos centrado en tres aspectos que pueden definir a la misma: la construcción de infraestructura, refacciones y dotación de materiales didácticos; la capacitación docente; y, la intervención en el currículo. No hemos encontrado actividad alguna relacionada con el mejoramiento curricular; las empresas y fundaciones corporativas parecen no querer inmiscuirse en este aspecto, que queda en manos del Estado. Lo que si le interesa al sector privado es la capacitación docente, siendo este aspecto el 57% de actividades llevadas a cabo en el mejoramiento de la calidad educativa, frente a un 43% que se dedica a infraestructuras. De este 57% de actividades realizadas para incidir en la calidad educativa a través de la capacitación docente, muchas de las empresas y fundaciones empresariales (el 33%) derivan su trabajo a través de otra organización no gubernamental, Enseña Ecuador (perteneciente a la Red Teach for All, de muy reciente implantación en el país, cuya misión es formar docentes-líderes o líderes-docentes para

transformar la enseñanza en los estratos más “carenciados”⁴⁴³ del país). Como veremos más adelante, muchos de los grupos económicos que financian actividades de esta organización, son socios y forman parte del Directorio y Junta Directiva de Enseña Ecuador.

Gráfico 34. Desglose de los componentes financiados para lograr una educación de calidad según las empresas y las fundaciones empresariales



Fuente Elaboración propia.

Las “inversiones” sociales en educación por parte de las empresas familiares y sus fundaciones parecen estar perfectamente direccionadas: más capacitación para el mercado de trabajo, más educación de “calidad” a través de formación de líderes-docentes, más emprendimientos y más TIC,s para los sectores más “carenciados” de la sociedad, especialmente empleados/as o residentes en zonas aledañas a las empresas. Por otra parte, llama la atención el gran interés de estos grupos económicos por la cuestión medioambiental, como se puede apreciar en la matriz presentada. En el año 2010, el INEC señalaba que *el 80% de las empresas no registraba inversión en protección al medio ambiente* (Torresano, 2012). Sin embargo, ha crecido el interés por el medio ambiente, o por el discurso del respeto medioambiental, especialmente entre las nuevas generaciones empresariales. Mucho de ello tiene que ver con el *greenwashing*, esto es, presentar una imagen de respeto medioambiental para evitar ser relacionado con actividades perjudiciales con el entorno natural, tema de gran sensibilidad social en el país.

Para concluir, es necesario destacar que, por los fines de la investigación, nos hemos centrado en los grandes y tradicionales grupos económicos del país, aunque las medianas, pequeñas y micro-empresas también practican algún tipo de acciones de responsabilidad social y filantropía. De hecho, existe un estudio del año 2012 realizado por la Fundación Avina, la GIZ

⁴⁴³ El adjetivo calificativo “carenciado” parece sustituir al tradicional adjetivo “vulnerable” utilizado por la banca del desarrollo y organismos intergubernamentales.

y la Cooperación Ecuador-República Federal de Alemania, denominado “Estudio de Responsabilidad Social de las empresas de Ecuador”⁴⁴⁴, que se centra en este aspecto. Todo parece indicar que, o bien observando a los principales grupos económicos del país, o bien observando, como en este estudio al tejido empresarial que engloba diferentes tipos de empresas (desde las grandes hasta las microempresas), existe una tendencia creciente a involucrarse actividades sociales, especialmente en áreas donde desarrollan sus proyectos las empresas de forma directa, o a través de las propias fundaciones empresariales.

Otra conclusión interesante que recoge el estudio es que las empresas medianas y pequeñas realizan sus actividades filantrópicas sin priorizar el área de “inversión”, atendiendo a diferentes ámbitos como la salud, la pobreza, la educación básica, la niñez y el medio ambiente. Los micro-empresarios suelen centrarse también en sectores como la tercera edad y la cultura cívica. Sin embargo, la situación cambia cuando se refieren a las grandes empresas. En el Estudio de la Fundación Avina y la GIZ (Torresano, 2012), el 54% de las empresas grandes si priorizan el área de intervención, donde seis de cada diez empresas grandes si definen prioridades de “inversión” social. También nos llama la atención es que, según el estudio de Avina y la GIZ (Torresano, 2012), uno de los temas que mayor interés despiertan en el empresariado es la política de derechos humanos, la cual integran como eje transversal de sus empresas. Sin embargo, revisando cifras del Estudio, el 97% de las empresas que habían sido encuestadas, no cuentan con sindicatos o asociaciones de trabajadores.

En definitiva, mientras que las pequeñas y medianas empresas se dedican en mayor medida a ejercer una especie de filantropía tradicional de corte caritativo, las grandes empresas se dedican a otro tipo de filantropía, una filantropía de corte capitalista, donde la política pública educativa deviene en un instrumento crucial para moldear el capital humano según sus necesidades y proyecciones de ganancias.

⁴⁴⁴ El “Estudio de Responsabilidad Social de las empresas de Ecuador” (Torresano, 2012) que parte de una muestra amplia de empresas grandes, medianas, pequeñas y microempresas, señala que del total de su muestra el 51% de las empresas practica algún tipo de acción de responsabilidad social. Del 49% que no la lleva a cabo, el 56% estaría interesado en hacerlo. Respecto a las que cuentan con presupuesto para la responsabilidad social, de las grandes empresas, existe un 69% que tiene presupuesto, de las medianas, el 45% dispone de presupuesto, de las pequeñas, un 48%, y de las microempresas, el 40 % dispone de presupuesto para la responsabilidad social. En el estudio también se señala que un 55% de empresas apoyan a las comunidades donde desarrollan sus actividades, donde un 41% lo hace directamente: apoyan a las iglesias del área, un 7% a las ONGs y un 4% funda sus propias fundaciones empresariales. De las empresas entrevistadas, la mayoría de sus acciones se refieren a donaciones en efectivo o a donaciones de productos y servicios de sus empresas: el 16% dona equipamiento empresarial, el 18% inmuebles, el 18% financia eventos, el 43% dona productos y servicios de la empresa. El 61% realiza, asimismo, donaciones en efectivo.

VIII.3.2.4.1.- Enseña Ecuador: el lujo de ser docente.

Como parte de esta forma de gobernanza corporativa, y como ejemplo de alianza entre el sector público y el sector privado, nos gustaría presentar el caso de una organización especializada en educación, como es Enseña Ecuador, la cual forma parte de una red política global de empresariado transnacional y de filántropos/as que buscan transformar *a docentes en líderes* (Saura, 2016, p.10).

A través de la *Global Clinton Initiative* (GCI), liderada por el expresidente de Estados Unidos, Bill Clinton (perteneciente al Partido Demócrata y que aplicó políticas neoliberales en su país), se funda, en 2007, *la red política filantrópica TFA*, Teach for All, con la *finalidad de luchar contra las desigualdades educativas* en el mundo (Saura, 2016, p.253)⁴⁴⁵. Teach for All se crea combinando la organización estadounidense Teach for America, impulsada en 1989, y la organización británica Teach First, promovida en el año 2002 (Saura, 2016). A partir de esta fusión, se empiezan a sumar diferentes organizaciones filiales en diferentes países, que se nutren del apoyo y la experiencia de TFA.

Esta organización en Ecuador recibe el nombre de Enseña Ecuador y se adhiere a la red global que la gestó, esto es, Teach for All, con sede en Estados Unidos.

El modelo nació hace 26 años con Wendy Kropp con Teach for América. Fue una tesis de grado. De hecho, se trata de llevar el mejor talento al aula de clases. Entonces, después de eso, tuvo bastante aceptación. Se replicó el modelo en Inglaterra. Y, desde ahí, se creó Teach for All. Desde ahí, somos 40 países que nos hemos unido a la red. Entonces... el Director Ejecutivo de la fundación acá, él estudió en Estados Unidos y fue de alguna manera reclutado por Teach for América pero no sabían que él era ecuatoriano. Entonces le dijeron: no, este programa es para americanos todavía. ¿Por qué no haces esto en tu país? Y... regresó, nos contactó y estamos acá... (L. R. Enseña Ecuador).

Aunque, comúnmente, se maneja la idea que Enseña Ecuador tiene como misión formar docentes, realmente su misión *es construir un movimiento de líderes que se comprometan a mejorar la calidad de la educación* en Ecuador. A estos/as jóvenes les denominan “agentes de cambio”. Con ese fin, *se reclutan, seleccionan, capacitan y acompañan a jóvenes “talentos” de diferentes áreas académicas para que trabajen como profesores remunerados a tiempo completo por dos años, inicialmente en colegios de zonas vulnerables de Quito, y sus respectivas periferias* (Enseña Ecuador, 2015). A ello, han sumado a Guayaquil desde el año 2016. Tienen expectativa de abrir otra oficina en Cuenca..

El objetivo final de los/as jóvenes talentos es la transformación social: *transformar a sus alumnos/as, sus escuelas y la comunidad en la que trabajan*, pero también la transformación personal; es decir, la conversión en líderes o lideresas, *desde sus futuras áreas de influencia*, donde trabajarán para que todos/as los/as niños/as de Ecuador *tengan acceso a una educación*

⁴⁴⁵ Hasta marzo del 2016, Saura (2016) contabilizaba 37 organizaciones actuando de forma independiente en diferentes países. Por ejemplo, en España funciona la red política ExE, Empieza por Educar, presidida por Ana Patricia Botín, entre otros cargos, presidenta del Banco Santander.

de calidad (Enseña Ecuador, 2015). Cabe resaltar que, en muchos casos, se trata de docentes de profesión, que no de formación y/o vocación.

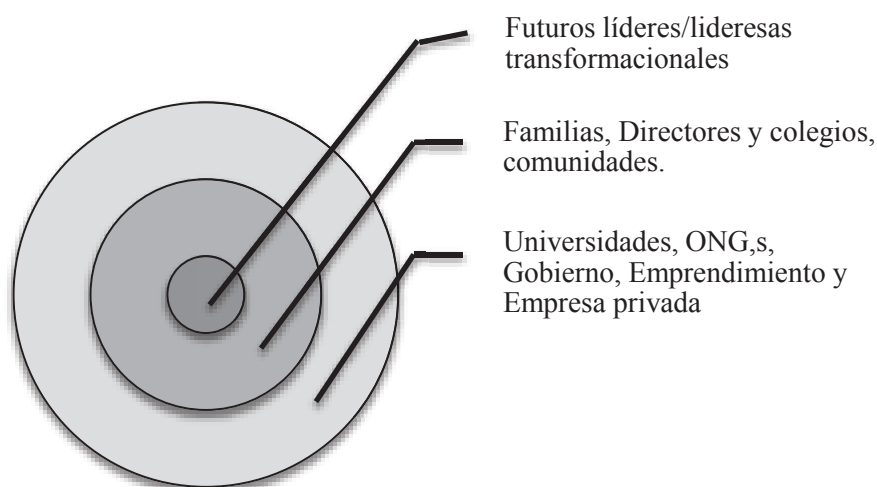
La propuesta de la organización consta de dos etapas. La primera etapa inicia con un programa de liderazgo, donde se *insertan los/as profesionales (PECs) en instituciones educativas de las zonas más vulnerables* del país. Durante los dos años que trabajan remuneradamente, como PECs, *conocen de primera mano la realidad educativa y mejoran el desempeño académico y las mentalidades* (el subrayado es nuestro) de sus estudiantes, *promueven el cambio con la gestión de proyectos comunitarios y movilizan a su entorno inspirando a otros* (Quebakan, 2017). La segunda etapa, la *más importante* (el subrayado es nuestro), se basa en el *compromiso profundo de los participantes* con la visión de la organización *a lo largo de su vida profesional activa*. Los PECs se convertirán en “embajadores/as” y, así, podrán encauzar *sus experiencias vivenciales en soluciones reales que impulsen la transformación de la educación en el país*.

Al definir esta segunda etapa como la más importante, realmente consideramos que el objetivo final de la organización no es el trabajo en el aula en aspectos pedagógicos ni la población directa del proyecto se refiere a niños y niñas sino que, más bien, el proyecto se dirige a los y las jóvenes profesionales que, al vivir en un medio ajeno al suyo, lo puedan conocer, pueden influir en él, y se pueden valer de él para sus futuras carreras profesionales y de las corporaciones en la que se inserten laboralmente. Desde un nuevo discurso filantrópico, se enmascara el ánimo instrumentalizador de la educación pública, utilizada como experimento con fines personalistas, acorde a las necesidades del mundo corporativo y con ánimo de influir explícitamente en la política educativa pública:

El modelo funciona bajo una pregunta que es: ¿qué pasa cuando los profesionales más talentosos del país deciden hacerse cargo de la educación? Entonces, netamente, lo que Enseña Ecuador hace es reclutar profesionales que no estudiaron educación necesariamente, y los invita a que sean parte de una fellowship, que pasen por un programa de liderazgo, mientras dan clases en escuelas de zonas vulnerables del país durante dos años, totalmente remunerados... me interesa mucho el impacto profesional que yo pueda hacer entonces, en el corto plazo ellos van a pasar por esta experiencia que les va a ayudar a conocer la realidad del país de primera mano, y también esperamos que desarrollen habilidades e liderazgo mientras ejercen su profesión como docentes. Y, a largo plazo, lo que me interesa es que ellos, una vez que tomen esta experiencia, comiencen a posicionarse en posiciones trascendentales para el país y que los ayuden a duplicar o triplicar el impacto que Enseña Ecuador está teniendo (L. R. Enseña Ecuador).

En el año 2016, Enseña Ecuador formó 50 PECs en Quito y Guayaquil, y consideran haber impactado en la vida de 4000 niños y niñas (Quebaka, 2017). No definen claramente qué consideran como “impacto”, aunque se puede deducir de la figura que presentamos a continuación, donde su meta es perturbar los cimientos de los centros educativos, las familias, las comunidades, el ámbito asociativo, las universidades y, llegar a la elaboración de la política pública educativa del país.

Figura 18. Círculos de impacto del modelo Enseña Ecuador



Fuente: (Enseña Ecuador, 2015)

Los y las jóvenes que son seleccionados/as para formar parte de los PECs son los *profesionales más talentosos* de las universidades y que *se hacen cargo de la educación*⁴⁴⁶ en sectores “carenciados”. Para ello, se reclutan jóvenes profesionales graduados/as universitario/as con desempeño profesional excelente, generalmente procedentes de universidades privadas⁴⁴⁷⁴⁴⁸.

Como mencionábamos anteriormente, entendemos que la propuesta de Enseña Ecuador, como parte de la red política TfA, es destinada a los y las jóvenes profesionales, PECs, no tanto a los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo del país. Así lo deducimos a través de la propuesta que proyectan como organización.

Las fases de formación de los PECs son las que presentamos en la figura a continuación; a saber:

⁴⁴⁶ Información extraída de un folleto físico “*El cambio empieza cuando eliges actuar. Haz que suceda*”, en nombre de Enseña Ecuador.

⁴⁴⁷ Igualmente, se requiere que estén dispuestos/as a *comprometerse por dos años a “impactar” en zonas vulnerables dentro y fuera de las aulas* (el subrayado es nuestro), así como estar abierto/a a *una colocación lejana a la zona actual de residencia*, y asumir una experiencia a tiempo completo que va a transformar su vida y la de niños y jóvenes de Ecuador. Información extraída de un folleto físico “*El cambio empieza cuando eliges actuar. Haz que suceda*”, en nombre de Enseña Ecuador.

⁴⁴⁸ La folletería de la organización, así como el discurso de la propia organización, muestran los perfiles de jóvenes salientes de las universidades privadas más conocidas de Ecuador.

Figura 19. Fases del modelo Enseña Ecuador

Fases modelo “Enseña Ecuador”						
1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	5ª Fase	6ª Fase	7ª Fase
RECLUTAMIENTO	SELECCIÓN	PRE-INSTITUTO	INSTITUTO DE VERANO	ASIGNACIÓN COLEGIOS	APOYO CONTINUO	ALUMNI
Difusión y reclutamiento de estudiantes en las “mejores” universidades de Ecuador.	Buscan: jóvenes talentosos con ánimo de trascender.	Inicio Proceso Formación “Docente y Liderazgo”. Talleres presenciales y a distancia con tutor Enseña Ecuador.	Curso residencial de entrenamiento intensivo (4 semanas de teoría y práctica). Después de este curso, se encuentran en capacidad de ser docentes	Profesionales trabajan en escuelas y colegios de zonas vulnerables.	Proceso de formación y capacitación continua dos años. Modelo de Entrenamiento y Apoyo Continuo: talleres mensuales los sábados y una reunión al mes.	Habilidades fortalecidas. Participación en empresas líderes, sector público o post-grados. Parte de la RED MUNDIAL DE LÍDERES.

Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015)

Pero la propuesta de formación de los y las PECs resulta un proceso realmente corto, así como el proceso de intervención en el aula. Sin embargo, la propuesta de la red es una propuesta a largo plazo, donde los y las PECs se convierten en embajadores/as de la organización y buscan impactar en el país (con el objetivo de “transformar” Ecuador), a través del sector privado pero también, y sobre todo, público.

Tabla LXXXIX. Propuesta de Enseña Ecuador en cuanto a tiempo, actividades, actores y objetivos.

Período Intervención	Actividad	¿Quiénes?	Objetivo: Transformar Qué
Corto Plazo	Programa de Liderazgo	PECs	Comunidades y aulas
Largo Plazo	Agentes de cambio	Embajadores/as	Ecuador

Fuente: Enseña Ecuador (2015)

Consideramos que la meta final de Enseña Ecuador, como parte de la red política global TFA, es percolar el sistema educativo a través de los y las docentes formados/as en la organización. sistema educativo. Por ello, se trata de verdaderos/as agentes de cambio del sistema social.

Figura 20. Objetivos de Enseña Ecuador



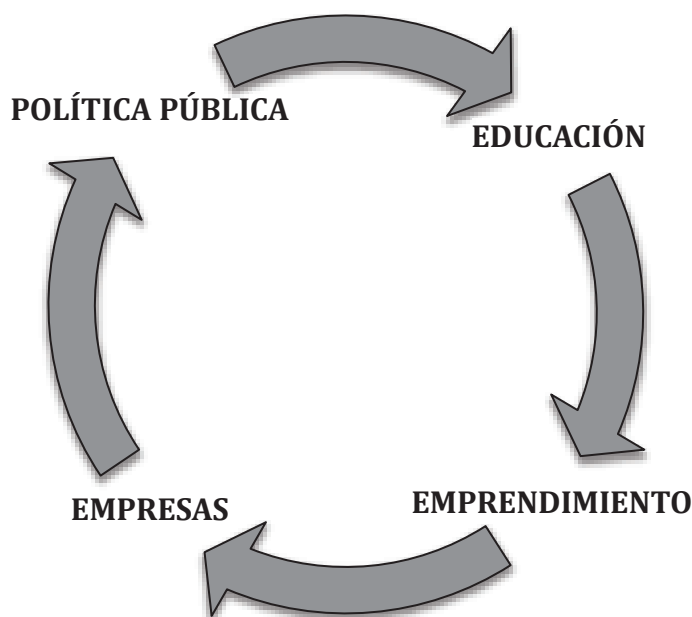
Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

La operación es completa: impactar en las aulas y en las comunidades desde adentro, y, ya en determinados cargos políticos o corporativos, continuar impactando en el.

Pese a que no hemos podido acceder a los programas de formación⁴⁴⁹ que siguen los y las PECs, al observar la figura siguiente, en torno al ciclo del impacto de estos/as agentes de cambio en el país, se puede comprobar que el direccionar de la formación de los y las jóvenes se encamina al ámbito del emprendimiento, a la empresa privada y al sector público, con el fin de seguir introyectando valores y cambiando mentalidades en el interior del sistema educativo del país.

⁴⁴⁹ Se han solicitado diferentes entrevistas con el área de formación de Enseña Ecuador pero no se ha obtenido respuesta alguna.

Figura 21. Impacto de los/as agentes de cambio Enseña Ecuador



Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

En este sentido, teniendo en cuenta el liderazgo del Estado en política educativa, sería lógico estimar que la organización encontraría serias trabas para trabajar en el país entendiendo además, la nueva dinámica de selección y contratación de profesorado por parte del sector público.

Sin embargo, ello no ha sido así. El propio director ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL), Harvey Sánchez manifestó sobre la Red Internacional TFA, y su implementación en el país a través de Enseña Ecuador, que:

Es una red que ha aprendido mucho a través de los años y que su experiencia puede ser muy beneficiosa para la sociedad ecuatoriana porque se colocan retos altos, creen en la responsabilidad compartida y actúan con sentido de la posibilidad y de urgencia, pero sobre todo porque son apasionados y en educación no hay mejor motor posible. Es muy positivo que estén creciendo en Ecuador y vamos a apoyarles a que lo hagan de manera saludable (Harvey Sánchez, Director INEVAL Ecuador).⁴⁵¹

El gobierno de la Revolución Ciudadana no ha cerrado puertas a la colaboración con Enseña Ecuador, sin embargo, consideramos que es una colaboración “contenida”.

[El gobierno] nos dieron apertura. También porque creemos que ellos confían en el modelo que nosotros utilizamos (L. R. Enseña Ecuador).

Por su parte, Enseña Ecuador no elude el papel fuerte del Estado. Se adhieren a la normativa del Ministerio, a la malla curricular. No es necesario saltársela porque no buscan cambiarla: *Lo que desean es inspirar al alumnado, dejarles pensando...*

⁴⁵¹ Información extraída del folleto físico “Por un Ecuador bien educado” en nombre de Enseña Ecuador.

Enseña Ecuador, además del apoyo de la red TfA, cuenta con el apoyo de filántropos/as del país, así como empresas y fundaciones corporativas “especializadas” en educación. El apoyo se diferencia en cuanto al monto económico, y cómo éste cuantifica el número de niños/as, aulas y escuelas pueden ser “impactados/as”. En la siguiente tabla, observamos las diferentes empresas y grupos corporativos nacionales y de capital transnacional, así como diferentes fundaciones corporativas y familiares, que dan soporte a Enseña Ecuador en diferentes aspectos. En la tabla se pueden observar cómo; a saber:

Tabla XC. Gobernanza filantrópica de la educación y “Enseña Ecuador”

	Empresas Transnacionales o capital transnacional	Empresas, grupos empresariales nacionales	Familias empresarias	Fundaciones y fundaciones corporativas	Grupo Empresarial
Socios corporativos. Objetivo: Expansión del Programa	DHL	Corporación El Rosado	Familia Czarninski	CRISFE	
		Corporación La Favorita	Familia Wright -Durán Ballén		
		Grupo Ales	Familia Alvarez Barba		
	DIRECT TV	OCP ⁴⁵²	Familia Isabel Noboa	Fundación Novis	Grupo Nobis,

⁴⁵² Oleoductos de Crudos Pesados de Ecuador (OCP) es una empresa privada de Ecuador dedicada al transporte, almacenamiento y despacho de petróleo crudo. Desde 2013, OCP Ecuador es parte del proyecto de integración hidrocarburífera regional, que lleva crudo desde Colombia a la provincia de Esmeraldas (Para más información, consúltese: www.bnamericas.com) Grupo empresarial farmacéutico ecuatoriano que engloba Farmacias Fybeca, Farmacias Sana Sana, Bebidas y snacks Okidoki, distribución y logística Provefarma, Abefarm (Para más información, consúltese: www.corporaciongpf.com) CONFITECA es una corporación nacional dedicada a la producción y distribución de golosinas. La empresa opera en Perú y Colombia y, recientemente ha firmado un importante acuerdo con una empresa de chocolates francesas. CONFITECA es una corporación nacional dedicada a la producción y distribución de golosinas (Para más información, consúltese www.confiteca.com) La empresa opera en Perú y Colombia y, recientemente ha firmado un importante acuerdo con una empresa de chocolates francesas. Grupo de ensamblaje automotriz ecuatoriano, que tiene su origen en la empresa Omnibus BB Transportes en 1975, fundada por el húngaro Bela Botar (Para más información, consúltese: www.gmobb.ec). La Familia Botar es uno de los grupos familiares que forma parte del grupo internacional General Motors. NOVOPAN Es una empresa ecuatoriana dedicada a la fabricación de tableros de partículas en 1978 por tres familias César Álvarez Barba, Juan Vilarrasa Alsina y Andrés Chiriboga León. (Para más información, consúltese: www.novopam.com.ec). La familia Álvarez Barba es también propietaria y directiva del Grupo Ales. La promotora LFG Guayaquil es una empresa fundada en 1993 dedicado al desarrollo de proyectos de vivienda de distintos niveles en la ciudad de Guayaquil. (Para más información, consúltese: www.prolfg.com). Wall Street English es el proveedor líder mundial de enseñanza de inglés, con más de 40 años de historia y presencia en más de 27 países con 450 centros. En la actualidad, Wall Street English es parte de Pearson, organización líder en el campo de la educación y la información estratégica de negocios. (Para más información, consúltese: www.wsi.com.ec). Ferro Torre S.A es una empresa ecuatoriana dedicada a la provisión de productos de acero para la industria y la construcción. www.ferrotorre.com . Fue creada y sigue siendo dirigida por la familia Ferro Torre. De Prati es una cadena de tiendas por departamento de Ecuador, cuya línea principal son prendas de vestir y los productos para el hogar. Fue creado en 1940 por Mario de Prati y Doménica de Pratti en Guayaquil. Tracklink es una multinacional con 17 años de experiencia en diseño,

Tabla XC. Gobernanza filantrópica de la educación y “Enseña Ecuador”

	Empresas Transnacionales o capital transaccional	Empresas, grupos empresariales nacionales	Familias empresarias	Fundaciones y fundaciones corporativas	Grupo Empresarial
Socios Transforma un Colegio: Objetivo: llegar a más colegios.	DIRECT TV	Corporación GPF			
		Confiteca			
		Banco de Guayaquil	Familia Lasso		
		GBOBB Ecuador	Familia Botar		
Socios Invierte en un PEC. Objetivo: entrenamiento profesionales de EE	Chevrolet Plan	NOVOPAN			
		Promotora UFG			
Aliados Estratégicos: Funcionamiento y gestión de EE.	Wall Street English (pertenece al grupo Pearson).	Ferro Torre S.A	Familia Ferro Torre.		
	Turismo Mundial	De Pratti	Familia De Pratti.		
	Tranklink ⁴⁵³	Unacem			
	DELOITTE ⁴⁵⁴	PBP			

Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

Cinco de los principales y tradicionales grupos económicos del país se encuentran como socios corporativos de Enseña Ecuador. A ello se suman seis firmas transnacionales, así como otras grandes empresas del país.

producción y comercialización de sistemas de monitoreo, control y recuperación vehicular, con presencia en las diez grandes ciudades del país. UNACEM es una empresa dedicada a la industria de la construcción. (Para más información, consúltese: www.unacem.com.ec). Deloitte es una red global de profesionales que prestan servicios de auditoría, consultoría, asesoría financiera, gestión de riesgos y servicios de impuestos a los clientes y lugares de todo el mundo. Se han establecido en Ecuador en 1966 y cuentan con oficinas en Quito y Guayaquil con 150 profesionales. www2.deloitte.com. PBP son las siglas de Pérez Bustamante y Ponce Abogados. Se dedican a asesoramiento a clientes nacionales y extranjeros desde hace un siglo. Cuentan con el equipo profesional de abogados más grande de Ecuador. (Para más información, consúltese www.pbplaw.com)

Para la organización, las diferencias en el aporte económico tiene un impacto diferenciador en el sistema educativo: se puede convertir en filántropo/a con diez dólares mensuales, que es como valorizan el impacto en la educación en un niño/a en Ecuador. Sin embargo, con 1.000 dólares se puede impactar a toda una escuela.

Tabla XCI. Impacto de la filantropía en el sector educativo ecuatoriano según “Enseña Ecuador”

Filántropos/as según Contribuciones	Impacto en:
Filántropos/as de 1000 dólares mensuales	Escuela entera por un PEC
Filántropos/as de más 500 dólares mensuales	Curso entero por un PEC
Filántropos/as de más 100 dólares mensuales	Aula entera por un PEC
Filántropos/as de más de 20 dólares mensuales	5 niños/as por un PEC
Filántropos/as de más de 10 dólares mensuales	1 niño/a por un PEC.

Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

El Comité Ejecutivo del Directorio de Enseña Ecuador está compuesto por tres representantes de tres corporaciones nacionales que figuran en la tabla de las cincuenta grupos empresariales o grupos económicos mayores del país en el año 2015 en cuanto al volumen de utilidades. El sector de trabajo de estas empresas abarcan desde el sector farmacéutico y el textil hasta el ámbito inmobiliario y de seguros. Aparentemente, nada les une a la educación. A su vez, en los tres casos, poseen su propia fundación corporativa, o realizan acciones de intervención social directa en educación. Además, forman parte de redes más amplias de colaboración de tipo privado que buscan incidir en la sociedad.

El Directorio se encuentra compuesto por seis personas, solo una de ellas, mujer⁴⁵⁵. Un miembro del directorio es el presidente del Comité Empresarial Ecuatoriano, así como asambleísta nacional por el partido Social-cristiano, opositor al gobierno de la Revolución Ciudadana. De los otros cinco miembros del Directorio, dos pertenecen a dos de las familias más poderosas del mundo empresarial nacional, la familia Chiriboga y la familia Wright, también “enredados” en otras fundaciones que sí trabajan directamente en el ámbito educativo. Dos miembros del Directorio no son ecuatorianos de origen pero llevan años residiendo en el país. Uno de ellos representa al mundo de las nuevas tecnologías y es CEO de una boutique digital. Además, se manifiesta políticamente contrario al gobierno de Alianza PAÍS. El último miembro del directorio no forma de un grupo empresarial pero si es docente de una universidad privada, la Universidad San Francisco de Quito, donde, además, desempeña el cargo de Director del Centro de Emprendimiento. También ha trabajado en el *think tank* Grupo FARO.

⁴⁵⁵Y, aunque, hemos investigado, no hemos hallado cargo alguno de esta mujer en entramados empresariales del país, no así como su marido que sí ocupa un cargo directivo en una empresa agrícola de Ecuador, además de formar parte del directorio de una Fundación, la Fundación Huancavilca. La filantropía también es patriarcal.

Tabla XCII. Comité Ejecutivo y Directorio de Enseña Ecuador y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político.

Responsable	Función en Enseña Ecuador	MUNDO CORPORATIVO				Conexión sistema de partidos políticos (cargos públicos desempeñados).
		Responsabilidad y/o propiedad en empresas, holdings...	Sector	Grupo familiar empresarial	Fundaciones empresariales	
COMITÉ EJECUTIVO DEL DIRECTORIO						
José Antonio de la Cerda	Presidente	Holding Grupo Futuro (Gerente)	Seguros, inmobiliaria, salud, turismo		Fundación Futuro.	
José Francisco Jiménez	Vice presidente	De Pratti (CEO)	Textil		Academia DePratti (formación y capacitación)	
Luis Enrique Coloma	Tesorero	Corporación GPF, Fybeca (Presidente Ejecutivo, CEO).	Sector Farmacéutico		Casa del Enfermo Doliente.	
DIRECTORIO						
Henry Kronfle	Director	Presidente Comité Empresarial Ecuatoriano				Asambleísta Nacional Partido Social-Cristiano (2017-2021)
Robert Wright	Director	Tracklink (CEO)	Familia Wright		Fundación Su Cambio por el Cambio. Fundación Dejemos Huellas Fundación Niños con Futuro	
Gonzalo Chiriboga	Director	Confiteca (Gerente Corporativo)	Familia Chiriboga Córdovez	Alimentación-Confitería-Cacao		

Tabla XCII. Comité Ejecutivo y Directorio de Enseña Ecuador y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político.

Responsable	Función en Enseña Ecuador	MUNDO CORPORATIVO				Conexión sistema de partidos políticos (cargos públicos desempeñados).
		Responsabilidad y/o propiedad en empresas, holdings...	Sector	Grupo familiar empresarial	Fundaciones empresariales	
Gissela Onneto de Icaza	Directora		Familia Ycaza (Rupperti) Onneto. Director KINGSELS A SA	Agricultura	Ycaza Rupperti (directorio de Fundación Huancavilca)	
Matthew Carpenter	Director	Céntrico Digital (CEO)				Opositor Alianza PAÍS
David Landsdale	Director	Universidad San Francisco de Quito (USFQ), profesor y Director del Centro de Emprendimiento de la USFQ.				Trabajó en el think tank Grupo FARO

Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

Los miembros del Comité Ejecutivo y el Directorio de Enseña Ecuador mantienen claros vínculos con el tradicional mundo corporativo nacional así como con la red de fundaciones corporativas que inciden directamente en educación.

Enseña Ecuador está financiado por empresas privadas. Entonces, la puerta está ahí. Yo quiero trabajar con el mejor talento humano del país, tengo que necesariamente, estar aportando por parte de las empresas más grandes del país (L. R. Enseña Ecuador).

Para que esta organización camine, y obviamente, no buscamos filantropía... o sea, no buscamos una persona que nos de dinero y ya... buscamos el involucramiento de las personas. Entonces, si tú ves ahí las empresas que trabajan con nosotros, no únicamente aportan económicamente sino que aportan en el desarrollo del liderazgo de los chicos.... Se involucran las personas a hacer, por ejemplo, actividades ya en el aula de clase y demás.. Obviamente, la concepción es, o sea, no esperamos... ellos tienen que entender que están invirtiendo en el desarrollo del liderazgo de profesionales que, tal vez, después van a estar cambiando el país o personas que, después, van a querer ir a trabajar a sus empresas. Entonces, por ejemplo, tengo un par de chicos que están trabajando en Confiteca. Confiteca es uno de nuestros socios.... Y esto va a seguir pasando... (L. R. Enseña Ecuador).

Para entrar en el sector público, el proceso se realiza a través de la vía establecida por la normativa ecuatoriana vigente, esto es, a través de la Autoridad Nacional de Educación y el

Programa Ser Maestro. Sin embargo, en el curso 2015-2016, por cuestión de calendario, E.E. no pudo presentarse a las Pruebas Ser Maestro y sólo una candidata terminó trabajando en el sector público. El resto de seleccionados se desempeña, en el presente, en el subsistema de educación privado.. Sin embargo, la meta es el sistema de educación pública:

Pero, la generación del 2016 es que estos chicos tienen que trabajar netamente en el sistema público. ¿Por qué es un beneficio para nosotros? Primero, porque una escuela privada te paga un salario de 600 dólares máximo. O sea, te puede pagar 400 dólares. En el caso de eso pase, Enseña Ecuador te da una beca económica que hace que tu salario llegue a los 600. En una escuela privada, Enseña Ecuador te garantiza un salario de 600 dólares pero en la institución pública, a través de este proceso “Quiero Ser Maestro”, como son profesionales graduados de una carrera de tercer nivel, lo mínimo que le podemos asegurar son 817 dólares. Entonces eso le hace a mi programa mucho más atractivo... (L. R. Enseña Ecuador).

Existen dos formas de reclutamiento. Por una parte, el reclutamiento pasivo, a través de la redes sociales (especialmente, Facebook), pero también a través de convocatorias en las universidades, a través de trabajo coordinado con sus áreas de “Vinculación con la Comunidad” o la “Bolsa de Empleo”. Este reclutamiento es de tipo masivo. A través de diferentes indicadores, se discrimina el perfil deseado. Y, por otra parte, existe el reclutamiento activo, que se realiza a través de la búsqueda activa de la organización. A raíz de una serie de características identificadas de acuerdo a la experiencia práctica, se reclutan jóvenes en la Universidad.

Para nada queremos ser vistos como voluntariado, para nada queremos ser vistos como que vas a ir a dar clases en una escuelita....No esperamos ... o sea, yo no gano nada con que un profesional sea un buen profesor... o sea, eso no es lo que busco porque enseñar matemáticas, el enseñar lenguaje, el enseñar inglés incluso... obviamente, tienes que tener una experticia y saberlo dar pero, para mí, el que sepas dar esa materia tiene que ser, como te digo, la excusa perfecta para entender realmente quién, o sea, qué le motiva a tu alumno, quien toma decisiones para tu alumno... (L. R. Enseña Ecuador).

Realmente, parece un reclutamiento corporativo donde las “prácticas” se realizan en la escuela de zonas pobres. Enseña Ecuador persigue que los y las jóvenes se transformen en agentes de cambio social y son conocedores de que el rol fundamental para provocar ese cambio es comenzar con el trabajo en el aula.... No persiguen fomentar buenos docentes sino que sepan motivar al alumnado.

Nosotros seleccionamos a nuestro personal no solo por los logros o por lo que han conseguido sino por la motivación. O sea, una de las preguntas específicas que les hacemos (porque tienen que hacer un ensayo para entrar aquí) es: ¿Por qué quieres estar acá?, ¿por qué quieres enseñar dos años?, ¿por qué quieres enseñar en el aula? Y, después, ¿qué me ofreces?.. y esa motivación con la que nuestros profesionales entran, yo sí veo que es totalmente diferente a las motivaciones de muchos profesores que yo he visto en el sistema educativo. O sea, no es lo mismo, un chico que sale ahorita, que no tiene ninguna dependencia, o no tienen ninguna responsabilidad de una familia.. y, además, pueden darse el lujo de tener esta experiencia con la que viene... y eso dicen los empresarios ahora: estos chicos vienen con un bagaje diferente, tal vez no el conocimiento más actual de sus carreras pero con un manejo de gente súper fuerte (L. R. Enseña Ecuador).

El modelo de liderazgo que proponen se basa en mentalidades, esto es, en “mentalvales”, como una especie de combinación entre mentalidad y valor. Los valores sobre los que trabaja la organización los podemos resumir en el siguiente cuadro:

Tabla XCIII. Valores impartidos en el aula por los/as PECs

VALORES
Mental-vaes (mentalidad + valor)
Urgencia
Sentido de posibilidad
Perseverancia
Excelencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Enseña Ecuador (2015).

El método de trabajo en el aula de Enseña Ecuador se basa en lo que denominan “Triple A”:

También entramos mucho a hacer encuestas en términos de afecto, o sea, nosotros nos enfocamos en triple A. Se llama, entonces, Acceso, Afecto y Aprendizaje. Entonces, aprendizaje, perfecto. Acceso es cómo generamos que esos chicos no deserten cuando pasan de la escuela al colegio, del bachillerato y demás. Y el afecto cuando realmente nuestros estudiantes llegan a tener una conexión con sus estudiantes... (L. R. Enseña Ecuador).

Pese, a la importancia que reconocen a la Educación Inicial, el trabajo de la organización se centra en el período comprendido entre 4^a de básica hasta 3^o de Bachillerato: *creemos que para inicial, necesitas una experticie más técnica* (L. R. Enseña Ecuador).

En el área de Entrenamiento y Apoyo, compuesta por educadores y diferentes profesionales que ya han trabajado en aula, reciben aportes de la Red global TFA para el inicio pedagógico que incluye:

(...) Talleres para manejar el tono de voz para que el niño del último pupitre que atienda, hasta talleres de cómo tienes que planificar, bajo nuestro modelo, un aula de clase... pero también reciben mucho énfasis en liderazgo (L. R. Enseña Ecuador).

Teach for All a nosotros no nos coopera económicamente para nada, pero sí hay mucho tema de capacitación... entonces, por ejemplo, se generan dos o tres conferencias al año en donde nos reunimos en un país y comenzamos a contar cuáles han sido las mejores experiencias o los aprendizajes o los logros que han tenido y es replicable a veces... o sea, el modelo de selección es replicable o diferentes actividades que se realizan son replicables en otras culturas (L. R. Enseña Ecuador).

La calidad educativa para E.E. es la “milla extra” que otorga el PEC. Y eso es lo que aporta la organización porque el Estado no puede:

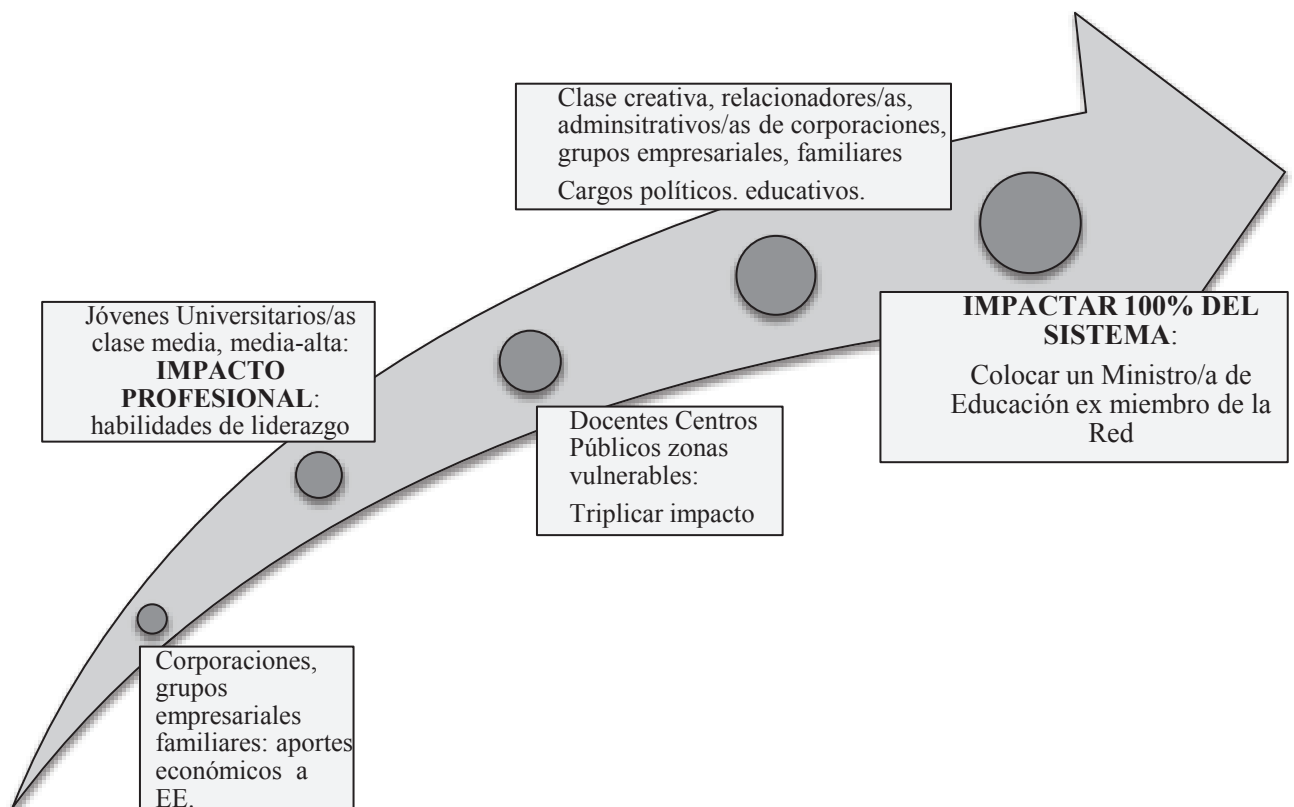
Nos hace falta tanto por hacer y es muy difícil que el Estado lo haga solo. Entonces, por eso, necesitas de la empresa privada. Para mí, lo más fuerte es hacer conciencia de que ser profesor no es una..., no es cualquier profesión... (L. R. Enseña Ecuador).

El fin último parece ser la formación de líderes y (líderesas, entendemos) para el sector privado, y cargos públicos en el Ministerio de Educación, fundaciones, etc., donde tras una fase inicial de capacitación con introyección de valores de mercado en jóvenes recién graduados/as, éstos/as, durante dos años, realizarán la labor de introyección de dichos valores en niños/as y adolescentes del sistema educativo público en las zonas excluidas del país..

Concluida su labor, se insertan en el sector privado, mayoritariamente, o en el sistema público-educativo, sirviendo a los fines del mercado. No hemos observado la intención de permanecer en la profesión docente; se entiende que no existe ese arraigo profesional porque no son docentes de formación en la mayoría de los casos. La lógica final de sus carreras profesionales es insertarse en el sector privado.

Actualmente, con 60 chicos que están en nuestro programa, estamos ya cerca de 6.000 niños y es un número muy alto para cuatro años que tenemos como organización pero...si yo mañana coloco un ministro de Educación que haya pasado por el programa, con una persona que está pensada para impactar el 100% del sistema... busquemos gente que vaya a trabajar al sistema público, empresas privadas, política pública... en el año 1 nosotros colocamos en Quito a 25 profesionales, de los cuales dos nos dieron cabida para que vayan a escuelas públicas, bajo un nombramiento profesional. (L. R. Enseña Ecuador).

Figura 22. Tendencia de la evolución profesional de los/as alumnos de "Enseña Ecuador"



Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, el líder o la lideresa del aula se convierte en el líder o lideresa del ámbito laboral futuro; incluso pueden aspirar a la Presidencia de la República:

Constantemente, mandamos este mensaje, este bichito... si tú estas en capacidad de liderar un aula de clases de niños, estás en total capacidad de liderar el poder ejecutivo del país diez años después.... (L. R. Enseña Ecuador).

VIII.3.2.4.2.- La Corporación Líderes para Gobernar: el ejemplo de la alianza público-privada.

La Corporación Líderes para Gobernar es una entidad privada que, además de formar líderes (y lideresas), a través de un Convenio con la IDE (Escuela de Gobierno-Universidad de los Hemisferios)⁴⁵⁶ *que piensen en el país, que sientan al país, y que trabajen por Ecuador*, premia a las buenas prácticas públicas mediante un reconocimiento anual. Igualmente, realiza talleres, seminarios y conversatorios para generar espacios de reflexión y análisis objetivo de temas trascendentales para el país; se busca compartir conocimientos y experiencias que puedan ser “replicadas” para el desarrollo y ser parte de la formación continua de los líderes democráticos de Ecuador. Así reza su carta de presentación.

En la misma línea de apuesta por la sistematización y la réplica de lo positivo, la Corporación Líderes para Gobernar ha elaborado el “Decálogo del Buen Ecuatoriano”; en un mundo de incertidumbre, se agradecen las recetas del éxito y la felicidad. Este Decálogo ha sido elaborado por un Directorio de las personas más poderosas del país, pertenecientes muchas de ellas a los grupos económicos con mayor volumen de ingresos y que participan en fundaciones filantrópicas dedicadas a la educación, como parte de esta gobernanza corporativa en Ecuador. Los mismos grupos económicos, además de contar con sus propias fundaciones empresariales, participan de una red de organizaciones que inciden directamente en educación, tal y como vemos en la tabla siguiente.

Tabla XCIV. Directorio de Corporación Líderes para Gobernar y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político a finales del 2016.

	MUNDO CORPORATIVO				Conexión sistema de partidos políticos (cargos políticos desempeñados)
	Cargo en Corporación Líderes para Gobernar	Responsabilidad y/o propiedad en empresas, holdings...	Grupo familiar empresarial (entre los primeros 50 grupos)	Fundaciones familiares empresariales	
DIRECTORIO					
Camilo Pinzón	Presidente Corporación Líderes para Gobernar	Presidente Corporación para el Emprendimiento y la Innovación del Ecuador Socio fundador de Statups y Ventures			Trabajó en el Ministerio Coordinador de Producción ⁴⁵⁸
Juan Montero	Director Corporación Líderes para Gobernar	Director Corporación para el Emprendimiento y la Innovación del Ecuador Socio fundador de Statups y Ventures Director Asiam Bussiness Group,			

⁴⁵⁶ La Corporación Líderes para Gobernar en alianza con la Escuela de Gobierno IDE desarrolla el “Programa de Gobernanza de Liderazgo Político” y el “Programa de Gerencia Pública”.

⁴⁵⁸ Información extraída de: MALDONADO, P. (2016, 24 de julio). Camilo Pinzón: “Vincular academia, Estado y empresa es un imperativo”. El Comercio. Recuperado de: <https://goo.gl/4PkYWc>

Tabla XCIV. Directorio de Corporación Líderes para Gobernar y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político a finales del 2016.

	MUNDO CORPORATIVO				Conexión sistema de partidos políticos (cargos políticos desempeñados)
	Cargo en Corporación Líderes para Gobernar	Responsabilidad y/o propiedad en empresas, holdings...	Grupo familiar empresarial (entre los primeros 50 grupos)	Fundaciones familiares empresariales	
		Antels Investor, Fondo FIA...			
Andy Wright		FLEXIPLAST (fabricación plásticos) Corporación Favorita (vicepresidente)	Familia Wright	Fundación Su Cambio por el Cambio Fundación Dejemos Huellas Fundación Niños con Futuro Apoyan Enseña Ecuador.	
Luz Elena Coloma	Directora de la Iniciativa Prácticas Ejemplares de la Corporación	Ex directora de la empresa municipal Quito Turismo			Ocupó cargo en alcaldía de Quito con Mauricio Rodas (oposición de derecha) y el oficialista, Augusto Barrera.
Daniel Klein	Miembro Directorio	PRONACA, Procesadora Nacional de Alimentos (Vicepresidente)	Familia Bakker Familia Klein.	Fundación San Luís (Apoya Enseña Ecuador)	
Richard Moss	Miembro Directorio	COBISCORP ⁴⁵⁹	Familia	Comisión Fulbright Ecuador (tesorero)	Exministro de Comercio

⁴⁵⁹ COBISCORP es una empresa ecuatoriana con capital estadounidense, de la empresa consultora Gartner. La Familia Moss posee la Hacienda María Stella desde el siglo XIX en Manabí (Velasteguí, 2009). El sr. Moss Howard pertenece al Movimiento Scout de Ecuador. La Fundación Socut de Ecuador reconoció con un premio al sr. Richard Moss el mismo día que también lo hizo con el sr. Jorge Glass, vicepresidente de la República, en aquel momento con el presidente Rafael Correa. Recordemos determinadas experiencias de actividades extracurriculares de tipo paraescolar en las escuelas públicas del país se están desarrollando a través de un convenio entre el MINEDUC y la Fundación Scout, a la que también perteneció el presidente Rafael Correa. El Sr. Moss se desempeña igualmente como Cónsul Honorario de Paraguay en Quito (Ministerio De Relaciones Exteriores Y Movilidad Humana, 2017). CORPEI es una entidad privada de promoción de comercio exterior e inversiones en Ecuador y el extranjero, que oferta servicios integrales al sector público y al sector privado. Véase www.corpei.org. CARANA Ecuador y Alianza para el Emprendimiento y la Innovación han conformado el Fideicomiso para el Emprendimiento y la Innovación donde, con un capital inicial de 2 millones de dólares (2014), poseen en la actualidad (2017), 4 millones de dólares. Se entrega capital riesgo a emprendimientos o pymes que dispongan de un volumen de ventas superior a los 50.000 dólares. Obviamente, no se dirige a los microemprendimientos de la economía informal. Información extraída de Revista Líderes en

Tabla XCIV. Directorio de Corporación Líderes para Gobernar y red de relaciones con el mundo corporativo, filantrópico y político a finales del 2016.

	MUNDO CORPORATIVO				Conexión sistema de partidos políticos (cargos políticos desempeñados)
	Cargo en Corporación Líderes para Gobernar	Responsabilidad y/o propiedad en empresas, holdings...	Grupo familiar empresarial (entre los primeros 50 grupos)	Fundaciones familiares empresariales	
		Empresa de Software para instituciones financieras (propietario).	Moss Howard.	Movimiento Scout Ecuador (Presidente) ⁴⁶⁰⁴⁶¹	Exterior con gobierno de Gustavo Noboa (2002) Presidente Ejecutivo de la Comunidad Andina de Fomento ⁴⁶² Cónsul General Honorario del Paraguay en Quito.
Diego Vergara	Miembro Directorio	CORPEI, (Director Agronegocios) CARANA Ecuador Trabajó en USAID.		Alianza para Emprendimiento y la Innovación (AEI). Aportes de la Corporación La Favorita y el Grupo Deller.	Director Departamento INNOVA Ecuador, Ministerio Coordinador de Productividad, Competitividad y Comercio.

Fuente:Elaboración propia.

Y, ¿quién financia la Corporación Líderes para Gobernar? Pues, a quienes definen como “benefactores”.

Tabla XCV. Benefactores de la Corporación “Líderes para Gobernar”

	Grupo empresarial	Familia Empresarial	Fundaciones empresariales familiares, colaboración con otras OSC
Origen Transnacional	Coca-cola	Representada por el consorcio de la familia de Isabel Noboa en Ecuador.	Fundación Coca-cola Fundación Nobis

edicionimpresa.elcomercio.com. La Alianza para el Emprendimiento y la Innovación, AEI, realiza formación y apoyo así como asesoría externa. Para los fines de la investigación, nos pusimos en contacto con AEI para realizar una entrevista y, muy amablemente, declinaron la invitación, vía correo electrónico, por considerar que su área de actuación no se refiere al sistema educativo ecuatoriano.

Tabla XCV. Benefactores de la Corporación “Líderes para Gobernar”

	Grupo empresarial	Familia Empresarial	Fundaciones empresariales familiares, colaboración con otras OSC
	Movistar		Fundación Telefónica
	Urbano ⁴⁶³		
Origen Nacional	Corporación Novis	Familia de Isabel Noboa	Fundación Nobis Enseña Ecuador
	Corporación La Favorita	Familia Wright	Fundación Su Cambio por el Cambio, Dejemos Huellas, Niños con futuro Enseña Ecuador
	Fybeca		Casa del Doliente Enseña Ecuador
	Grupo El Comercio	Familia Mantilla.	
	Pronaca	Familia Bakker Familia Klein	Fundación San Luís. Enseña Ecuador.
Origen Nacional	Danec		
	TV ventas		Aldeas Infantiles UNICEF Ecuador
	Universidad de los Hemisferios.		Opus Dei

Fuente: Elaboración propia.

La Corporación Líderes para Gobernar nace como alianza entre el sector público y el sector privado. Sin embargo, pareciese que el sector privado se organizó para dotar de estabilidad política al país. Como hemos mencionado, después de diez años de inestabilidad política, éste no parecía ser el entorno más propicio para el proceso de expansión de la acumulación capitalista. Por ello, determinados grupos económicos analizaron qué condiciones deberían

⁴⁶³ URBANO Express es una multinacional cuyo accionista mayoritario es el Abraaj Group en países como El Salvador, Ecuador y Perú. Es una empresa de logística que combina la paquetería liviana con las ventas online (Para más información, consúltese: www.urbanoexpress.com). En 2015, el 90% de las acciones de El Comercio (periódico fundado en Quito en 1906) fue vendida a Telglovisión S.A, perteneciente a un empresario mexicano-guatemalteco, Remigio Ángel González, pero la presidencia del directorio sigue perteneciendo a la familia Mantilla. Si se desea ampliar conocimientos en torno a dicho periódico, consúltese: www.grupoelcomercio.com. Superior es una empresa ecuatoriana dedicada a productos alimentarios: harina, pan, galletas, pastas. Para mayor información, véase www.edina.com.ec. El Opus Dei realiza labor social en la Universidad de los Hemisferios. Disponen de mayor información a través del siguiente enlace: www.opusdei.org.ec.

darse, en sintonía con el entorno global, para que esta inestabilidad política no afectase a sus empresas:

Que en algo no nos gustaba.. y cambiábamos de presidente... entonces, ello no solo por la inestabilidad que causaba a sus empresas sino también por el desarrollo del empleo y desarrollo económico sino también desde el fortalecimiento de la democracia, entonces ellos, empresarios grandes del país, se unieron y crearon esta Corporación (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

En este sentido, se priorizó la formación política. La clase política debería formarse en determinados valores que garantizaran la democracia liberal y la economía capitalista. Un grupo de empresarios/as se unió con el IDE Business School con el objetivo de crear una Escuela de Gobierno, para formar a líderes y lideresas políticas del país, contando con el aval de la Universidad de los Hemisferios (UDHL). Esta Escuela de Gobierno pronto creará dos programas de formación, dos Diplomados, acorde con los intereses del grupo fundador: “Gobernanza y Liderazgo político” y “Gerencia Pública”⁴⁶⁴. De ahí, nace la unión colaborativa entre el IDE y la Universidad de los Hemisferios⁴⁶⁵, como la Corporación Líderes para Gobernar.

La Corporación Líderes para gobernar, a la par que trabaja en los contenidos del programa, también dota de un fondo de becas (que cubren del 10% a 100%) a ambos programas. Los requisitos para recibir esta beca es tener “dotes de liderazgo”, ser joven y comenzar un proyecto familiar:

(...) Tratamos de apoyar y formar, digamos, a jóvenes que recién estás en tu auto, en tu casa, tu hija... eso que no sea un limitante para que formes y que tú vayas viendo... que lideres estos espacios públicos (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

No todas las empresas pueden formar parte de esta Iniciativa, ni se pueden valer de ello para limpiar su nombre, si es que están incursas en algún problema legal con el gobierno:

(...) Tienen que ser empresas que estén haciendo las cosas bien, y porque están haciendo las cosas bien el apoyar el sector público de manera objetiva sin esperar nada a cambio... ellos saben aquí qué empresa está... esto es totalmente sin intereses más allá de fortalecer la democracia...(B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Las actividades que desarrolla la Corporación son básicamente cinco: el Concurso Prácticas Ejemplares (de la gestión pública); los programas académicos de Gestión Pública; talleres, seminarios y conversatorios; el Decálogo del Buen Ecuatoriano, y formación continua a sus *alumni*. Los objetivos de estas actividades los resumimos en la siguiente tabla.

⁴⁶⁴Ante las transformaciones que implicó la Ley de Educación Superior, se eliminan los Diplomados y, actualmente, los programas que oferta la IDE, Gobernanza y Liderazgo Político así como Gobernanza Pública, son reconocidos como programas de educación formal (con un reconocimiento académico y de carga horaria de 100 a 120 horas de formación durante seis meses) que sirve para solicitar ascensos laborales en el sector público. El IDE quiere transformar ambos programas en maestrías.

⁴⁶⁵El Rector de la UDHL, Alejandro Rivadeneira afirma que la Universidad difunde *el espíritu emprendedor entre sus alumnos que no se contentan con ser empleados*. Pero el emprendedor también tiene que empezar desde abajo, y abajo, para el rector *es incluso no tener miedo a barrer*. Para mayor información, consúltese la “Revista Líderes” disponible a través del siguiente enlace: www.revistalideres.org.

Tabla XCVI. Actividades de la Corporación “Líderes para gobernar” según objetivos y resultados ⁴⁶⁶.

ACTIVIDADES Corporación Líderes para Gobernar		OBJETIVOS (el subrayado es nuestro)	
1	Prácticas Ejemplares Ecuador	Promover participación ciudadana mediante la <u>evaluación del servicio público</u> y reconocimiento a iniciativas destacadas del sector público.	
		Reconocer la gestión pública y <u>generar una competencia sana entre instituciones</u> a nivel nacional y local	
		Capacitar y aportar en la mejora de los servicios a los ciudadanos: tramitología, procesos, proyectos, <u>transparencia de gestión pública</u>	
2	Programas de Gestión Pública -IDE- Escuela de Gobierno de la Universidad de los Hemisferios.	Programa de Gobernanza y Liderazgo Político Brindar herramientas y conocimientos a los participantes para que, en su gestión de lo público, se conviertan en <u>generadores de un rumbo</u> constante y coherente con el país.	
		Programa de Gerencia Pública Entregar a los/as participantes una formación integral que les permita desenvolverse de mejor manera, para <u>liderar y gerenciar el desarrollo del país</u> , formando profesionales con una <u>sólida base ética</u> y un fuerte sentido de servicio público.	
3	Talleres, Seminarios (2/año) y Conversatorios.	En la UDLH	Generar espacios para la reflexión, análisis objetivo de temas trascendentes para el país.
			Compartir conocimientos y experiencias que puedan ser replicadas para el desarrollo del país.
			Ser parte de la formación continua de los líderes democráticos del país.
			Conversatorio “Diálogos Ciudadanos”: debate según tres posiciones.
		Revista Digital: “Diálogos Ciudadanos”	
		En GADS, Gobiernos Autónomos Descentralizados	Priorizar el trabajo de <u>progreso desde los pequeños entornos</u> .
	Temas: evaluación económica de proyectos públicos, negociación y resolución de conflictos, políticas públicas, innovación pública, liderazgo político y electoral, transparencia y rendición de cuentas.		
4	Decálogo del Buen Ecuatoriano	<u>Llegar a niños y adolescentes</u> en las diferentes ciudades del país, con el objetivo de apoyar su formación y desarrollo como ciudadanos responsables	
4	Decálogo del Buen Ecuatoriano	Aportar con nuestra semilla del <u>bien común</u> y de la responsabilidad de todos los ecuatorianos.	

⁴⁶⁶ Tomado literalmente de material propagandístico (en soporte físico) de la Corporación Líderes para Gobernar.

Tabla XCVI. Actividades de la Corporación “Líderes para gobernar” según objetivos y resultados

ACTIVIDADES Corporación Líderes para Gobernar		OBJETIVOS (el subrayado es nuestro)
		Hacer conciencia de cual es nuestro verdadero rol y compromiso con la sociedad.
5	Formación continua a <i>alumnis</i>	
Resultados (hasta año 2016)		17 promociones Programa Liderazgo político y Gobernanza
		3 promociones del Programa Gerencia Pública
		550 personas graduadas y becadas
		3 Ediciones “Diálogos Ciudadanos” y 500 visitas.

Fuente: Elaboración propia a partir del folleto en formato físico de “Líderes para gobernar”.

Como se observa en la tabla, hasta el 2016, cuentan con diecisiete promociones del Programa Liderazgo político y Gobernanza, tres promociones del Programa Gerencia Pública, con 550 personas graduadas, y con tres ediciones de la revista digital “Diálogos ciudadanos”.

Los temas de los Seminarios se adaptan según la coyuntura política del momento:

(...) Lo que intentamos es dar las herramientas viendo las necesidades, no nuestro interés, sino lo que igual la gente necesita, y tenemos planificado para el próximo año... unido a la coyuntura, hacer uno para asambleístas porque, una de las recomendaciones que vino, de hecho, de los partidos es: ellos arman los equipos y buscan el mejor, pero ese mejor, que vaya a ser el más querido o el estratégico de cada localidad no necesariamente conoce cómo es la dinámica de la Asamblea y que funcione y cómo es una Convención... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Una de las actividades estrella de la Corporación es el Concurso de Prácticas Ejemplares de la Gestión Pública. El Concurso Prácticas Ejemplares de Ecuador, es un reconocimiento de la sociedad civil a las buenas prácticas de la gestión pública, la cual *busca estimular la mejora continua de la gestión pública mediante el reconocimiento de prácticas eficientes, eficaces e innovadoras que sean de beneficio para la ciudadanía* (Corporación Líderes para Gobernar)⁴⁶⁷. La Asociación de Municipalidades de Ecuador (AME) también realiza su concurso de Buenas Prácticas pero, ese caso, se trata del sector público premiando al sector público. En el caso de CLG se trata de la ciudadanía premiando al sector público. El concurso

⁴⁶⁷ ⁴⁶⁷Puede consultarse la filosofía corporativa a través del siguiente enlace: <http://www.practicasejemplaresecuador.com/>

se basa en:

(...) Proyectos puntuales de la institución postulan, no la institución sino proyectos de las instituciones puntuales; para que sea una buena práctica tiene que tener cuatro condicionantes: que haya sido implementada, que tenga resultados, que pueda ser replicada, y que tenga enfoque ciudadano... recibimos más de 50 postulaciones y, realmente, son proyectos que no se conocen; o sea, que los medios de comunicación todavía no le han dado el espacio para que la ciudadanía vea las buenas cosas que hay en el país, y que se pueden hacer... entonces, nos centramos solo cuando el Registro Civil no funciona, pero vemos todo lo que ha estado funcionando... los premios tienen dos instancias de evaluación que es el Jurado Técnico y el Calificador. El Jurado Técnico son expertos ciudadanos en los temas, donde no han estado involucrados en la política y no habido ningún tema público que pueda afectar su nombre... entonces, que si escucho el nombre de esa persona, yo, como ciudadano pueda decir: él si me representa y sé que hizo bien su trabajo. El jurado calificador, ya es gente con un poco más de trayectoria pública, no en la gestión pública, sino pública, que se conozca, líderes de opinión nacional que, de nuevo, yo pueda decir... y te adelanto, porque igual lo estamos haciendo público estos días, pero que el señor Iván Vallejo, que es nuestro ecuatoriano que primero llegó al Everest, que conoce los temas, que siempre está opinando, que está siempre pensando en mejorar el país, que si él que la leyó y dice: ¿ésta sirve? A mí no, no voy a decir: “éste estuvo influenciado, le pagaron y querían ver el tema político” sino como “él me puede representar”. Entonces, así tenemos 14 personas en el Jurado Técnico, 14 personas en el Jurado calificador y eso se hace en un evento público, el 29 de Noviembre, donde premiamos, dentro de estos dos Jurados...(B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

La lógica de formación, búsqueda de mejores experiencias, positivismo exponencial, premio, sistematización del mismo y réplica parece repetirse en esta visión conductual del éxito: premio para el bueno, castigo para el malo (esto es, no reconocimiento público). Como hemos observado, desde que el Banco Mundial, basándose en supuestas evidencias científicas, se comenzaron a sistematizar las consideradas “buenas prácticas” en política pública para entregar en forma de “informes-recetas” a los países del Sur, todos los años, desde instituciones públicas y privadas, se repiten actos de reconocimiento a las mejores prácticas en la gestión pública, aplaudidas por el público y difundidas por los medios de comunicación.

Lima y López (2012) parafrasean a la Organización Naciones Unidas que define el concepto de “buenas prácticas” como *cualquier contribución sobresaliente para mejorar la calidad de vida y la sostenibilidad de ciudades y comunidades* (Lima y López, 2012, p. 49). Para que estas contribuciones sean consideradas como mejores prácticas o buenas prácticas deben caracterizarse por una serie de criterios que:

(...) Indiquen un resultado tangible en la calidad de la vida de las personas, que sean resultado de la alianza entre lo público, lo privado y la sociedad civil, y que sean sostenibles, es decir, que tengan continuidad... (Lima y López, 2012, p.49).

En este Informe de Lima y López (2012) se propone una definición de las “buenas prácticas” como:

Todas las iniciativas que propongan formas de actuación innovadoras, sostenibles, pertinentes y eficaces para crear valor a la empresa y algunos de sus grupos de interés, y que son susceptibles de ser transferidas a otros contextos (Lima y López, 2012, p 49).

Esta definición propuesta entronca con la lógica de prácticas innovadoras y “eficaces” en virtud del interés del sector empresarial y la replicabilidad de las mismas en diferentes

contextos, práctica habitual, entre otros, del Banco Mundial. Una manera de percolar con valores de mercado en las instituciones públicas es a través de estas premiaciones y concursos. Los temas clave son propuestos como formación y se premia su puesta en práctica. Allá donde se ven debilidades, se refuerzan para que todo quede bien ensamblado.

La Academia centra porque es quienes realmente le pueden ver no desde el lado técnico sino desde el lado de.. realmente... hemos visto que faltan proyectos, que falta entender el tema de los indicadores, o sea que hablamos de innovación y no te presentaron temas de innovación y vemos para ahí justo el camino de qué es lo que nos falta y qué podemos apoyar en la formación. Y luego, de esto, de las buenas prácticas, se hacen un proyecto .. y de ahí, comenzamos las investigaciones y desarrollo de casos.(B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

El conocimiento práctico se acumula, se sistematiza y se empaqueta. De esta manera, en aras de economizar el tiempo y maximizar beneficios, se ofrecen recetas experimentadas por otros actores y en otros contextos para ser replicadas. El banco de prácticas se convertirá, así, en un actor de incidencia en gestión pública.

El proyecto de investigación lo vamos a hacer con la Universidad de Loja, la UTPL. Vamos a trabajar en conjunto estos temas de investigación y desarrollos de caso, y que, luego, tengas, en paquete, en vez que el nuevo alcalde venga, o los que están ahora dirán: ¿Cómo hago un tema de, no se, de reforestación? Pues en vez de gastarse en una consultoría, investigar... y dos años en ver cómo se hace,, tienes un proyecto que ya se hizo, que se puede implementar... entonces, lo que se intenta es una competencia y una réplica positiva de buenas acciones. En Perú, ya hay más de 2000 casos replicados y son realmente una institución que incide en la gestión pública (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Pero, como observábamos es necesario ir más allá y percolar las instituciones educativas desde la más tierna infancia para asegurar la correcta gubernamentalidad neoliberal.

(...) Llegamos al profesional pero no llegamos a los niños y adolescentes... entonces, ¿qué intentamos mejorar? ¿o darle las últimas herramientas a quien tal vez podría cambiar? Para mí, esto debería ser un tema que esté en todos nosotros. Y empezarlo dese la niñez, y va más allá de civismo sin entenderlo que, no sé, a mí el colegio mucho no me explicaban porque la política... solo te decían el político es malo, el político es ladrón... y luego a depender... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

La cuestión que late de fondo es la articulación entre el sistema educativo y el mercado laboral, articulación que debe comenzar desde los primeros años de vida para que no quede nada al azar: *¿quién va mañana a liderar las empresas si tenemos gente no comprometida y que no ha seguido un proceso?* (B.G. Corporación Líderes para Gobernar). Por ello, se hace necesario intervenir en el proceso formativo de los niños y niñas desde la más tierna infancia, contando con el apoyo familiar.

Por ejemplo, Coca Cola ya lo utilizó. Coca Cola hizo una formación para tenderos, luego del terremoto, y una de las cosas que les enseñan después de las catástrofes..., es que tu formación en temas pueden ser empresariales, emprendimientos no solo tienes que llegar al papá sino a la familia porque el papá, viendo que no le va bien, o la mamá jefe de familia, lo primero que va a querer es migrar pero, el que le puede hacer realmente quedarse en el lugar, son sus hijos. Entonces, Coca Cola lo trabajó en estas capacitaciones.. Tiene los valores básicos del bien común, ten objetivos en la vida, honestidad, (respeto) de medio ambiente... pero lo que a mí me gusta mucho, sobre todo con los millenials, y es el trabajo duro, ahorra y generar valor... o sea creo que si desde chiquitos no fueron enseñados en eso... cómo cambiaría la cosa!... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

¿Y qué trabajar con niños y niñas?. Un Decálogo del Buen Ecuatoriano. Este Decálogo fue definido por el directorio de la Corporación y, especialmente, formulado por Andy Wright, en alianza con otros actores del sector público. El perfecto equilibrio entre sector público y sector privado.

El Decálogo fue armado por Andy Wright. A él le encanta desde todos los temas que él siempre apoya. Y apoya un paralelo a éste, también tenemos a la Alianza para el Emprendimiento y la Innovación.. solo apoyan emprendimiento. Son parte del Directorio. Algunos de los miembros trabajan para el sector público y crearon, todo el ecosistema para el emprendimiento. Al rato de cambio de liderazgos salió su proyecto y muchos decidieron dejarlo porque veían la necesidad de que en el país haya una organización que apoya el emprendimiento. Se unieron varias empresas y lo sacaron. Tienen ahora 170 empresas y organizaciones e instituciones públicas que son aliados de ellos y les apoyan (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Los diez mandamientos del Decálogo propuesto a los niños y niñas del país para convertirse en un buen (y suponemos, buena) ecuatoriano/a, los podemos observar en la tabla siguiente.

Tabla XCVII. Decálogo del Buen Ecuatoriano según la Corporación “Líderes para Gobernar”

1	Siempre ten objetivos en la vida y alcánzalos con disciplina
2	Busca el bien común y sirve a los demás
3	Se honesto y exige honestidad
4	Cuida tu planeta y el medio ambiente
5	Edúcate y aprende siempre
6	Lidera e inspira con el ejemplo
7	Trabaja duro, ahorra y genera valor
8	Cuídate y respeta los demás
9	Mantén y fortalece la democracia
10	Tú defines el nº 10 en base al rol en tu Comunidad

Fuente: (Corporación Líderes para Gobernar, 2017)

Estos valores serán difundidos a través de talleres cortos de una tarde o talleres medianos de un mes en actividades extracurriculares, facilitado por los ensamblajes locales.

Y tenemos 2 instituciones que están esperando que podamos desarrollar la metodología para validar, que es Plan Internacional y Enseña Ecuador.... Lo que hacen es coger jóvenes líderes que vayan y enseñan en comunidades. Entonces, uno de los temas es trabajar con Enseña Ecuador en este proyecto... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Como podemos observar, la conexión con Enseña Ecuador, así como una ONG internacional como Plan Internacional, funciona en este interés de gobernanza coporativa de la educación. La gobernanza corporativa y los ensamblajes locales funcionan con un objetivo común: utilizar la educación, formal y no formal, de acuerdo a los requerimientos del mercado de trabajo y del capitalismo:

(...) Como nuestra idea es que con todas las empresas que nos apoyan, siempre apoyan a fundaciones, ellos están interesados en incluir esto en su formación. Entonces, tendríamos un impacto directo de cómo llegar y darles a ellos también una herramienta que sigan en su línea de poder apoyar y hacer las cosas bien... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

En este interés de gobernanza corporativa de la educación, existen otros dos actores clave; por una parte, la Academia, especialmente las Universidades privadas, y los medios de comunicación de masas.

(...) Y los medios sí ayudan.. o sea qué noticias a ti te llegan, cambia y nos han dado realmente súper buenos espacios. Teleamazonas y Ecuavisa nos han dado pauta gratuita para poder hacer difusión del tema en horario estelar. Ahí está realmente un apoyo desde la ciudadanía a pesar de la polarización... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Todos estos actores (grupos empresariales familiares, fundaciones filantrópicas y familiares, organizaciones de la sociedad civil, incluyendo think tanks y asociaciones religiosas, medios de comunicación y universidades, especialmente privada) en conjunto, reforzarán y promoverán la gobernanza corporativa como ensamblajes nacionales que se unen a los “ensamblajes globales” (Saura, 2016, p.249).

¿Y cuál es el papel del Estado y de los gobiernos nacionales ante la intervención de estos actores locales del sector privado en el sistema de educación público?. En el caso del gobierno de la Revolución Ciudadana, a partir del fortalecimiento del papel del Estado, parece existir cierta contención, limitada, frente a la intervención de estos actores privados, al menos, en sus intentos por percolar el currículo con valores de mercado (otra cuestión es que la matriz de mercado vaya contenida en las actualizaciones de los contenidos curriculares):

(...) A escuelas aún no vamos. Vamos a los colegios a difundir porque la LOEI ha limitado mucho este apoyo y acceso. O sea, desde los libros académicos, las mallas están muy reguladas desde el Ministerio de Educación, o sea, desde una institución pública o privada. Entonces, para entrar ahí nos tocaría trabajar con el MINEDUC, que se alinee a todo el PDE, que vaya alineado a sus objetivos... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Pero, como como hemos visto, las actividades extracurriculares sirven como marco para esta percolación de los valores de mercado.

(...) Lo que hemos hecho es buscar extracurriculares... o sea el proceso más largo: la institución pública confía en nosotros... no necesitamos hacer de esto un programa de formación sino es algo que vamos dejando semillitas, semillitas.... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

Igualmente, existen otras estrategias de actuación, donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC,s) se convierten en las grandes aliadas para trabajar con la población infantil y adolescente:

(...) Entonces, estamos tratando de desarrollar una metodología lúdica con TICs. Todavía a nosotros no pasa que para que las ONGS trabajen con niños, todavía en las zonas rurales no tienen tanto acceso a las nuevas tecnología. ..con lo extra-curricular, toca otra dinámica obviamente... ya no lo de imprimir 100 papeles pero lo estamos haciendo de dos formas: de tener una aplicación que nos pueda servir para difundirlo y, el que quiera ver

video por youtube que éste sea su medio, pero también con una, con un mediador que le pueda enseñar... (B.G. Corporación Líderes para Gobernar).

VIII.3.2.4.3.- La cultura del emprendimiento desde fuera del currículo: el empeño de las corporaciones.

Como hemos visto epígrafes anteriores, la cultura del emprendimiento es una constante en la gobernanza de la educación en el siglo XXI. Se fomenta desde dentro del sistema educativo, desde el mismo currículo, pero también, desde fuera hacia el sistema educativo: a través de diferentes actores, en todos los niveles educativos, desde lo público y lo privado, desde lo formal y no formal, desde lo laico y lo post-secular. Desde fuera y desde dentro se refuerza la idea del emprendimiento como ese ardor del espíritu humano que empuja hacia la constante superación personal y profesional. Pero el emprendimiento de éxito requiere de un entorno adecuado y del desarrollo de diferentes habilidades y competencias, que no todos y todas poseen:

Los emprendedores de éxito son individuos que transforman ideas en iniciativas rentables. A menudo, esta transformación requiere talentos especiales, como la capacidad de innovar, introducir nuevos productos y explorar otros mercados. Se trata de un proceso que también precisa la habilidad de dirigir a otras personas, priorizar las tareas para aumentar la eficiencia productiva y darle a los recursos disponibles el mejor uso posible. Sin embargo, no basta con estas aptitudes. Los emprendedores de éxito prosperan cuando el entorno económico e institucional es favorable e impulsa los rendimientos de la innovación. Cuando el entorno es propicio, los emprendedores se arriesgan e invierten en innovación y así estimulan la productividad mediante las dinámicas de entrada y salida del mercado de las empresas y la innovación de las ya establecidas, lo que promueve el desarrollo económico (Lederman, Messina, Pienknagura y Ripolini, 2014, p.1).

El emprendimiento no solo es una oportunidad, o una solución a una necesidad material (un empleo para sobrevivir), sino que, además, es parte del espíritu del individuo. Es necesario creérselo: ser *empresario de sí mismo* (Dardot y Laval, 2014).

Desde el sector empresarial, organismos intergubernamentales y banca del desarrollo observan claramente la relación entre el emprendimiento y el crecimiento de la productividad; por ello, se recomienda a los gobiernos nacionales de los países del Sur a apoyar el emprendimiento desde todos los ámbitos posibles. En el Informe *El emprendimiento en América Latina: muchas empresas y poca innovación* (2014), cuya autoría es de Lederman, Messina, Pienknagura y Ripolini, y publicado por el Banco Mundial se sostiene que el emprendimiento de éxito no es consecuencia del desarrollo sino motor importante del mismo

Los emprendedores juegan un papel crucial en la transformación de las sociedades de ingresos bajos caracterizadas por la productividad reducida y, a menudo, por el autoempleo de subsistencia, en economías dinámicas caracterizadas por la innovación y el aumento del número de trabajadores bien remunerados (Lederman, Messina, Pienknagura y Ripolini, 2014, p.1).

Por este motivo, la banca del desarrollo y los organismos intergubernamentales instan a los gobiernos nacionales a utilizar los emprendimientos, sobre todo juveniles, para mejorar las condiciones de vida y oportunidades laborales de los y las jóvenes en América Latina y el Caribe. Fomentar, promocionar y apoyar programas de emprendimiento juvenil es otra receta de la banca del desarrollo para contra-restar el desempleo en la región, el incremento de número de “ninis”, así como el clima de insatisfacción y violencia social. El emprendimiento se convierte en una herramienta política de primer orden: para disminuir las cifras de

desempleo juvenil, para propiciar la movilidad social, disminuir la conflictividad y promover el crecimiento económico de los países, teniendo en cuenta el potencial creador e innovador de la población más joven, especialmente en el mundo digital.

Las actividades de emprendimiento juvenil pueden ayudar a construir capital humano, fomentar la innovación y generar empleo (OCDE, CEPAL, CAF, 2016, p.220).

Precisamente, como han asegurado los diferentes organismos intergubernamentales y financieros mundiales, la época de bonanza económica de la región y la ventaja comparativa que supone la disposición de un importante “bono demográfico” en la mayoría de los países, se presenta como un terreno fértil para el florecimiento de los emprendimientos juveniles. Sin embargo, consideramos que los momentos de recesión económica vividos a partir del 2008 así como la propia estructura empresarial y ocupacional de la mayoría de los países empañan el entusiasmo por el emprendimiento juvenil de estos organismos. Como sosteníamos en páginas anteriores, en el caso de Ecuador, la mayoría del empleo en la región se sostiene sobre las pequeñas y medianas empresas y, sobre todo, por una presencia mayoritaria de un mercado de trabajo informal que aglutina a gran parte de estos emprendimientos. De hecho, el propio Informe de la OCDE/CEPAL/CAF (2016) diferencia entre *emprendedores de subsistencia* y *emprendedores de alto crecimiento o transformacionales*; los primeros, parafraseando a Schoar (2010), se refiere a *individuos que se implican en actividades empresariales, pero preferirían ser asalariados más que dueños de la empresa*, y serían trabajadores por cuenta propia (pero no incluiría a trabajadores semi-cualificados o consultores, que se pasan a denominador auto-empleados). Las empresas de alto crecimiento son aquellas que *cuentan con más de 10 empleados y con un crecimiento medio de ventas o empleados superior al 20% en los últimos tres años* (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.222). Es esta última categoría, el emprendimiento transformacional, la que interesa a la banca del desarrollo, alejada ya del halo romántico que De Soto, Llosa y Ghersi recubrieron al emprendimiento de subsistencia en Perú a finales de la década de los 80. El micro-emprendimiento va siendo sustituido por el meso-emprendimiento. De hecho, para el GBM América Latina necesita fortalecer el aspecto de formación para el emprendimiento y, sobre todo, fortalecer la educación en general puesto que ella correlaciona con el tipo de empresas que se crean y en qué ámbito del sector productivo:

La educación está claramente relacionada con los tipos de empresas que se crean... los propietarios de empresas formales tiene una probabilidad mucho mayor de haber ido a la universidad que los propietarios de empresas informales. En promedio, el 21 por ciento de las personas con educación terciaria de los países de LAC (Latino-América y el Caribe) son propietarias de una empresa, de las cuales el 15 por ciento la tienen registrada y el 6 por ciento no. La tendencia se invierte para las personas con educación primaria: en torno al 9 por ciento tienen una empresa informal y el 5 por ciento poseen una empresa formal. No obstante, la educación no es el único determinante del emprendimiento (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.22).

El ámbito de la política tiene mucho que decir a la hora de fortalecer la dotación de capacidades específicas para los y las jóvenes en materia de emprendimiento:

El emprendimiento juvenil puede ser un vehículo para promover la empleabilidad y la movilidad social de los individuos, generando a la vez una transformación productiva. Si bien las actitudes hacia el emprendimiento en ambas regiones son similares, los jóvenes emprendedores latinoamericanos suelen tener una menor educación y provenir de entornos socioeconómicos más desfavorecidos que los de las economías de la OCDE. Con menos

recursos, competencias y experiencia, aquellos afrontan mayores obstáculos en la creación de empresas a la hora de acceder al financiamiento, adquirir competencias empresariales, integrar redes empresariales, crear nuevos mercados y superar las barreras regulatorias. En cierta medida, las políticas públicas en estos ámbitos han mejorado las perspectivas de emprendimiento joven. Las evaluaciones de programa sugieren que los programas de emprendimiento juvenil han sido eficaces para mejorar los resultados del mercado laboral. Reforzar los componentes más efectivos de dichos programas, como la formación empresarial, el asesoramiento y la tutoría, puede mejorar considerablemente la eficacia de los programas en el futuro (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.22).

Para la OCDE, Naciones Unidas y la CAF, pese a los momentos de recesión económica, consideran que la región vive un momento esplendoroso para el emprendimiento; parten de del surgimiento de las empresas multinacionales- las *multilatinas*- y d ela gran vitalidad del emprendimiento (medido según el número de empresas per cápita): el porcentaje de emprendedores en la población es mayor que en otros países y regiones comparables y, quizás inesperadamente , el porcentaje de empresas formales es también elevada P. 4. El informe así deduce que el sector emprendedor es mucho más que un gran sector informal pero, sin embargo, las empresas de la región crean mucho menos empleo que otras empresas más grandes de otras regiones.

AC es una región de emprendedores, según pone de manifiesto el elevado número de empresarios per cápita en comparación con el de otros países. Además, el gran número de emprendedores no es, como a menudo se asume, el mero reflejo de un gran sector informal en el que no paran de nacer y morir empresas de escasa productividad, pues el porcentaje de empresarios cuyas empresas están registradas formalmente también es relativamente alto en varias economías de LAC. En el extremo superior del universo emprendedor, la actividad exportadora de LAC fue impresionante durante el periodo 2004–2009 (Lenderman, Messina, Pienknagura, Rigolini, 2014, p.3)

En esta lógica, como hemos visto en páginas anteriores, en Ecuador se fomenta el emprendimiento; se relaciona introduce en el currículo de la educación secundaria y, además, se fomenta desde diferentes instituciones, públicas pero, sobre todo, empresas y organizaciones de la sociedad civil a través de cursos de capacitación en emprendimientos, para todas las edades, especialmente destinados a los sectores excluidos.. Durante toda la formación académica, se ha insistido en el emprendimiento, desde la educación no formal e informal, acompañado por los medios de comunicación, por los valores transmitidos en la familia, que también han sido influenciados, a su vez, por medios de comunicación, institucionales, etc...

Las mismas “esperanzas” que se pone en la educación, se pone en el emprendimiento, en estrecha interacción ambos, como motores de nivelación social, crecimiento económico y disminución de las desigualdades.

Tal y como reconoce Gabriel Rovayo (2009), director del IDE Business School⁴⁶⁸ de Ecuador (adscrita a la católica Universidad de Los Hemisferios), el emprendimiento es *una hoguera* que todos/as llevamos en el interior, introducida por las múltiples herramientas del neoliberalismo, y que solo necesita ser prendida:

⁴⁶⁸ Recordemos que la Escuela de Gobierno del IDE de la Universidad de los Hemisferios y la Corporación Líderes para Gobernar forman una alianza estratégica para cuestiones de formación académica en gestión pública, entre otras.

En la práctica, cuando los estudiantes han concluido su formación profesional y se ven limitados en las posibilidades de acceso a un empleo, se enciende en ellos, como una llama, el emprendimiento generado por la necesidad.... (Rovayo, 2009, p.97).

Pero ello no es suficiente. Como decíamos, la llama del emprendimiento debe prenderse por “oportunidad” buscada, no por “necesidad”. Desde lo positivo, no desde la carencia.

El texto de Rovayo, “El emprendimiento y la educación no siempre van en la misma dirección” (2009) es muy explícito y referido a la situación concreta de Ecuador. En él, el autor reconoce y alaba la importancia de la educación en la formación de este espíritu emprendedor, donde ya no importa el modelo educativo que se aplique en el país, sino que lo importante es que se fomente este espíritu emprendedor a lo largo de todo el proceso educativo, dotando al individuo *de herramientas teórico-prácticas, de capacidades para ser un emprendedor, con base en un direccionamiento estratégico y una visión de sostenibilidad en el largo plazo* (Rovayo, 2009, p.97).

Desde este planteamiento, la enseñanza del emprendimiento no debe contemplarse como mera herramienta de aprendizaje en el currículo, como así sucede en la educación secundaria, sino que debe convertirse en una “cultura”, que permee los diferentes ámbitos de la sociedad.

Desde el sistema educativo, se ha producido un cambio en los últimos años. Tradicionalmente, la educación financiera o la cultura del emprendimiento se circunscribía exclusivamente al ámbito universitario, inicialmente en el ámbito privado. Sin embargo, en épocas de gobernanza corporativa, se hace necesario que la cultura del emprendimiento percole todo el sistema educativo, formal y no formal, segmentando vertical y transversalmente los niveles educativos así como las correspondiente mallas curriculares.

Para Rovayo, las perspectivas de la educación para el emprendimiento en Ecuador son alentadoras, pues existen planteles de educación superior y de secundaria desarrollando competencias empresariales en sus estudiantes, para lo cual aplican diversas herramientas, tales como rondas de negociación, concursos para emprendimiento, entre otras. Más allá de estas experiencias, el fin último es crear nuevas empresas y facilitar las condiciones para que se sostengan en el tiempo.

Otra vez el mismo discurso: la educación es un medio, no un fin; un medio para generar capacidades, habilidades, actitudes y aptitudes que permitan lograr un empleo y el desarrollo económico, social y “personal”, en este caso, del individuo en particular y de Ecuador, en general. Sin embargo, encuentra Rovayo (2009) que la educación ecuatoriana, al no cumplir del todo con estos objetivos, no es de calidad. El director del IDE sugiere que una educación de calidad se corresponde con una educación que pivote sobre el mercado. Incluso llega a la “revolucionaria” conclusión de que *la educación se ha convertido en una mercancía; ahora bien, desde la lógica economicista de incumplimiento de resultados: pese a ser sobrepagada, no cumple con entregar el producto que ofrece* (Rovayo, 2009, p.98). Y la cuestión es clara, la función social de la educación *no es brindar conocimientos, sino generar capacidades a los beneficiarios de la misma, para proveer sustento mediante un empleo, oficio u ocupación* (Rovayo, 2009, p.98). Y el sistema público no está capacitado para ello.

Rovayo presenta un estudio comparativo internacional que recoge el Índice de Actividad Emprendedora Total (TEA), realizado por el Global Entrepreneurship Monitor (GME), donde, entre 34 países analizados, Ecuador alcanza, después de Uganda y Perú, un tercer

puesto (con un índice TEA del 24,24%)⁴⁶⁹ como lugar propicio para nuevos emprendimientos. Las principales características que reúne el o la emprendedor/a en Ecuador son las siguientes: 1) cerca del 37% tienen una edad comprendida entre 25 y 35 años, siendo una relación cercana entre la proporción de varones y mujeres, 55% y 45%, respectivamente; 2) tienen bajo nivel educativo (sólo el 28% tiene estudios secundarios); 3) están motivado/as⁴⁷⁰ principalmente por la carencia de empleo (entonces, las empresas nuevas del país se concentran en generación de autoempleo); 4) tienen poco acceso a fuentes de financiamiento, que les supedita a buscar fuentes alternativas de crédito (la familia, sobre todo); y, 5) se dedican principalmente a actividades comerciales, dentro del mercado doméstico, sin proporcionar valor agregado⁴⁷¹.

De esta manera, parece el “nuevo” emprendimiento en Ecuador se corresponden en mayor medida con aquella situación planteada por Hernando de Soto (1986) en la década de 1980 en torno a la “idealización”, aunque no la reconociese como tal, de los emprendimientos en sectores de la economía sobre todo informal y asignado especialmente a las clases vulnerables, peligrosas, como opción espontánea de los pobres en su lucha por la supervivencia (De Soto, 1986), más que aquel otro emprendimiento de tipo “transformacional”, relacionados sobre todo con las nuevas tecnologías de información y comunicación, destinados a esa “clase creativa”, que poco tiene que ver con los primeros.

Si bien, tradicionalmente, se reconoce la importancia de la Universidad en los procesos de formación del emprendimiento, y las alianzas entre la Universidad y las Cámaras de Comercio por ejemplo, lo que más nos interesa del artículo de Rovayo, basándose en las conclusiones del XVII Congreso Latinoamericano y del Caribe sobre Espíritu Empresarial llevado a cabo en el año 2006, es la importancia fundamental otorgada al fomento del espíritu emprendedor en las diferentes etapas del sistema educativo. Y ello es por el proceso de segmentación de la propia cultura del emprendimiento: el emprendimiento creativo y el emprendimiento de supervivencia. El primero, se refiere al emprendimiento de quienes van a la Universidad, esa “clase creativa” de la economía capitalista de talentos, mientras que el segundo, se refiere al emprendimiento de quienes tienen acceso a la educación básica, más relacionado con el emprendimiento de supervivencia y con la economía informal. Ante un sector educativo segmentado donde no todos/as los que acceden al sistema educativo, permanecen en él hasta la Universidad, entonces, se hace necesario percolar los diferentes niveles educativos con la excelencia del emprendimiento para alcanzar al mayor número de personas. Así, más allá de la Universidad, la educación secundaria primero, pero cada vez más la primaria, e incluso la pre-primaria, entran en el interés del emprendimiento.

Propone Rovayo (2009, p.102) una serie de acciones para promocionar el emprendimiento; a saber: 1) difundir “modelos de rol positivos” para forjar la vocación emprendedora, a través de la difusión y comunicación de experiencias exitosas (el subrayado es nuestro); b) desarrollar acciones para grupos con menor propensión emprendedora, mediante acciones concretas que apoyen al emprendimiento en grupos con menores posibilidades de creación

⁴⁶⁹ Ello significa que, aproximadamente, 1 de cada 4 ecuatorianos/as piensa iniciar un nuevo negocio o lo ha hecho en los 42 meses anteriores a la recogida de datos (Informe GME Ecuador), según expone Rovayo.

⁴⁷⁰ El Informe GME recoge cuatro tipos de emprendedores/as: 1) por oportunidad; 2) por necesidad; 3) Relación TEA oportunidad-necesidad, 4) Relación TEA varones-mujeres.

⁴⁷¹ Este último aspecto se relaciona principalmente con la baja inversión del país en Investigación y Desarrollo (I+D), y por la poca alianza o bajo relacionamiento entre la universidad, el sector privado y el Estado para impulsar un modelo de investigación aplicada de largo plazo (Rovayo, 2009).

de empresa; c) mejorar las condiciones de entorno y financiamiento; d) implementar programas de capacitación y consultoría según las demandas de las empresas jóvenes y dinámicas; e) promover la vocación y las competencias emprendedoras a través del sistema educativo y propiciar una mayor conexión entre el mundo académico y laboral; f) ampliar el espacio de oportunidades para emprender; g) promover el desarrollo de redes emprendedoras: *la clave está en crear un espíritu de cooperación entre los actores, el estado, la empresa y la sociedad civil* (Rovayo, 2009, p.102), h) *generar ámbitos apropiados para el surgimiento de equipos emprendedores*, esto es, a través de procesos educativos basados en *el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo y en grupos multidisciplinarios, a fin de potenciar las habilidades propias del talento humano* (Rovayo, 2009, p.103).

Entre las acciones propuestas, destacamos ese fomento de “modelos positivos”, a través de experiencias exitosas, de métodos falsamente “novedosos” y “revolucionarios” como el trabajo en equipo, que provoquen, el alistamiento, y fomento del (micro) emprendimiento entre grupos de jóvenes procedentes de entornos más vulnerables (puesto que quienes proceden de grupos familiares corporativos ya se encuentran insertos/as en el sistema desde posiciones de clara ventaja). Para ello se necesita contar con la articulación entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, apoyado por la acción coordinada del Estado, la sociedad civil y la empresa privada, donde los establecimientos educativos en general, y las universidades en particular, se convierten en *fuentes de generación del desarrollo* (Rovayo, 2009, p.103). No de conocimiento y sabiduría, sino de desarrollo. Y la meta es llegar a la población más vulnerable. A todos y a todas.

En esta lógica, Rovayo percibe que la situación de Ecuador es promisoría en cuanto a la importante dinámica relacional entre educación y emprendimiento. Los establecimientos educativos de secundaria “propenden” a generar *el espíritu empresarial en sus educandos* (Rovayo, 2009, p.103), como por ejemplo, a través de las rondas de nuevos negocios anuales, con el apoyo de varias entidades públicas y privadas, así como la inclusión de varios módulos de emprendimiento en pénsums de diferentes carreras, y el impulso de las TIC,s como medida de potenciación del emprendimiento.

Siguiendo la lógica de Rovayo del reconocimiento y del positivismo, se suceden múltiples experiencias de “prácticas ejemplares” en el país, frecuentemente, desde el sector privado, pero también desde la colaboración público-privado. La sucesión de concursos y premios que buscan gratificar a las mejores prácticas de gestión empresarial (pero también de gestión pública), las experiencias más innovadoras de emprendimiento, los proyectos más novedosos, se suceden en el país, desde diferentes ámbitos y con diferente importancia. Es el revulsivo del éxito y del positivismo.

Sin embargo, frente a tal positivismo, llama la atención que los propios organismos intergubernamentales, en combinación con las grandes empresas, después de publicitar, fomentar, difundir e impulsar a los gobiernos nacionales a optar por la formación en emprendimiento, especialmente en la población joven, cada vez más joven, se lleguen a cuestionar, en “letra pequeña” de sus informes-receta, los resultados de los programas de formación para emprendedores/as. Pese a la popularización del emprendimiento en los países del Sur, especialmente a través de la promoción que realizan los propios organismos intergubernamentales, éstos encuentran, finalmente, que no existe “evidencia” clara sobre los efectos de los programas que impulsan:

En un país en desarrollo, la típica microempresa o empresa pequeña no suele aplicar las

prácticas empresariales que se consideran habituales en el mundo desarrollado, por lo que la popularidad de los programas de formación para emprendedores ha aumentado en los países en desarrollo. Sin embargo, hay poca evidencia rigurosa sobre el efecto de estos programas, ya que cuando se los evalúa suelen surgir serios retos metodológicos.... (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.47).

En base a una serie de informaciones que toma el Informe *El emprendimiento en América Latina*, a partir de una serie de estudios desarrollados por McKenzie y Woodruff (2003), afirman que existe poca evidencia de la relación entre la formación y la supervivencia; igualmente, no encuentran evidencia sobre el aumento de beneficios después de la formación y también hay poca evidencia de que se genere empleo, pues solo 1 de 20 emprendedores formados contrató a un trabajador adicional (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.47).

En definitiva, los estudios no concluyen quién se beneficia de los programas de formación de emprendimientos, ni extraen conclusiones a largo plazo... En el mencionado informe, llama la atención la advertencia que realizan a los gobiernos nacionales antes de realizar programas de formación para emprendedores a gran escala y se refiere a la necesidad de investigar previamente:

El efecto de la actitud y personalidad de los propietarios de empresas sobre el desempeño y si se puede convertir a los individuos en emprendedores (OCDE, CAF, CEPAL, 2016, p.47).

IX. CONCLUSIONES

La lección que tengo para transmitir es ésta: Déjese a las energías creativas fluir libremente. Simplemente organícese a la sociedad para actuar en armonía con esta lección. Procúrese que la organización jurídica remueva todos los obstáculos lo más que pueda. Permítase que los conocimientos surjan libremente. Téngase fe en que los hombres y mujeres libres responderán a la Mano Invisible. Esa fe será ampliamente confirmada. Yo, el lápiz, aparentemente tan simple, ofrendo el milagro de mi creación como testimonio de que esa fe resultará muy práctica, tan práctica como lo son el sol, la lluvia, un cedro, la buena tierra (Read Leonard⁴⁷², 1958).

⁴⁷² Leonard E. Read (1898-1983) fundó la Foundation for The Economic Education en 1948, desempeñándose como su presidente hasta su fallecimiento. "Yo, el Lápiz", su ensayo más famoso, fue publicado por vez primera en la edición de Diciembre de 1958 de The Freeman.

IX.1.- Ecuador: la pugna por la educación.

IX.1.1.- Las grandes líneas seguidas en el proceso de investigación.

Cuando en el año 2006 Rafael Correa y el movimiento Alianza PAIS alcanzan el poder en Ecuador y, desde el año 2007 hasta el 2017, dirigen un proyecto político autodenominado Revolución Ciudadana, en el marco del Socialismo del Siglo XXI, millones de ecuatorianas y ecuatorianos sintieron prenderse la llama de la ilusión y de la esperanza después de vivir las peores consecuencias de un sistema-muerte como es el neoliberalismo, después de haber vivido esa “larga y oscura noche neoliberal”. Y desde Ecuador, así como desde Bolivia y Venezuela, se logró entusiasmar a gran parte de la comunidad internacional, ante esos amplios movimientos “desde abajo”, desde la participación, desde la ciudadanía en América del Sur, y que se constituyeron como un auténtico bloque alternativo a lo que existía, al neoliberalismo. En esta lógica de entusiasmo entendimos el proyecto político de la Revolución Ciudadana.

La educación ha sido una de las prioridades de este gobierno postneoliberal, al punto de llegar a plantearse que Ecuador vivía una auténtica “revolución educativa”. La revolución educativa atrapó nuestro interés por la potencialidad que, creemos, dispone la educación como “práctica de la libertad” y de la liberación del ser humano, como diría Paulo Freire, y de justicia social, fines últimos que nos mueve en nuestro ánimo de investigar la realidad social.

Desde la perspectiva de haber trabajado en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales y la cooperación internacional en Ecuador, conocíamos el interés manifiesto y latente de éstas sobre la educación. Tradicionalmente, la banca del desarrollo, las agencias de cooperación internacional (especialmente, la USAID) habían intervenido en el ámbito educativo, tanto formal como no formal, en las zonas y sectores más “vulnerables” (aplicando la terminología neoliberal) del país. Este énfasis en la educación como empeño de la banca del desarrollo y organismos intergubernamentales y multilaterales para “ayudar” a los y, especialmente, a las más pobres siempre atrajo nuestra atención puesto que entendíamos que mientras esa misma mano “daba de comer”, la otra mano “mataba de hambre”. Esa contradicción movía nuestras inquietudes de un mayor conocimiento de la realidad social del país, y específicamente, de la realidad educativa.

De esta manera, partimos de que la Revolución Educativa supuso, como su nombre -revolución- indicaba, todo una transformación de la estructura educativa del país. Y eso nos ilusionó. Sin embargo, a medida que explorábamos un poco más sobre la cuestión, pronto surgieron muchas inconsistencias, incongruencias y críticas que nos hicieron, dudar, y querer investigar qué estaba sucediendo realmente en el ámbito educativo en Ecuador. Detectamos la presencia de múltiples y novedosos actores que interactuaban en el ámbito educativo, en la gestión y toma de decisiones, así como discursos conservadores entreverados con discursos liberadores, que nos llamaron la atención. De pronto, el escenario se tornó complejo y confuso. De esta manera, emergieron las preguntas iniciales desde las que partió la investigación. Así, nos cuestionamos dos preguntas fundamentales:

- ¿Cómo podemos entender entonces la política pública educativa de Ecuador ejecutada durante el período 2007-2017 en el marco de un proyecto político como es la Revolución Ciudadana?
- ¿Cuál es el papel de diferentes organismos nacionales y transnacionales, organizaciones de la sociedad civil y nuevos actores emergentes del sector privado cuya lógica institucional no es connatural al ámbito educativo?

De estas preguntas, derivamos otras cuestiones complementarias:

- ¿Cuál es la naturaleza del proyecto político de la Revolución Ciudadana 2007-2017? ¿se corresponde con un proyecto político posneoliberal?
- ¿Cuáles han sido los avances más significativos, los retrocesos y, sobre todo, los nodos de conflicto en torno a la política educativa del gobierno?
- ¿Cuál ha sido y cuál es el rol de la banca del desarrollo, especialmente el Grupo Banco Mundial, en el sistema educativo del país?
- ¿Cuál es el papel que desempeñan los centros de investigación, *think tanks* en el ámbito educativo en el país y cómo se interrelacionan globalmente?
- La Revolución Ciudadana inicialmente ha enfrentado política y económicamente a los principales grupos económicos del país. ¿Qué peso tienen los grupos económicos tradicionales, y aquellos emergentes en Ecuador?
- ¿Qué mueve a los grandes grupos económicos del país a actuar en el ámbito educativo?, ¿cómo actúan? ¿cuál es su impacto?
- ¿Podemos hablar de una gobernanza corporativa de la educación en Ecuador? ¿Cuál es el rol del Estado ante esta situación?

Para ello, estructuramos la investigación en tres unidades. La primera, buscaba definir la naturaleza política de la Revolución Ciudadana, la segunda, perseguía realizar un breve análisis de algunos indicadores que consideramos relevantes del sistema educativo ecuatoriano, y, en la tercera unidad, nos cuestionamos qué sucedía realmente en la educación en el país.

En el capítulo I, presentamos la génesis y origen del proyecto político de la Revolución Ciudadana, sus logros y avances, sus retrocesos y sus incongruencias atendiendo a una lógica de la complejidad que envuelve al proyecto.

De esta manera, observamos cómo las embestidas neoliberales han dejado baldío, en términos de poder y funciones, al Estado-nación en gran parte del mundo. Ello no ha impedido que sectores de la sociedad civil organicen resistencias y formas de rebeldía varias frente al neoliberalismo. Al fin y al cabo, las dinámicas del neoliberalismo han sido lo suficientemente visualizadas y, sobre todo, sentidas por la población como para poder estructurar oposiciones y críticas al mismo. Pero, pese a las resistencias al neoliberalismo, entendido como ideología y filosofía económica y política, hacen crecer el rechazo al mismo, comenzamos a pensar que, en el segundo decenio del siglo XXI, asistimos a otras formas de experimentación regulatoria en el mundo, más allá del neoliberalismo, para seguir haciendo funcionar el sistema de acumulación capitalista, donde el neoliberalismo es una de ellas: *el neoliberalismo es uno de los múltiples procesos de reestructuración regulatoria, articulados en el capitalismo posterior a la década de los 70* (Brenner, Peck, Theodore, 2010, p.25), que

puede ser transformado y/o reformado, manteniendo la misma lógica de poder. La cuestión de fondo, es y siempre ha sido el capitalismo.

El capitalismo es un engendro multiforme cuyas manifestaciones varían según el tiempo y el lugar. En este sentido, el capitalismo a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, enuncia el cruce entre diferentes componentes como la revolución informática, la globalización, el neoliberalismo y el nuevo sistema financiero así como el auge (y posterior, e indefinida, caída) de la hegemonía estadounidense (Dabat, Hernández y Vega, 2015, p.76). Estos últimos tres componentes (esto es, el neoliberalismo, el nuevo sistema financiero y la hegemonía estadounidense) van a estar cada vez más cuestionados por los países, los individuos y la sociedad civil, sobre todo a raíz de la gran crisis internacional del año 2008, no así la revolución informática-tecnológica ni la globalización.

Éste es el marco global en el que, consideramos, emerge la Revolución Ciudadana. Para muchos/as se trata de un auténtico proyecto alternativo de la izquierda, o de una “nueva izquierda latinoamericana blancoide”, y para otros/as no deja de ser un proyecto edulcorado capitalista y conservador.

El proyecto político de la Revolución Ciudadana en Ecuador emerge con las elecciones ganadas por Rafael Correa en el año 2006, abarcando el decenio 2007-2017, con un período constituyente y una nueva constitución política para el país entre el año 2006 y 2007. Después de la década perdida que supusieron los diferentes experimentos neoliberales en el país en términos de desigualdad, pauperización social y sufrimiento, emerge, en el contexto de diferentes proyectos políticos entendidos como el Socialismo del Siglo XXI, una versión de los mismos en Ecuador denominada “Revolución Ciudadana” como un proyecto anti-neoliberal o post-neoliberal.

Definir política e ideológicamente la Revolución Ciudadana depende de quién emita la definición. En este sentido, a la luz de los párrafos anteriores, llegamos a la conclusión de que categorizar a la Revolución Ciudadana como un proyecto neoliberal es un error. Como hemos visto, la Revolución Ciudadana emerge como un proyecto de las nuevas izquierdas latinoamericanas, desencantadas o encantadas, según se mire, que aglutina diferentes sectores, desde los movimientos sociales, intelectuales y académicos/as, etc. así como sectores de la burguesía, que se enfrentan a un clima de desesperante inestabilidad política y social y flagrante desigualdad, tras diferentes gobiernos neoliberales. La fe en el progreso y la modernización acabó uniendo a sectores tecnócratas y a cierta burguesía del país, así como a algunos sectores de la sociedad civil; una modernización progresista que fue girando hacia la derecha y hacia el conservadurismo. Las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad civil pasaron por diferentes momentos, que dejaron su impronta.

Por ello, sostenemos la existencia de dos momentos durante la Revolución Ciudadana (2007-2017), a la espera de saber qué sucede con el tercer momento 2017-2021, liderado ya por el presidente Lenin Moreno. Partiendo de Boaventura dos Santos Sousa (2011), planteamos la emergencia de una primera fase de la RC, denominado la “vertiente alternativa” de un proyecto político que no es neoliberal. Esta vertiente aglutinó energías y pasiones de

diferentes sectores de la sociedad, desde el movimiento indígena, movimientos feministas, movimiento LGTBI, clases populares, académicos/as intelectuales, etc. Entendemos que, en un momento de hartazgo político generalizado, se produjo la confluencia de un amplio sector “alternativo”, transformador, creyente de la justicia social, la pluriculturalidad, la diversidad y la equitativa distribución de la riqueza, con la presencia de ciertos sectores modernizantes de la burguesía y la oligarquía del país. El germen de la contradicción ya latía en el proyecto político de la primera fase de la RC. En un segundo momento, que fijamos a partir del proceso electoral del 2013, pero que ya se venía gestando tiempo atrás, el proyecto político de la RC fue girando hacia la derecha, se hizo menos participativo, más excluyente y más conservador. Los movimientos sociales y parte de su apoyo electoral se fueron desgajando del proyecto político, a la par que la tecnocracia más transformadora del gobierno fue desplazada poco a poco, y, finalmente, parece que en el proyecto político post-neoliberal se quedó un sector político de la RC junto con una enriquecida burguesía agroexportadora y comercializadora. La contradicción de clase siempre latió de fondo en el proyecto político.

En el marco de estos dos momentos, la política educativa devino fundamental para el gobierno, para el mercado y para la sociedad civil. El gobierno de la RC entendió que la educación por sí sola no resolvía los problemas de desarrollo del país, así que inició una gran inversión educativa, como nunca antes se había hecho en la historia del país, a través de una voluntad política manifiesta de cambio. La educación formó parte sustantiva del proyecto político de la RC.

Así, en el segundo capítulo, nos centramos en el sistema educativo ecuatoriano durante el período 2007-2017, realizando un análisis cualitativo de datos cuantitativos procedentes de estadísticas oficiales, nacionales e internacionales. No realizamos un análisis del sistema del sistema educativo al uso, puesto que consideramos que existen diferentes trabajos que tratan el sistema educativo ecuatoriano desde diferentes ámbitos, específicamente el ámbito pedagógico, y de una manera muy exhaustiva (Minteguiaga, 2014, Terán, 2014, Luna, 2015, etc.). Por ello, nos centramos en algunos aspectos e indicadores que nos servirían para nuestros fines posteriores.

En el tercer capítulo, planteamos una descripción y análisis de diferentes aspectos del ámbito educativo en Ecuador desde el presupuesto de la existencia de una gobernanza corporativa de la educación en el país. Para ello, recurrimos al análisis del discurso a partir de diferentes entrevistas estructuradas realizadas a informantes clave del ámbito económico, político, social y cultural, que completamos, con algún análisis estadístico relacionado. Para ello, incluimos actores del ámbito público-estatal, del ámbito privado así como individuos y reconocidas organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación, afines y opuestas al gobierno, para completar una amplia gama de visiones desde diferentes posicionamientos político-ideológicos.

A partir de los hallazgos realizados en los tres capítulos, hemos inferido que en el segundo decenio del siglo XXI, se conforma una nueva forma de gobernanza, basada en la interacción entre organismos públicos, el sector privado y la sociedad civil, como procesos de experimentación regulatoria, que envuelven la política educativa de Ecuador durante el marco de la Revolución Ciudadana 2007-2017, la cual nace, precisamente, como propuesta

política antineoliberal y/o postneoliberal. Por ello, entendemos que se produce una *percolación cultural por parte del mercado* (López Rey, 2006, p. 59) en la política pública educativa del país a través de procesos endógenos y exógenos de privatización educativa, pero, sobre todo, a través de la interacción de nuevos y emergentes actores, no necesariamente educativos, como las principales familias empresarias del país y sus fundaciones corporativas, que inciden actúan y presionan en educación, conformando una gobernanza corporativa de corte filantrópico de la educación pública en Ecuador durante el período de la Revolución Ciudadana 2007-2017. Asistimos a un fenómeno de percolación cultural de la lógica del mercado en el ámbito educativo, lo cual *refuerza la legitimidad del capitalismo, y cuanto mayor sea la hegemonía del capitalismo en el orden social, mayor será la inevitabilidad de su penetración* (López Rey, 2006, p.60).

De esta manera, se producen formas manifiestas de ocupación del sector público por parte del sector privado, pero también se producen formas sutiles y latentes de penetración de la matriz del mercado en el ámbito educativo a través de diversos actores dando lugar, en este segundo decenio del siglo XXI, a una suerte de gobernanza corporativa filantrópica de la educación, entre el Estado y actores del sector privado,, pese a encontrar resistencias por amplios sectores de la sociedad y una contención limitada de la privatización por parte de un proyecto político postneoliberal ejercido por la Revolución Ciudadana (2007-2017), percolado, igualmente, por la matriz del mercado.

Si bien existen diferentes estudios que abordan este fenómeno de la penetración de la lógica de mercado en los sistemas educativos contemporáneos, en tanto en cuanto privatización de la educación en sus modalidades endógenas y exógenas (no en el caso ecuatoriano, donde no existe prácticamente literatura al respecto), desde la investigación sostenemos que en Ecuador estamos asistiendo a otro tipo de lógica privatizadora de la educación, muy entrelazada con la matriz institucional del país, que posee tintes que perduran en el tiempo pero que adquieren nuevas dimensiones en el segundo decenio del siglo XXI. Por ello, sostenemos que frente a una evidente recuperación de la rectoría del rol del Estado en política pública educativa, se gesta una pugna y un juego de intereses por parte de nuevos actores educativos, además de los tradicionalmente existentes, que conforman un nuevo panorama a tener en cuenta en el análisis de la educación en el país. Hemos denominado a esta situación una gobernanza corporativa de la educación, entre Estado y diferentes actores, especialmente empresas, y sus fundaciones corporativas filantrópicas.

Por ello, elaboramos una matriz de la gobernanza corporativa del sector privado, de corte filantrópico, de la educación en el país. Nos referimos exclusivamente al ámbito empresarial, aunque en relación con las organizaciones de la sociedad civil y el ámbito institucional.. Acudimos a la fuente estadística del Servicio de Rentas Internas de Ecuador (SRI) para seleccionar los 50 principales grupos económicos del país, en cuanto a su volumen de ingresos, en el último año que el SRI presentó datos durante el período de la investigación, esto es, en el 2015. Partimos de que los “grupos económicos” son una forma adaptativa más del capitalismo a las nuevas coordenadas del siglo XXI, y por ello, rastreamos, desde donde fue posible, el origen del grupo económico, tomando la empresa de la familia originaria como unidad de análisis. Por ello, construimos una matriz con el nombre del grupo económico, su posición en el ranking de mayores grupos económicos del SRI en el año 2015 (y lo

comparamos con la posición alcanzada por los 12 primeros grupos económicos del periodo 2006-2010 para distinguir su evolución y su crecimiento o decrecimiento durante el gobierno de la Revolución Ciudadana), el año de fundación, la presencia o no de capital transnacional y el sector mayoritario de actividad en el que insertan su actividad. Para ello, acudimos a la información aportada por las páginas web de cada grupo económico, a información obtenida en diarios y revistas, así como de internet para completar una información que, por otra parte, se encuentra muy diseminada y difícil de localizar. En la segunda parte de la matriz, vinculamos, cuando ha sido posible, la existencia de una familia empresaria originaria, su relación con el modelo de acumulación capitalista en el siglo XIX, XX y XXI, la conformación de fundaciones corporativas filantrópicas dedicadas a la educación, así como la financiación de otras organizaciones de la sociedad civil que también interactúan en el ámbito educativo. Rastreamos las actividades, acciones e incisiones que realizan estas fundaciones corporativas, la relación con las organizaciones de la sociedad civil especializadas en educación, o, en ocasiones, el accionar directo de las propias corporaciones en educación. Diferenciamos el tipo de actividades educativas realizadas por prioridades sectoriales. Intentamos rastrear los casos claros de vínculos políticos de estas familias empresarias, para conectar la matriz económica y la institucional de la gobernanza educativa.

A partir del análisis de los datos obtenidos, percibimos que algo ocurre con la educación en Ecuador y es que ésta se encuentra en disputa entre múltiples y diversos actores. Cuando comenzamos la presente investigación, nuestra principal inquietud se refería a dilucidar si la política educativa emprendida por la Revolución Ciudadana (2007-2017) se podía presentar como una auténtica revolución educativa o respondía, más bien, a algún tipo de reforma de corte neoliberal. Poco a poco, nos fuimos encontrando con las múltiples aristas de la realidad social, de una realidad social tremendamente compleja, que dejó la pregunta inicial como una dimensión más de la enrevesada realidad que teníamos en frente.

IX.1.2.- Comparación de los resultados esperados y los resultados observados.

Cuando nos propusimos analizar la política pública educativa seguida por el gobierno de la Revolución Ciudadana en Ecuador (2007-2017), suponíamos que algo importante estaba sucediendo en el sistema educativo, bien en términos de transformación, bien en términos de reforma. En el marco mundial del debilitamiento del Estado-nación, apabullado por la creciente globalización, creíamos que el posicionamiento fuerte del Estado ecuatoriano, específicamente en política educativa, hacía presentir novedades positivas. Nos propusimos analizar este aspecto, como también nos propusimos observar el papel del resto de actores de la sociedad civil. Inicialmente, nuestro foco de interés recayó en la banca del desarrollo y organizaciones intergubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil, especialmente ONG,s y agencias de cooperación internacional bilateral, por la fuerte presencia que estas instancias habían tenido en el ámbito educativo, formal e informal, en el país desde la década de 1980 del siglo pasado hasta el siglo XXI. La expulsión de la USAID de Ecuador nos alentaba a creer en la existencia manifiesta de un liderazgo del Estado frente a múltiples agentes de la sociedad civil, que aglutinaban intereses diversos y dispersos.

Sin embargo, a medida que transcurría la investigación, apreciamos que los actores, su importancia y la dinámica de interacción habían cambiado fuertemente en el siglo XXI. Una

multiplicidad de figurantes entraban a disputar un espacio en la dinámica educativa del país; no se trata ya de actores tradicionales sino nuevos actores o actores tradicionales renovados, desde *think tanks*, iglesias protestantes, múltiples organismos multilaterales... y, sobre todo, las empresas, que penetraban con fuerza en el panorama educativo.

La información que recabábamos de diferentes fuentes nos presentaba una realidad diferente a la que considerábamos antes de comenzar la investigación. Todo ello nos hizo dar un giro en el proceso de indagación iniciado, en el sentido de profundizar más en el análisis histórico, local y global, así como en la interconexión entre actores como el Estado, el mercado y la sociedad civil en relación a la educación. La problemática observada nos hizo proponer otro punto de vista en torno a la educación en Ecuador, de la cual no existe literatura alguna al respecto, y que presentamos como un cuestionamiento complementario al orden vigente que permita aclarar un poco más el complejo panorama de la educación en el siglo XXI.

IX.2.- Los resultados de la investigación: algunas respuestas a múltiples cuestiones.

IX.2.1.- El sistema educativo durante la Revolución Ciudadana. Breves pinceladas estadísticas y algunas inferencias de nuestro interés: neoanalfabetismo en el siglo XXI, post-secularización, elitismo y polarización socio-educativa en la economía social del conocimiento.

En el segundo capítulo presentamos un breve análisis del sistema educativo ecuatoriano durante la Revolución Ciudadana. No pretendió ser exhaustivo sino, más bien, decidimos realizar un esbozo de la situación de algunos indicadores del sistema educativo vigente en términos estadísticos, para centrarnos en aquellos aspectos que consideramos relevantes para nuestros fines.

El nuevo modelo de gestión educativa del gobierno de la Revolución Ciudadana persiguió el acercamiento al territorio a través de la nueva planificación estatal en zonas, circuitos y distritos. Una nueva legislación, desde la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe, su Reglamento y la Revisión del Reglamento se encargaron de dotar de fundamento normativo a la revolución educativa. Del análisis estadístico realizado en el capítulo I, recogemos los siguientes aspectos que nos interesan especialmente para la investigación; a saber:

1.- Durante el período 2007-2017, se produjo más acceso y más cobertura en la educación en Ecuador, vía decrecimiento de las instituciones educativas (se pasó de 33.332 instituciones educativas en 1994 a 23.280 en el año 2015). Menos instituciones educativas, más plazas ofertadas, y mayor número de población excluida que accede al sistema de educación formal. El nuevo modelo educativo implicó la concentración de escuelas y colegios dispersos en las modernas Unidades Educativas del Milenio, que condensaron diferentes poblaciones, niveles educativos, y maximizando tiempos y recursos a través de turnos diurnos y nocturnos, con el consiguiente cierre de algunas escuelas comunitarias, unidocentes y pluridocentes. Ello generó una fuerte resistencia por parte de diversos sectores de la sociedad civil (muchos cierres de escuelas comunitarias se relacionaron con intenciones latentes de despoblamiento de zonas de extracción petrolera).

2.- El sistema educativo, en cuanto al número de instituciones educativas según tipo de sostenimiento, se hizo “público”. Si bien el número de instituciones educativas totales se redujeron, lo hicieron en mayor medida las instituciones educativas particulares (laicas y religiosas), que pasaron de 10.029 en 2007 a 3.968 en 2015. De esta manera, en el año 2015, el 78,5% de las instituciones educativas totales eran públicas, el 17%, eran privadas, el 3,7% fiscomisionales y el 0,8%, municipales.

Una razón del decrecimiento de las unidades educativas particulares, tiene que ver con los efectos de las crisis económicas que, en determinados sectores de la población, hacen difícil asumir los costos de las pensiones educativas de sus hijos/as; por ello, una parte del alumnado de los centros educativos particulares se trasladan a los centros fiscomisionales, generalmente, religiosos. Los centros fiscomisionales crecen un punto porcentual desde el año 2007 al año 2015, de 2,7% a 3,7%.

Otra razón importante es el trasvase de alumnado de centros privados a centros de educación pública. Si bien partimos de la suposición de que se trata de centros privados de bajo coste y de un alumnado procedente de la que denominamos “clase media de origen popular”, parafraseando a Serrano y García Linera. Tampoco se debería excluir la importancia de aquella población, generalmente empleados/as del sector públicos o intelectuales, que apuestan por la educación pública y que envían a sus hijos/as a instituciones educativas del Estado o municipales.

3.- Se produjo un incremento del número de centros educativos particulares religiosos protestantes, sobre todo evangélicos, aunque no existen estadísticas al respecto. Incluso, si bien los centros particulares descienden en número, los únicos pequeños aumentos que éstos experimentan en algunos momentos, son aquellos de tipo religioso, aunque no hemos podido inferir si se refiere a establecimientos de confesión católica o de otra confesión. La presencia de comunidades protestantes en el país es intensa aunque no existen muchos datos. Por ello, hicimos un pequeño levantamiento de información sobre colegios adventistas en Ecuador, acudiendo a fuentes de internet y al directorio telefónico. Detectamos 23 establecimientos educativos adventistas en todo el país, donde se desarrollan los niveles educativos de básica, Bachillerato y un instituto tecnológico superior.. Existen muchas más iglesias protestantes que cuentan con centros educativos particulares. La importancia de este hecho radica en el cruce de competencias entre el Estado y estas iglesias, sobre todo a través del currículo y el fomento de valores ultraconservadores, entre la población escolar. El debate entre el evolucionismo y el creacionismo se encuentra cerrado para las iglesias protestantes: Dios creó al hombre y el mundo. Igualmente, se ha producido una visible radicalización de posiciones en torno a temas de salud sexual y reproductiva como el aborto, y actitudes condenatorias sobre la homosexualidad y los matrimonios igualitarios, etc... En relación a este debate y a otras formas de entender el hecho educativo en el país, realizamos una breve revisión de la presencia del homeschooling en Ecuador.

4.- Se alcanzó la “calidad” (ya veremos en qué sentido) y la equidad en la educación. En el capítulo, incluimos un breve análisis de los tres elementos que, consideramos, conforman la denominada “calidad educativa”, a saber: docentes, infraestructuras y currículo.

Por una parte, se produjo una re-valorización de la profesión docente a través de una más que significativa mejora de sueldo, de la profesionalización docente (para aquellos/as que ejerciesen sin ser realmente docentes) y la post-profesionalización para docentes a través de cursos de capacitación constantes o programas de maestrías. La contrapartida a esta situación es una sobrecarga de actividades al profesorado a través del aumento de tareas administrativas, cursos de capacitación y constantes evaluaciones. Ello desencadenó fuertes enfrentamientos con el mayor sindicato docente del país, y fuerte grupo de presión vinculado al MPD, la UNE, el cual fue disuelto por el gobierno del presidente Rafael Correa.

Las infraestructuras mejoraron, bien a través de la creación de las Unidades Educativas del Milenio (del 2008 al 2017, se habían construido 78 UEM), con modernas instalaciones y adecuados equipamientos, o bien a través de refacciones, esto es, la reconstrucción, reparación y ampliación de instalaciones educativas (según el MINEDUC 2012, del 2007 al 2011, se intervinieron 4.392 instituciones educativas con un gasto total de 371,2 millones de dólares).

Durante la Revolución Ciudadana 2007-2017, se vivieron dos actualizaciones o reformas curriculares, una en el 2010, y otra en el 2015 (aunque ésta fue publicada en el 2016 y puesta en marcha en el curso lectivo del régimen Sierra 2016-2017, y en la Costa en el curso 2017-2018), en diferentes niveles educativos y en diferentes áreas, que han sido valoradas de muy diferente manera. En principio, la actualización persigue corregir la desarticulación curricular existente en los currículos de Educación Inicial, Básica y Bachillerato desde 1996. El currículo se fundamenta sobre las “destrezas con criterio de desempeño”, uso retórico del término “competencias”, y la evaluación de destrezas y no contenidos. Todo ello ha implicado, a su vez, senda capacitación docente.

5.- Seguimiento de procesos de evaluación estandarizada. El empeño de PISA.

Si bien en este capítulo no abordamos los procesos de evaluación llevados a cabo durante la Revolución Ciudadana, sino que recurrimos, en el siguiente capítulo, al análisis de las diferentes entrevistas realizadas, destacamos que las evaluaciones han sido duramente criticadas por amplios sectores de la población, y especialmente, el empeño del presidente Correa porque Ecuador forme parte del Programa PISA.

6.- La segmentación vertical del sistema educativo. A través de las reformas realizadas, las etapas se articulan entre sí, comenzando por una educación inicial que se hace obligatoria (con alta inversión en pre-inicial a través de los CIBV, fuerte énfasis en educación básica (con alto nivel de retención de la población escolar en este nivel), continuada por un Bachillerato General Unificado, con un tronco formativo común que se complementa con dos ramas, Ciencias (formación en áreas científico-humanísticas) y el Bachillerato Técnico (formación en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas, que permiten ingresar al mercado de trabajo o al emprendimiento económico-social). El Bachillerato también se hace “público”, como la educación inicial y la primaria, presentado claras mejoras en la retención del alumnado en este nivel, así como la reducción de las brechas entre el ámbito rural y el ámbito urbano.

7.- La segmentación horizontal del sistema educativo. Tradicionalmente, las, actualmente, denominadas “educación inconclusa”, la “educación especial” y la “educación artesanal” pululaban en los márgenes del sistema educativo formal. Consideramos que se han dado importantes avances en la educación inconclusa, desde su misma denominación frente a la tradicional educación para analfabetos/as, y a la educación especial, donde se ha avanzado de la integración a la inclusión.

8.- El ámbito rural.

El ámbito rural ha sido tradicionalmente el gran perjudicado del sistema educativo ecuatoriano, que no el gran olvidado. Desde mediados del siglo pasado, ha existido una fuerte inversión pública y de banca del desarrollo, de organismos multilaterales así como de las agencias de cooperación internacional en la zona rural pero, obviamente, no atacaban a las causas estructurales del deficiente acceso, deserción y abandono escolar rural, y por ello, estas fisuras entre el ámbito rural y el urbano han perdurado, aunque desde la Revolución Ciudadana, se ha experimentado una reducción en las mismas.

9.- Interculturalidad.

Otro ámbito perjudicado, que tampoco olvidado, al menos desde la década de los 80 del siglo pasado, ha sido la interculturalidad. Frecuentemente, se ha asociado la interculturalidad con el ámbito rural, con lo cual amplios sectores de la población perteneciente a alguna nacionalidad histórica del país que residen en zonas urbanas y/o urbano marginales han sido desatendidas.

El Estado-nación ecuatoriano se construyó en base a la homogenización cultural, religiosa y lingüística en torno al mercado y dirigido por una oligarquía política criolla, donde el sistema educativo jugó un papel fundamental en la exclusión de la población originaria, especialmente porque los niños/as utilizaban una lengua ajena. El tratamiento de la “diversidad” comienza casi en la mitad del siglo XX, y lo hace desde la colonización político-religiosa a raíz de la evangelización protestante del país, eso si, en las lenguas vernáculas. Se trata de programas de educación bilingüe que no van más allá de la asimilación, en este caso por parte de grupos evangélicos estadounidenses, y, posteriormente, la Iglesia católica replicará procesos de educación bilingüe en el país. Desde los 70, se importa la idea de la Educación Bilingüe Bicultural que no deja de ser otro modelo más de integración cultural a la cultura dominante, hasta llegar al modelo de Educación Intercultural Bilingüe, como uno de los grandes logros del movimiento indígena ecuatoriano.

Por otra parte, la inversión estatal y, especialmente, de la banca del desarrollo y organizaciones de cooperación internacional, en la educación intercultural bilingüe ha sido muy alta en algunas áreas. La cuestión es que, desde estos actores, solo se podía abordar un tratamiento del tema desde un “multiculturalismo conservador”, así dominado por Maclaren (Domenech, 2007, p.78), que solo logró reforzar la lógica mercantil en las comunidades rurales.

Como fuere, la pluriculturalidad, es asumida a la fuerza en el nuevo marco constitucional, junto con la interculturalidad, sin embargo, no son desplegadas en la vida cotidiana de Ecuador. La interculturalidad es entendida desde la perspectiva del uso de una lengua ancestral y exclusivamente desde una parte, aquella que atañe a los pueblos ancestrales y, probablemente, como algo anecdótico y folclórico. No se aborda la interculturalidad desde la interacción y la interrelación de las diferentes culturas convivientes en un mismo territorio. Las élites del país hablan como segunda lengua, o primera, según los casos, el idioma de la globalización, el inglés, y cada vez más, florecen las academias de mandarín, pero un escasísimo porcentaje de población perteneciente a esa minoría descendiente de criollos habla alguna lengua vernácula.

En el año 2017, desde el MINEDUC se introducen 17 currículos, según las nacionalidades históricas del país, donde se argumentan que, no solo se reduce a la introducción del currículo hispano en lenguas ancestrales, sino que recoge los saberes y tradiciones de los pueblos indígenas. Está por ver qué sucede.

10.- El currículo de Bachillerato introduce la asignatura de Educación Financiera para jóvenes.

En definitiva, de los datos estadísticos oficiales, y otros procedentes de otras fuentes, examinados del sistema educativo ecuatoriano, así como de información procedente del análisis de las entrevistas realizadas, extraemos una serie de conclusiones abiertas que permitan generar discusión; a saber:

1.- En términos generales, consideramos que se ha producido una clara mejoría en la educación pública, atendiendo a diferentes indicadores relacionados con el acceso, la cobertura, la calidad, la formación docente, las infraestructuras y el currículo. De hecho, se produce un importante trasvase de población escolar de centros educativos particulares a centros educativos públicos.

2.- La mejora de la educación pública no importa; o, al menos, no importa para un determinado sector de la población. Según los datos presentados, refutamos la veracidad del supuesto “ascensor social” que supone la educación, que no deja de ser otro mito neoliberal heredado. La educación no solo no iguala, sino que separa. Por mucho que mejore la educación pública, los “plus” de la educación que otorgan ciertos centros educativos de élite, junto con el origen social y formación de los progenitores, son los que realmente ponen en funcionamiento el ascensor social.

Aunque mejore el sistema de educación pública, ello no va a implicar un trasvase masivo, y ni probablemente pequeño, de población escolar de centros educativos de élite a las Unidades Educativas del Milenio. La percepción sobre la mejor educación en el país responde a la variable clase social, muy imbricada con las variables género y etnia. Y ello va más allá del entendimiento de “calidad educativa” (sea lo que sea que signifique para cada cual) y de las evaluaciones que reciben los planteles educativos. Observábamos como determinados centros de élite del país suspendían en las pruebas de evaluación al alumnado realizada por

el MINEDUC, lo cual, entendíamos, no va a restar alumnado a los mismos. La asistencia a determinados centros calificados como de “élite” facilita un “mejor” capital relacional del alumnado y su posterior inserción en el mercado laboral y en la cúpula de “la economía de los talentos”. Se podría decir que las alianzas más provechosas entre las élites se fraguan en los jardines de infancia: desde la cuna, los padres y madres, cuyo capital educativo influye mucho más que cualquier otra variable en el desempeño escolar de los niños y las niñas, persiguen que sus infantes se relacionen con niños y niñas de familias afines, o aquellas familias “exitosas” con las que esperan relacionarse desde las más tempranas edades. En Ecuador, predomina un fuerte *sorting* educativo.

La dualización y polarización de las rutas escolares marcan el posterior desarrollo académico y laboral de la población. Una reducida parte de la población sigue la ruta de la economía de los talentos, en el marco de las economías del conocimiento, para formar parte de una exclusiva élite, ya no local, sino transnacional. La mayoría de la población seguirá la ruta del mercado de trabajo formal o informal. La “distinción” del colegio de élite hace la diferencia. Como señalaba un entrevistado, en este país, *el campesino sigue siendo campesino*.

Señalábamos la importancia de las actividades extraescolares, de tipo para-escolar, y los idiomas en este cruce de caminos entre las rutas escolares y vitales de los niños y niñas de Ecuador. Como veíamos, las actividades extracurriculares realmente no aportan al currículo pero sí a la distinción social en el mercado de trabajo del sistema-mundo capitalista.

4.- La trampa de la alfabetización en el siglo XXI.

En un momento donde se declaró al país como “patria alfabetizada”, con posterior enmienda de errores ministerial y reconocimiento de patria “alfabetizándose”, podríamos decir que Ecuador camina desde una sociedad de *alfabetización restringida* a una sociedad de *alfabetización generalizada* (Viñao, 2007). Sin embargo, en el marco de las sociedades del conocimiento, o de la economía social del conocimiento, paralelo a este proceso de alfabetización, corren sendos procesos de alfabetización comunicacional y alfabetización digital. Ahora bien, dichos procesos implican dos riesgos fundamentales para la educación: el neanalfabetismo (Viñao, 2007) y la crisis de lectura y escritura más allá de sus fines instrumentales y productivos.

La alfabetización generalizada da paso, o corre paralela, a una alfabetización comunicacional y digital acelerada que, a su vez, está influyendo indirectamente sobre la capacidad de lectura de la ciudadanía ecuatoriana. Si, por una parte, internet se convierte en un medio de comunicación masivo, y, como hemos visto en el capítulo, se produce un acelerado y explosivo proceso de conexión a internet en el país, tanto en el ámbito rural como el urbano, el hábito lector no instrumental, esto es, aquel que no es destinado a una prueba académica o profesional, corre serios riesgos de decaer en el país.

Según las pruebas SERCE 2008 y TERCE 2015, los/as estudiantes ecuatorianos/as presentan dificultades lectoras. Si a ello, sumamos su adhesión masiva a internet, que por sus propias características, puede hacer perder la capacidad de pensar lo que se lee, como sostiene

Nicholas Carr, experto en TIC, estas dificultades pueden aumentar: Para Carr la mayor amenaza potencial de las TIC es

(...) Su potencial para disminuir nuestra capacidad de concentración, reflexión y contemplación... mientras Internet se convierta en nuestro medio universal, podría estar readiestrando nuestros cerebros para recibir información de una manera muy rápida y en pequeñas porciones.... lo que perdemos es nuestra capacidad para mantener una línea de pensamiento durante un período largo (Carr, 2008, párr.4)

De esta manera, difícilmente existiría el tiempo como para comprender bien lo que se lee, reflexionar sobre ello, etc... Por ello, corremos el riesgo de que los/as ciudadanos/as se encuentren alfabetizados/as, y alfabetizados/as digitalmente, pero incapaces de realizar una lectura completa, libre y crítica, rica en figuras literarias... En el siglo XXI, internet abre todo un mundo de informaciones, la cuestión es si comprendemos la información que recibimos, si la seleccionamos y solo nos centramos en aquella más rápida, cercana y familiar, esto es, si seremos capaces de transformar esa información en conocimiento. Por ello, sospechamos que nos encontramos ante la posibilidad de asistir a la fuerte emergencia de un nuevo tipo de analfabetismo funcional en el siglo XXI.

5.- La trampa de la laicización de la educación.

La laicización del Estado y la laicización de la *educación fue una conquista importante de la revolución liberal* en Ecuador que, como sostiene Albornoz Peralta, comparada con la anterior, tiene *indudablemente un carácter progresista*. La educación laica:

(...) Es más científica - desde luego con las limitaciones impuestas por su índole liberal- porque para la interpretación de los fenómenos naturales y sociales no tiene el veto inflexible de la religión. Es más democrática, no solo porque extiende su acción a sectores del pueblo antes olvidados, sino que por estar sustentada en los principios de las libertades burguesas, que no obstante su formalismo constituyen un innegable avance. Introduce, además, métodos más avanzados de enseñanza, desterrando los antiguos basados en el memoricismo y la coerción. Un gran paso adelante, en suma. (Albornoz, 1989, p.77).

La reacción conservadora, desde la Iglesia católica y diversos sectores sociales, ha pugnado con la educación laica durante más de un siglo por su presencia explícita o indirecta en la educación. No obstante, más allá de la presencia de la iglesia en la educación, afirmamos que asistimos a una post-secularización de la sociedad y de la educación. La religión vuelve a tomar presencia en la esfera pública a nivel global, y desde una amplia diversidad. En este sentido, entendemos que existe, por una parte, una fuerte presencia y presión de la Iglesia católica en Ecuador, a la par que emergen, con fuerza, diferentes fuerzas protestantes que pugnan por la presencia en el ámbito público. Si algo une a muchos de estos grupos católicos y protestantes es su fuerte conservadurismo social, político y moral, lo cual, entendemos, incidirá directamente en el ámbito educativo.

6.- El mito del tendero.

El BGU incluye la asignatura de educación financiera. Como vimos en el capítulo III, existe toda una serie de directrices entregadas por la banca del desarrollo, organismos multilaterales, universidades, públicas y privadas, que, además de insistir en la correlación directa y positiva entre educación y crecimiento económico de un país (a la par que individual), abogan por el auto-emprendimiento como salida laboral para una gran parte de la población. La recomendación para que la llama del emprendimiento prenda de una manera más adecuada es fomentar el espíritu emprendedor en los niños y niñas desde edades cada vez más tempranas, desde la misma educación inicial.

Entendemos que el sentido común hegemónico se sostiene a base de insistir en una serie de mitos como puede ser el mito de la educación como estrategia para salir de la pobreza y el mito del tendero. Parafraseando a Maurice Dobb (1967) y su “argumento del tendero”, entendemos que el sentido común hegemónico aboga por crear pequeños/as propietarios/as de negocios, dirigidos por una sola persona y su familia, para convertirles así en “pequeños/as capitalistas” o en “micro-capitalistas”. Desde el mismo argumento de la competencia capitalista, se podría inferir que a los grandes capitalistas no les interesa la existencia de competencia, pero, sin lugar a dudas, estos pequeños capitalistas no representan competencia alguna puesto que se presentan en la periferia de sistema, de forma marginada, y en el mercado informal, frente a los grandes fortunas.

7.- Afirmamos que, en el marco de la privatización de la educación en el mundo, en Ecuador se produce una contención del avance de la privatización en cuanto a su dimensión exógena (decrecen el número de centros educativos privados, tanto religiosos como laicos), aunque detectamos privatización endógena, en cuanto a la introducción de la matriz de mercado en aspectos internos del sistema educativo.

Incluso aspectos que persiguen disminuir las desigualdades educativas tales como el amplio programa de becas ofertadas por el gobierno de la RC en las universidades más reputadas en el mundo (que ha favorecido a jóvenes que, sin el apoyo gubernamental, no hubiesen podido optar a esta posibilidad), sin embargo, han favorecido mecanismos de privatización como la internacionalización del comercio educativo que favorece, mayoritariamente, a los países centro.

La toma de la matriz de mercado del sector público, desde el ámbito normativo y legislativo, se puede observar en el tipo de lenguaje mercantil utilizado. Matriz que por otra parte, percola incluso a organismos de la sociedad civil que se declaran hostiles al sistema de mercantilización de la educación.

Términos como eficiencia, eficacia, productividad, excelencia, y, sobre todo, calidad denotan esa apropiación de la educación por el mercado. Como afirma Vega Cantor:

(...) Al introducir la noción de calidad se involucran en los sistemas educativos aspectos coetáneos, propios del mundo empresarial, tales como el control de calidad, mejoramiento de calidad, aseguramiento de calidad (Vega Cantor, 2015, p.198).

Estas definiciones tecnocráticas conceptualizan a la educación como una empresa o *una industria que produce mercancías, sujetas a procesos de control que apunten a generar mejores resultados, que pueden ser cuantificados y estandarizados* (Vega Cantor, 2015, p. 198). Para este autor colombiano, la noción de calidad no puede ser aplicable a la educación, y para ello, presenta la explicación aportada por Díaz Barriga (1998):

Los estudios sobre calidad –en general vinculados a los productos- no se han podido aplicar al escenario educativo precisamente por la dificultad para definir tales productos, o mejor aún, por reducir los procesos simbólicos que subyacen en los educativos a magnitudes de resultados. de hecho, los actuarios tienen diversos modelos para estudiar la calidad en el mundo de la producción – esto es, en el escenario de la transformación física de un objeto para convertirlo en un bien de servicio- y, sin embargo, no han podido aplicar sus modelos de análisis de calidad, que tiene dificultades estructurales para ser empleados en un ámbito de funciones simbólicas como es la educación (Vega Cantor, 2015, p.204).

Por ello, la propuesta de calidad educativa es una forma más de control por parte de las clases hegemónicas que, además, les permiten perpetuarse en sus posiciones. La calidad educativa se aplica a la mayoría de la población, y en el caso, como sostenemos, en algunos colegios de élite, alcanzar esta “calidad” educativa no se hace necesaria.

Sobre el aspecto de la privatización de la educación y la compleja forma que adopta en Ecuador nos expresamos en el capítulo III.

IX.2.2.- La gobernanza corporativa de corte filantrópico de la educación y su contención limitada por parte de la Revolución Ciudadana. La organización filantrópica-educativa del capitalismo: la revuelta de las élites frente al neoliberalismo y la toma de la educación pública.

En el tercer capítulo de la investigación nos centramos en las diferentes formas de privatización de la enseñanza, y concretamente de la enseñanza pública, y la forma compleja que adquiere a nivel mundial y, en el caso que nos interesa, en Ecuador. A modo de corolario, expondremos un ejemplo paradigmático personificado en el filántropo global y empresario Carlos Slim, con intereses corporativos en América Latina en general, y en Ecuador en particular, que permite visualizar cómo se entretene esta compleja relación entre actividades empresariales de un grupo familiar y sus actividades filantrópicas en el ámbito educativo, a nivel nacional, regional y transnacional.

Ese axioma que manifiesta que a donde llega el Estado no puede llegar ninguna iniciativa privada, deja de tener vigencia en esta fase actual del capitalismo. Según la revista Forbes, en el año 2014, Carlos Slim era el hombre más rico del mundo, con una fortuna de 85.000 millones de dólares; su fortuna superaba el PIB de 124 países en el mundo (Martín, 2014). La fortuna de Carlos Slim superaba el PIB de países como Bolivia o Ecuador, lo cual le permitiría llegar a donde el Estado no llega en dichos países. Slim tiene negocios en diferentes partes del globo, como en Ecuador, y, además, expande sus actividades al ámbito filantrópico puesto que ha creado su propia fundación corporativa familiar, la Fundación Carlos Slim.

La Fundación Carlos Slim, nacida en 1986, se caracteriza por perseguir *programas de alto impacto* en América Latina. Interviene en áreas como educación, empleo, salud, desarrollo económico, migración, seguridad vial, deporte, medio ambiente, justicia, cultura, desarrollo humano y ayuda humanitaria, con el objetivo de contribuir a *mejorar la calidad de vida de la población de todas las edades, promover la formación de capital humano* así como generar *oportunidades que propicien el desarrollo de las personas, así como de sus comunidades* (Fundación Carlos Slim, 2017). Los aliados de la Fundación son instituciones públicas, así como instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil transnacionales (cítese la Bill and Melinda Gates Foundation, la Clinton Foundation, el BID, UNICEF, ADA, etc.) (Fundación Carlos Slim, 2017).

La Fundación Carlos Slim, y la empresa subsidiaria de su grupo económico en Ecuador, realiza diferentes actividades de tipo educativo, relacionadas con la capacitación para el empleo y los oficios. Slim quiere hacer más productivo el capital humano. Para engrosar su fortuna y transmitir su patrimonio a su familia durante generaciones venideras. Y mantener el apellido “Slim” hegemónico en el mundo. Porque de patriarcado estamos hablando.

Asimismo, el empresario y filántropo mexicano creó un espacio de encuentro entre los varones⁴⁷³ más ricos de América Latina para debatir estas cuestiones de desarrollo y lucha contra la pobreza en la región, en la que se invitan a padres e hijos multimillonarios de diferentes países de América Latina y el Caribe. El Encuentro se denomina Encuentro entre Padres e Hijos empresarios (PeH) de América Latina⁴⁷⁴ (donde también pueden asistir presidentes/as de gobierno, jefes de Estado como el anterior monarca español, expresidentes/as y líderes mundiales de opinión). Se han realizado, por el momento, quince reuniones. En el XV⁴⁷⁵ Encuentro de Buenos Aires, en un foro sobre innovación social, participaron los principales grupos económicos de la región y sus fundaciones corporativas familiares (Fundación IRSA, 2017), tales como la Fundación Carlos Slim, a través de Marco Antonio Slim, que presentaba el Programa “Aprendo” en México (el cual se ofrece una réplica en Ecuador a través de la empresa Claro, del grupo Slim, destinada a la capacitación para el empleo gratuita); el grupo económico Peruano Intercorop, que participaba con la fundación Perú Champs y la red Innova Schools, la Fundación panameña Alberto Motta (con el programa Supérate, destinado a jóvenes vulnerables en computación, inglés y valores), etc... Este Encuentro de Padres e Hijos (PeH) ha dado lugar a la Reunión de Líderes Sociales de la Red PeH, que a finales de 2017, celebrará su segunda reunión.

En el XIII Encuentro Empresarial Padres e Hijos celebrado en República Dominicana, el presidente del país, Danilo Medina, al inaugurar el evento, citó que el objetivo del mismo era, según palabras de los propios organizadores que:

⁴⁷³En el XIV Encuentro de Santiago de Chile, consta la presencia de una mujer, Giorgianna Cúneo, hija de Juan Cúneo Solari, ex presidente de uno de los grupos económicos más poderosos de Chile, Falabella. La descendencia de Juan Cúneo son dos mujeres, Paola y Giorgianna (González, 2014).

⁴⁷⁴ Por parte de Ecuador, participa el grupo Noboa.

⁴⁷⁵ El XIV Encuentro fue celebrado en Santiago de Chile, en mayo del 2016, contando con la presencia de la presidenta Michelle Bachelet, contando con la presencia de Nicolás Sarkozy.

(...) Son pocas las veces que a un Presidente latinoamericano se le brinda la oportunidad de dirigir unas palabras a las familias empresariales más importantes de América Latina. Mucho menos en un Encuentro donde Padres e Hijos propietarios de las empresas más grandes de Latinoamérica, se reúnen para proyectar el futuro de la región. Proprietarios de las empresas más grandes de Latinoamérica, se reúnen para proyectar el futuro de la región. Analizar experiencias exitosas de los procesos de transición empresarial intergeneracionales. Analizar modelos efectivos para que sus nietos asimilen los valores del manejo financiero sostenible. Ponderar el impacto del emprendimiento en el desarrollo económico. Promover nuevos liderazgos en Latinoamérica. Reconocer el valor de la responsabilidad social empresarial y el trabajo social en un continente cargado todavía de pobreza y desigualdad. Plantear el papel que el sector privado está dispuesto a jugar en la necesaria revolución educativa que debemos promover todos los países de la región. Y abordar las responsabilidades que tienen los liderazgos políticos y empresariales en el proceso de desarrollo integral de América Latina... (Medina, 2017, párr.4).

El discurso del presidente dominicano manifiesta explícitamente los fines de los encuentros; por una parte, internos, en cuanto a cómo llevar a cabo una transición familiar empresarial exitosa entre las mismas familias que facilitan prácticas exitosas; y, por otra parte, externos, de cara a la región donde consideran prioritario intervenir en las realidades nacionales a través del fomento del emprendimiento, nuevos liderazgos, el valor de la responsabilidad social y *el papel del sector privado en la revolución educativa* de los países de América Latina y el Caribe.

Multimillonarios filántropos estadounidenses que apostaron, según el presidente Medina, por el desarrollo económico de sus países (desde estas líneas, entendemos más bien que apostaron por la acumulación de su capital, y que, curiosamente, se convirtieron en grandes filántropos a nivel global con intención de expandir un sentido común hegemónico por el planeta), son tomados como referente para el “desarrollo” de América Latina. El presidente dominicano, alienta al empresariado latinoamericano a que repliquen esos méritos, forjando una alianza público-privada.

Es cierto que las políticas públicas, si están bien estructuradas y son consistentes con el envío de señales y reglas claras para los inversionistas, pueden contribuir en el proceso de desarrollo económico. Pero no nos perdamos. Son los hombres y mujeres que arriesgan su capital en emprendimientos creadores de riqueza y empleos, los que tienen la responsabilidad de construir el desarrollo económico de América Latina.

Son las empresarias y empresarios innovadores los verdaderos constructores del progreso. Así como Cornelius Vanderbilt, John Rockefeller, Andrew Carnegie, J. P. Morgan y Henry Ford, fueron los reales constructores del progreso económico de los Estados Unidos de América, son ustedes, amigas y amigos empresarios latinoamericanos que se encuentran reunidos aquí hoy, los llamados construir el progreso económico de América Latina.

El liderazgo político debe derribar las barreras que impiden a la iniciativa privada construir el progreso económico de la nación (Medina, 2017, párr.16-18).

En definitiva, las conclusiones claras de estos foros apuntan al afán de perpetuación de las principales familias empresariales de la región (que adoptan la forma de grupos económicos o grupos corporativos como estrategia de supervivencia en el sistema-mundo capitalista), de forma patriarcal, y orientado su actividad a través de dos pilares, sus negocios, y sus fundaciones. Ambos pilares cumplen una misma función: hacer crecer las ganancias familiares, mantener el statu quo vigente y mantener en posición de subordinación a las “clases peligrosas”. Cómo se puede apreciar en el discurso del presidente Danilo Medina, el sector privado es considerado fundamental en la “revolución educativa” de la región.

Pero, ¿qué hacen los/as UNHWI (personas con un patrimonio superior a los 30 millones de dólares de América Latina) y las empresas actuando en un ámbito de actuación que no les compete?; ¿por qué consideraba el presidente dominicano, Danilo Medina, la urgencia de una revolución educativa con la participación del sector privado?; ¿qué hacen reunidos, padres e hijos multimillonarios y sus fundaciones corporativas familiares en torno a los problemas de América Latina, y en concreto, sobre la educación?

Como hemos visto, fortunas personales o algunas empresas transnacionales poseen presupuestos superiores a muchos Estados-nación de América Latina, de África, Asia pero también Europa. Igualmente, muchas organizaciones de la sociedad civil, ONG,s, asociaciones religiosas mantienen un gran poder de influencia y presión en las sociedades de nuestros días. En definitiva, los cambios en el sector público acontecidos en las últimas décadas, han provocado un *descentrado del proceso de gobierno* (Peters, 2009, p. 23). Así, sostenemos que los gobiernos nacionales han dejado de ser el actor central en la organización política del siglo XXI, para pasar a ser un actor más, interactuando con otros actores sociales y políticos.

Desde la última década del siglo XX, se ha observado cómo conceptos clásicos, tales como Estado-nación, gobierno y gobernabilidad, resultan insuficientes para explicar lo que sucede en el sistema-mundo capitalista (colonial), dominado por las economías del conocimiento, la globalización, el neoliberalismo, la especulación financiera y múltiples ejes de poder en un contexto de riesgo e incertidumbre.

Es por ello que hemos recurrido al neoliberal concepto de “gobernanza” para poder analizar lo que entendemos está sucediendo en el ámbito educativo de Ecuador en el siglo XXI.

Según el Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (DRAE), el uso moderno de la gobernanza, se refiere al *arte o manera de gobernar que se propone como objetivo el logro de un desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo un sano equilibrio entre el Estado, la sociedad civil y el mercado de la economía*(Real Academia Española, 2014). Para Zubbriggen, la gobernanza significa:

(...) *La totalidad de las interacciones entre otros organismos públicos, el sector privado y la Sociedad civil, destinados a resolver los problemas sociales o la creación de opinión de la sociedad* (Zubbriggen, 2011, p.191).

Recurrimos al concepto de “gobernanza” porque entendemos que nos permite visualizar esa transición de *gobierno a gobernanza, de jerarquías a redes, de poder concentrado a poder difuso, del Estado Unitario y centralizado al Estado fragmentado, de Estados monolíticos a Estados vacíos*. (Zubbriggen, 2011, p.188). Este cambio de las maneras de gobierno y las interacciones que se producen entre diferentes actores en el siglo XXI, implica una transformación tremendamente compleja en el gobierno de lo público que introduce diversos actores en diferentes niveles (local, nacional, regional y mundial), tanto de los sectores público, privado y civil. En este aspecto, destaca la intervención del sector privado en un ámbito que, por naturaleza, es ajeno al mismo, la educación y, más concretamente, la educación pública. En pleno siglo XXI, asistimos a diferentes formas de actuación del sector privado en torno a la educación pública conducentes a su privatización.

Si bien en América Latina existe abundante literatura en torno a la privatización de la educación, especialmente en algunos países tales como es el caso de Chile, en otros países la situación cambia radicalmente, como en Ecuador:

Algunos casos con tendencias de privatización educativa singulares se encuentran particularmente infra-documentados. Bolivia, Ecuador, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela y, en menor medida, Perú, son algunos ejemplos de ello. En estos casos, la literatura disponible suele ser muy escasa, proviene de fuentes no académicas o es directamente inexistente.... (Verger, Moschetti, Fontedvilla, 2017, p.73).

Esta es la situación que nos encontramos en Ecuador al tratar de analizar la situación de la privatización educativa: la literatura sobre la temática es prácticamente inexistente. De hecho, la obra *La Privatización de la educación en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias* (Verger, Moschetti, Fontedvilla, 2017), como uno de los estudios más recientes sobre la privatización educativa en la región, no hace referencia a la situación de Ecuador, más allá de las tasas de matrícula privadas en diferentes niveles educativos y diferentes momentos históricos. Solo los estudios de CLADE (2012, 2015), como hemos visto en el capítulo III, permiten vislumbrar algunas pistas de la privatización en el país. Como sostienen Verger et al., esta situación de *escasez relativa de literatura para ciertas áreas geográficas* puede manifestar: *la pervivencia de zonas centrales y periféricas en lo que respecta a la producción de conocimiento y diseminación científica* (Verger et al., 2017, p. 74).

Desde la presente investigación, partiendo de la carencia de literatura específica al respecto, hemos acudido a fuentes primarias de información a través de entrevistas a personajes clave de la vida económica, política, social y cultural del país, así como a estadísticas oficiales y múltiples informes de organismos intergubernamentales y de la banca del desarrollo, datos de prensa e internet, donde hemos podido rescatar datos sobre determinados aspectos de la realidad educativa ecuatoriana que fuimos hilvanando, y relacionado con otros aspectos de la realidad política, económica, social y cultural, para desentrañar este panorama complejo de la educación en el siglo XXI.

Finalmente, retomando la definición de gobernanza, y atendiendo a la denominada como la “buena gobernanza”, presentada por el Banco Mundial podemos entender que ésta se caracteriza por:

Una producción de políticas, predecible, abierta y transparente; una burocracia imbuida de un ethos profesional; un instrumento eje de un gobierno responsable de sus acciones;; un comportamiento bajo el imperio de la ley y una sociedad civil fuerte que participa en asuntos públicos (López, García y Expósito, 2017, pp.18-19).

Como López et al., encontramos paralelismos entre la visión de buena gobernanza de Naciones Unidas y la visión del Banco Mundial, en cuanto que ambas implican sustantivos como *participación, transparencia y responsabilidad*, y ambas involucran a *instituciones del Estado, organizaciones de la sociedad civil y al sector privado* (López et al., 2017, p. 19). Ambos organismos destacan la eficiencia como rasgo fundamental de la gobernanza pública.

De esta manera, la eficiencia, concepto empresarial trasladado a la gestión pública, y en este caso al ámbito de la educación pública implicará perseguir una educación más eficiente, esto es, más y mejor (según sus estándares) por menos:

Simplemente, se hace una transposición mecánica de la concepción dominante en la gerencia y la economía de la educación, y se plantea que para asignar recursos (inversión de capital en infraestructura, bibliotecas, pupitres, laboratorios, profesores, administradores...) es preciso disminuir sus costos – es decir contratar menos profesores, reducir la infraestructura, cerrar laboratorios- y, en forma simultánea, aumentar la cobertura, o sea, el número de estudiantes por aula de clase y profesor. Al mismo tiempo, se plantea que hay eficiencia educativa cuando se mejora la calidad, un término vaporoso que en teoría implica un mejoramiento del nivel de enseñanza y aprendizaje...(Vega Cantor, 2016, p.192).

En definitiva, aludimos al desarrollo de interacciones entre diferentes actores, cada vez más amplio y cada vez más complejo, en el ámbito educativo, para la formulación de leyes, marcos de acción y, sobre todo, toma de decisiones con el fin de alcanzar la eficiencia (y la calidad) de los sistemas educativos nacionales. Estos procesos son diferentes en cada país, en tanto experimentos regulatorios de neoliberalización.

En este sentido, detectamos cómo el Ministerio de Educación ya no es el único actor protagónico del sistema educativo ecuatoriano. En realidad, se ha producido un doble fenómeno: por una parte, la RC apuesta por un claro y contundente fortalecimiento del Ministerio de Educación, tras años de debilitamiento durante el período neoliberal y, además, en franca disonancia con lo que acontece otros países; y, por otra parte, pese a esta marcada y necesaria rectoría estatal, se introducen múltiples y novedosos actores interactuando en el sistema educativo, sobre los cuales se ejercen acciones de control-convivencia-interacción.

A los actores tradicionales que se mueven en el tablero educativo, junto a los ministerios, esto es, los sindicatos docentes y estudiantiles, asociaciones de padres y madres, organizaciones de la sociedad civil, agencias internacionales, grupos editoriales, Iglesia, etc...

se suman, y se hacen más complejos, nuevos actores relacionados con la globalización neoliberal, desde *think tanks* y centros de investigación “expertos”, grupos editoriales imbricados con empresas mediáticas, nuevas iglesias, múltiples organismos multilaterales y banca del desarrollo, organizaciones de la sociedad civil transnacionales, y el mundo empresarial, a través de la acción directa de las empresas, o a través de fundaciones empresariales de tipo familiar.

Es en este entorno complejo, que la OCDE recomienda a los/as responsables de las políticas, que propongan enfoques de trabajo a largo plazo, en función de la economía política de las reformas, adoptando medidas para restaurar la confianza de la ciudadanía en las instituciones de gobierno. La crisis del 2008 asustó a los organismos transnacionales en cuanto a la repercusión que tuvieron en los y las ciudadanas. Por ello, los poderes transnacionales proponen una “gobernanza inteligente”, esto es, *la capacidad de corregir errores y aprender de la experiencia* (López et al, 2017, p.39)⁴⁷⁶ aplicando todos aquellos mecanismos y fórmulas innovadoras que permitan mantener el *statu quo*. Frente al malestar y demandas crecientes de la ciudadanía, se plantean soluciones como la idea de gobernanza en tanto modelo diferente del funcionamiento tradicional del Estado y del sector público. Así, la gobernanza a través de diferentes actores y diferentes mecanismos, como la *desconcentración, la descentralización y la delegación* (Peters, 2009, p.21), pueden ofrecer la ilusión de una mayor autonomía y participación de la ciudadanía en diferentes niveles de gobierno.

Sin embargo, sostenemos que estos planteamientos de gobernanza corporativa, colectiva de los asuntos públicos parecen no tener facultad para regular el sector público, puesto que algunos de los actores que participan en la gobernanza son de índole privada y responden, por su propia naturaleza, a intereses propios, que, en muchas ocasiones, poco o nada tienen que ver con el bien común. Se puede producir *un problema democrático fundamental* (Peters, 2009, p.25).

Algunos gobiernos postneoliberales de América del Sur, como es el caso de Ecuador, han apostado por la restablecimiento de la intervención del Estado en el sector público. Las reformas de las últimas décadas del sector público generaron múltiples problemas y motivaron que el proyecto político de la Revolución Ciudadana orbitara en torno a la restitución del control del gobierno. Sin embargo, esta contención de la gobernanza ha sido limitada porque las fuerzas del mercado han percolado amplios ámbitos de la esfera pública del país.

En definitiva, concluimos que en Ecuador, como en otros lugares del mundo, asistimos a una compleja gobernanza colectiva, de la educación bajo las presiones de la globalización neoliberal y adoptando diferentes formas en tanto en cuanto experimento regulatorios

⁴⁷⁶Esta nueva recomendación es la vieja recomendación del Banco Mundial: acudir *al conocimiento experto* para que las instancias políticas puedan tomar decisiones. Este conocimiento experto “exigible” debe de ser de inspiración académica basado en informes internacionales... el liderazgo del conocimiento se convertirá en *la base de éxito de la gobernanza educativa* (López et al, 2017, p. 36).

adaptados a las circunstancias e historia de cada país. En Ecuador, pese a la clara rectoría del Estado y el fortalecimiento de la Autoridad Educativa Nacional, una amplia diversidad de actores entran en pugna en el ámbito educativo, en diferentes niveles, basado en el conocimiento experto de los organismos transnacionales, donde el gobierno nacional puede plantear opciones de diálogo y negociación con estos actores o contener, de forma ampliada o limitada, el accionar de los mismos en la actividad educativa y en la toma de decisiones.

Como hemos visto, partiendo de la complejidad del análisis del sistema educativo ecuatoriano, así como de la interrelación entre el sistema educativo, económico y social, planteamos la existencia de dos momentos en el proyecto político de la Revolución Ciudadana; durante el momento alternativo, existió un fuerte control de los diferentes actores que pugnaban por entrar en el ámbito educativo, con la expulsión de la USAID y sin presencia directa del Banco Mundial en educación; y, posteriormente, durante el momento convivencial, se produce la entrada, nuevamente, del Banco Mundial en educación que consisten en apoyar financieramente la reforma educativa de la RC. Igualmente, se visualiza de una manera más clara la explosión de actividades educativas de las fundaciones de los principales grupos económicos del país.

En el marco de esta complejidad, nos centramos en la actuación de las empresas, y sus diferentes modalidades de intervención en la educación del país. Individuos, familias y empresas adquieren mayor visibilidad, además de actuar desde enfoques más estratégicos para alcanzar un mayor impacto en sus “inversiones” sociales.

Frente a la caridad y filantropía tradicional, se impone un filantrocapialismo, como una modalidad más del capitalismo para solucionar los problemas sociales de un mundo complejo y llegar a donde, consideran, no llega el Estado. El mercado le propone un nuevo equilibrio al Estado, desde aquel enfoque colaborativo, propuesto por la banca del desarrollo, e interviene en un ámbito que no le es propio, esto es, la educación pública, comienza a tomar forma.

Frente a la filantropía de las UNHWI, se impone una filantropía estratégica, institucionalizada y organizada que persigue el mayor impacto colectivo de sus intervenciones educativas; esto es, una inversión productiva.

Los grupos económicos más poderosos de Ecuador, pertenecen a las mismas familias empresarias de principios del siglo XX, e incluso, finales del siglo XIX. Las familias empresarias adoptan diferentes formas adaptativas al capitalismo del siglo XXI, y la conformación de grupos económicos es una de ellas. Esas familias empresarias “originarias” y sus descendientes directos, además de las múltiples y endogámicas alianzas familiares y empresariales, han institucionalizado, en la mayoría de los casos, su actividad filantrópica a través de fundaciones corporativas o empresariales. De esta manera, ejercen un accionar directo sobre la educación, especialmente, en las áreas de trabajo de sus empresas o entre sus empleados/as y familias. Comprobábamos cómo la educación es la inversión prioritaria de estos/as filántropos/as y sus fundaciones, tanto en Ecuador como en el contexto latinoamericano.

Consideramos que la puesta en marcha de esta organización filantrópica del capitalismo en el país tuvo mucho que ver con las consecuencias nefastas que el neoliberalismo atrajo a Ecuador, en cuanto a la fuerte inestabilidad política y social que se vivía y que las principales empresas familiares entendían que mermaban sus negocios, y les hacían poco atractivos para una mayor inversión extranjera. La necesidad de un clima político favorable movía sus intenciones (de hecho, han conformado diferentes organizaciones que velan por formar líderes y lideresas públicos “responsables”). Ello, junto con la organización filantrópica de actividades en áreas consideradas clave, la apuesta por una gobernanza orgánica, colaborativa entre Estado y empresas en asuntos públicos y la convergencia, de determinadas familias empresarias, con el componente modernizador y desarrollista de la Revolución Ciudadana, concurrieron hacia esta gobernanza corporativa de los asuntos públicos, especialmente en el área educativa.

Estas mismas empresas familiares que cuentan con sus propias fundaciones corporativas, también realizan acciones directas desde el propio grupo económico o empresas subsidiarias, o a través del apoyo a otras organizaciones de la sociedad civil, enmarcadas en complejas interacciones locales. En este sentido, destaca el apoyo de las principales empresas familiares del país a la organización Enseña Ecuador.

Nos llamó mucho la atención el interés por la formación de líderes/lideresas por parte de las empresas, las fundaciones corporativas y, sobre todo, las fundaciones corporativas familiares, y por ese “plus” que decían aportar al sistema educativo formal. En principio, se podría entender que la formación de líderes y lideresas encaminaría a seres empoderados, críticos y rebeldes, lo cual no beneficia a los intereses de la empresa. Sin embargo, el quid de la cuestión tiene que ver con la formación de líderes empresariales, esto es, siguiendo un modelo de *un MBA tecnocrático* (Torres, 2014), y ansiando formar y fortalecer el deseo de implicación y espíritu de colaboración de los individuos en las empresas.

La función de la empresa en la sociedad es planteada por Alvira, para quien la empresa es *un actor de relevancia central en el entramado de la sociedad civil*⁴⁷⁷ (Alvira, 2004, p. 9).

Para el mundo empresarial, las instituciones educativas públicas fracasan a la hora de establecer patrones fundamentados en cuanto a objetivos operativos y cuantificables, que favorezcan procesos de evaluación (Torres, 2014), y por ello, se hace necesario introducir criterios empresariales en la escuela. Torres (2014) enmarca la presencia de la red internacional de fundaciones Teach for All (a la que pertenece Enseña Ecuador) en la extensión de este modelo empresarial en la formación docente y del alumnado. El lenguaje neoliberal logra percolar el discurso de las organizaciones de la sociedad civil y las empresas, y comienzan a abogar por sustantivos y adjetivos, anteriormente críticos, y que ahora pierden la vigencia transformadora por positivismo, tales como “cambio social”, “espíritu crítico”, “liderazgo patriótico”, “liderazgo político comprometido”...

⁴⁷⁷ En la literatura en torno a la sociedad civil existe todo un debate sobre la inclusión de las empresas en la esfera de la sociedad civil.

Como sosteníamos, determinados sectores comienzan a percibir los riesgos del neoliberalismo para el mismo funcionamiento del sistema-mundo capitalista. Se trata de echar un freno de mano a tiempo. La filosofía individualista ensalzada por el liberalismo decimonónico se ha excedido con el neoliberalismo de finales del siglo XX:

La competencia en mercado – algo, de por sí, conveniente- se agudiza tanto que resta fuerzas psicológicas y morales para pensar en otra cosa, así como la creciente aclaración de cambios en el mundo económico. El que se retrasa, está perdido.... (La consecuencia es...) ambiente progresivo de individualismo, en el que la atención social se desconecta de la vida económica y pasa a ser tarea del Estado Alvira, 2004, p.11).

Los efectos del neoliberalismo atroz preocupan a los mismos liberales (Gherzi, Llosa, Buchanan, Boraz), sin renunciar, sin embargo, al ensalzamiento de sus fundadores, como Von Mises, Hayek o Friedman...

Individualismo es hoy una palabra mal vista, y ha llegado a asociarse con egotismo y egoísmo. Pero el individualismo del que hablamos, contrariamente, al socialismo y las demás formas de colectivismo, no están en conexión directa con ellos.... (Hayek. 2010, p.56).

El sistema educativo falla para el mercado. Desde posiciones conservadoras, se aboga por la *resituación de la familia, como única célula social* (Torres, 2014) y entienden un gran peligro en el “quiebre familiar” en las sociedades modernas y la existencia de menos/as niños/as y que, humanamente, no se encuentran bien educados puesto que *los centros de enseñanza no pueden suplir el afecto familiar* (Alvira, 2004, p.13), al margen de que ésta sea una función de los centros educativos, entienden que ello también es un peligro para el mundo empresarial:

(...) Van a faltar dirigentes empresariales y sociales –ya se empieza a notar-, pues la capacidad directiva no depende principalmente de la formación profesional sino de la formación humana. El defecto de forma provocará que las personas sean más conflictivas y menos interesadas para llevar a cabo cualquier esfuerzo exigible (Alvira, 2004, p.13).

He aquí el gran riesgo y temor de los/as filántropos/s y las fundaciones corporativas familiares:

La empresa se va a ver escasa de dirigentes con empleados quizás mejor formados profesionalmente, pero sin ningún deseo de implicación y sin particular espíritu de colaboración (Alvira, 2004, p.9).

Para Alvira, el problema se encuentra perfectamente identificado: *las personas no son fiables* y ello se debe a la carencia de *formación moral, la cual se adquiere en la familia y en los sistemas educativos bien constituidos* (Alvira, 2004, p.14), y el peligro que ello implica es grave:

(...) El sistema se autodestruye... sin un número suficiente de personas, y de personas bien formadas, no hay sistema económico y político que pueda servir a medio plazo con un mínimo de calidad(Alvira, 2004, p.15).

En esta línea de pensamiento, la *empresa moderna ha sido y es la institución estrella*, junto con el Estado democrático (liberal), *de la formación social vigente hoy en Occidente*, pero la empresa se ha desentendido cada vez más *de la familia y de la formación ética* (Alvira, 2004, p.15). La solución conservadora implica que:

(...) Se hace necesario buscar soluciones de emergencia a corto plazo. Encontrar fórmulas para que la mujer pueda compatibilizar la vida familiar y empresarial, y para que el hombre también lo consiga. Hay que promover, de otro lado, desde instancias políticas, ayuda familiar para incrementar la democracia y medidas para prestigiar la enseñanza. Ahora se está proletarizando. Todo ello es necesario y urgente...Pero, además, hay que plantearse de nuevo el sentido de la familia, el sistema educativo, la empresa y el Estado (Alvira, 2004, p.15).

Y, en esta lógica, hemos entendido que funciona la gobernanza corporativa de la educación en Ecuador durante la Revolución Ciudadana 2007-2017, en una confrontación inicial, especialmente frente a las organizaciones de la sociedad civil y organismos multilaterales, durante la etapa alternativa de la Revolución Ciudadana, donde predominaban aún sectores de los movimientos sociales y de una tecnocracia transformadora, frente a un aspecto colaborativo especialmente Estado-sector privado, atendiendo a las recomendaciones de la banca del desarrollo en pos de la gobernanza de la educación.

En las décadas previas a la Revolución Ciudadana, desde los 80 hasta 2005/2006, se produjeron formas manifiestas de privatización de la educación, a través de una privatización endógena y exógena de la misma, marcada por las imposiciones de la banca del desarrollo y los organismos multilaterales y acatadas por los gobiernos neoliberales, con fuerte presencia de la Iglesia católica, aunque, sin negar, la presencia de actores educativos que interactuaban en el ámbito público educativo, desde posiciones confrontativas, a veces, alcanzando planos de negociación, y otras veces, siendo reprimidos u ocultados. Sin embargo, la década de los 90 hasta la llegada de la Revolución Ciudadana en el año 2006, se confirma esa disputa entre fuerzas hegemónicas transnacionales, con un Estado subyugado, y las organizaciones de la sociedad civil, primero resistiendo, y en un segundo momento, construyendo su hegemonía.

(...) Desde 1990 hasta el 2006, debido a la crisis económica, al deliberado debilitamiento estatal propiciado por el neoliberalismo, a la inestabilidad democrática, a la crisis de representación política, su lugar fue fuertemente disputado por dos actores con proyectos y visiones divergentes: los organismos multilaterales, el Banco Mundial y el BID, liderando una ideología neoliberal y, los movimientos sociales de mujeres, niñez, Derechos Humanos, ambientalistas y particularmente por el cada vez más fuerte movimiento indígena, cuyo proyecto político tuvo como columna vertebral a la educación (Luna, 2015, p.329).

Durante todo este período de tiempo se produjeron de reestructuración regulatoria (Brenner, Peck y Theodore, 2015) a través de diferentes modelos de experimentos, de transferencia de

normas entre diferentes jurisdicciones y de regímenes normativos. Con ello, se consiguió una exitosa percolación de valores de mercado en todos los ámbitos de la vida social, incluido aquellos más ajenos, tal como es el caso del ámbito educativo. Los experimentos de regulación continúan en diferentes espacios, con diferentes condiciones y contextos.

Las empresas familiares en Ecuador ya habían comenzado a conformar sus fundaciones corporativas familiares, como parte de esa experimentación que supone la gobernación corporativa. La privatización exógena, el negocio a través de la comercialización de la educación, llevaba tiempo de lucro. Con la llegada de la Revolución Ciudadana, en un primer momento se produjo una contención de esa expansión privatizadora exógena de la educación. Sin embargo, fue más difícil de combatir la privatización endógena porque la matriz de mercado se encontraba impresa en el propio proyecto político de la Revolución Ciudadana. Incluso, la vanguardista Constitución del 2008 se encuentra percolada por la matriz de mercado, desde el propio proyecto político hegemónico y/o desde los sectores conservadores y las élites políticas que también estuvieron presentes en Montecristi. En la Asamblea Constituyente hubo quienes defendieron el neoliberalismo capitalista a través de valores como: la libertad de precios, la inamovilidad de la propiedad privada, la responsabilidad empresarial exclusiva en economía, el individualismo, la competencia y la competitividad, el lucro, la mercantilización, una reforma agraria que nunca se hizo, etc.

Esos valores no pudieron y no podían ser poscritos del texto de la nueva constitución, que es solo una instancia política y no una nueva técnica de dirección de procesos económicos, y está formulada para inducir acciones, no para producirlos.... (Quintero, 2008, p.44).

De hecho, la nueva Constitución significó *un avance, pero no abandonó sus referentes las teorías del desarrollo y al crecimiento económico capitalista* (Quintero, 2008, p.46).

En definitiva, las fuerzas hegemónicas pugnan con fuerza frente a cambios y transformaciones posibles en educación. La gobernanza corporativa colaborativa Estado-mercado es un hecho en el marco de una globalización capitalista neoliberal o, basada en experimentos regulatorios de neoliberalización.

A continuación, proponemos un resumen, a través de la información obtenida en la investigación, de las diferentes formas de privatización de la educación en el país que, al fin y al cabo, es el punto central de la problemática planteada. Así, presentamos una privatización manifiesta, endógena y exógena, de la educación durante las últimas cuatro décadas previas a la Revolución Ciudadana, en pleno auge del neoliberalismo en el país, donde la banca del desarrollo, especialmente el GBM, y los organismos multilaterales, marcaban pautas y tendencias educativas, y donde el mundo corporativo empresarial había penetrado, al menos, en forma de gobernanza de la educación. Durante el período de gobierno de la Revolución Ciudadana, en el contexto del nuevo siglo, las empresas pugnan por la gestión y toma de decisiones en el ámbito educativo. De esta manera, entendemos que se produce una gobernanza corporativa multinivel de la educación, de corte filantrópico, con contención limitada de la privatización de la educación por parte de un fragmentado gobierno de la Revolución Ciudadana 2007-2017.

Tabla XCVIII. Tabla resumen de la información obtenida en la investigación

1. Privatización Manifiesta, endógena y exógena, de la educación	
Formas de privatización educativa en Ecuador	<p style="text-align: center;">Procesos de reestructuración regulatoria</p> <p>Experimentos regulatorios, transferencia normativa interjurisdiccionales y regímenes normativos transnacionales: percolación de valores de mercado en todos los ámbitos de la vida social, incluido aquellos más ajenos como el ámbito educativo.</p> <p>Restablecer las condiciones de acumulación del capital y restaurar el poder económico de la élite (Harvey, 2007).</p> <p style="text-align: center;">El mito de la mejor calidad de la educación privada.</p> <p>El 30,2% de centros educativos en 2005 eran particulares (85% particular laico y 15% particular religioso).</p> <p style="text-align: center;">Baja inversión pública.</p> <p>Recomendaciones del Banco Mundial como recetas de las sucesivas reformas educativas.</p> <p>Muchos centros privados de bajo coste conviven con centros tradicionales de élite</p>
Orígenes	Décadas 1980, 1990, 2000.
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Banco Mundial y FMI, BID... • Gobiernos nacionales de diferente signo político • Organismos intergubernamentales. • Gremios docentes: UNE. • Movimientos sociales: indígena, afro, feminista. • OSC, ONGS, fundaciones. • Movimientos sociales: movimiento indígena, feministas, ambientalistas... • Agencias de cooperación internacional: USAID. • Iglesias y asociaciones religiosas vinculadas. • Grupos editoriales. • Medios de comunicación.
Resultados	<p>Perpetuación del modelo de dualización de los proyectos escolares y vitales del alumnado ecuatoriano: una carrera escolar y vital de élite y otra carrera vital, técnica y de oficios, para las clases populares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actores transnacionales, como el Banco Mundial, el BID, agencias de cooperación internacional, como la USAID pero también la GTZ y la AECID, intervienen directamente en el campo educativo, formal e informal. • Se mantiene la fuerte presencia de la Iglesia católica, y cada vez más de las iglesias protestantes, en la educación. • Resistencia y empoderamiento de los movimientos sociales. • Se comienzan a conformar las primeras fundaciones empresariales familiares por parte de los principales grupos económicos del país.

Tabla XCVIII. Tabla resumen de la información obtenida en la investigación

<p>II. Gobernanza corporativa multinivel de la educación, de corte filantrópico con contención limitada de la privatización de la educación a través del gobierno de la Revolución Ciudadana.</p>	<p>Formas de privatización educativa en Ecuador</p>	<p>Orígenes</p> <p>2007-2013</p> <p>Vertiente Alternativa de la Revolución Ciudadana.</p>	<p>Incremento de la inversión pública.</p> <p>Garantía de gratuidad, laicidad, universalidad en todos los niveles educativos (incluido universitario).</p> <p>Descenso del número de centros privados: en el 20 % de los centros educativos son privados (el 87,7% son particulares laicos y el 12,2%, particulares religiosos). Aumento de centros religiosos controlados por el Estado (fiscomisionales): del 2,7% en el 2007 al 4,3% en el 2013.</p> <p>Trasvase de población de centros particulares a públicos (clases medias populares).</p> <p>Rectoría del Estado.</p> <p>Control de OSC, ONG,s y agencias de cooperación internacional en el ámbito educativo por parte del Estado.</p> <p>Sin presencia del GBM en el ámbito educativo.</p>
		<p>Orígenes</p> <p>2013-2017</p> <p>Vertiente Convencional de la Revolución Ciudadana.</p>	<p>Alta inversión pública.</p> <p>Garantía de gratuidad y universalidad en todos los niveles educativos.</p> <p>Descenso del número de centros privados: en el 2015 el 17% son centros particulares laicos, de los cuales el 81,9% son laicos pero aumenta el número de centros particulares religiosos, al 18,1%). Descenso de centros religiosos controlado por el Estado: del 4,3% en el 2013 al 3,7% en el 2015).</p> <p>Trasvase de población de centros particulares a públicos (clases medias populares).</p> <p>Rectoría del Estado.</p> <p>Terremoto Manta (2015). Retorno del GBM al ámbito educativo en Ecuador.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de CLADE (2015) y Verger et al (2017).

IX.3.- Propuestas de acción que la investigación ha planteado.

Hemos observado cómo en Ecuador, durante el período 2007-2017, se produce la emergencia de un gobierno postneoliberal, que abanderó, como proyecto emblemático, la denominada “revolución” educativa. Durante la investigación, hemos detectado que la denominada “revolución” de la educación pública sufre un auténtico proceso de percolación de valores de mercado, a través de fuerzas centrípetas, pero también a través de fuerzas externas, conformándose una especie de gobernanza corporativa multinivel de la educación, con la presencia de múltiples actores con intereses bien diferentes, y frecuentemente bajo el paraguas de la filantropía, pese a ciertos intentos de contención (limitada) de esta privatización por parte del gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017). Si en un primer momento, la propuesta educativa de la Revolución Ciudadana tendió a seguir un modelo de gobierno, más o menos, podemos considerar “alternativo”, en un segundo momento, se produjeron fuertes conflictos entre la hegemonía popular y las élites oligárquicas tradicionales así como sectores de la burguesía modernizante, abandonándose el componente alternativo primigenio, para restablecer las condiciones de acumulación del capital y restaurar el poder económico de la élite (Harvey, 2007), de una élite local con estrechísimas conexiones transnacionales.

En todo momento, hemos partido, parafraseando a Paulo Freire (1990), de *la naturaleza política de la educación*. En esta lógica, Giroux, en el prólogo de la obra de Freire (1990), señala que la educación representa, para el autor brasileño, *tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder*. Y así, lo hemos tratado de estudiar en esta investigación, observando una auténtica pugna por el sentido de la educación y la emergencia de las relaciones de poder que pretenden ejercer nuevos actores en el ámbito educativo, especialmente aquellos cuyos ejes de acción son connaturalmente ajenos al ámbito educativo.

Nos propusimos contemplar la educación en el siglo XXI desde esta óptica compleja de interacción entre múltiples actores, en diferentes niveles, con distintos intereses, pero atendiendo a la lógica de acumulación de capital y la preeminencia de la clase dominante. Hemos examinado, propuestas educativas de aquellos proyectos alternativos que se presentan como “postneoliberales”, tal y como es la propuesta educativa del proyecto político de la Revolución Ciudadana, con sus logros y sus limitaciones, y, sobre todo, al margen (o no) de voluntades políticas, hemos observado una lógica mercantil que percola, poco a poco, normativas, legislaciones, políticas, instituciones... hasta las mismas entrañas del ser humano. Tememos llegar al fenómeno de la “escorrentía”, esto es, al desbordamiento mismo del mercado sobre lo público. Por ello, afirmamos que la educación pública se encuentra en peligro de escorrentía, de desbordamiento por injerencia masiva de las fuerzas del mercado.

Para evitar dicha escorrentía, primero, proponemos tratar de hacer manifiesto aquello que ya late en los sistemas de educación públicos en el mundo, y, concretamente en Ecuador esto es, visualizar esos vigorosos mecanismos de empuje de las fuerzas del mercado frente al entendimiento de la educación como liberación del ser humano, como liberación de esas cadenas que le deshumanizan y le convierten en objeto, en pura mercancía. Es necesario, entonces, presentir, visualizar y exponer públicamente los diferentes mecanismos de opresión que amenazan la naturaleza del ser humano en el contexto de los diferentes experimentos de neoliberalización que se llevan a cabo en el mundo, para, de

esta manera, poder proponer acciones de resistencia. Las clases peligrosas cuentan con un potencial de “peligrosidad” para el sistema opresor dominante presentado por la clase hegemónica.

En este sentido, como hemos observado en la investigación, lo que entendemos por neoliberalismo, como un proyecto de neoliberalización encumbrado a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, cuenta con la ventaja de llevar décadas “experimentando”, a través de un poderoso engranaje de intelectuales de derecha, centros de investigación, *think tanks*, organismos multilaterales, fundaciones privadas, etc., preparando informes y estudios que, basándose en lo que denominan la “evidencia científica”, pretenden conducir la conducta del ser humano. Frente a los fracasos evidentes de estas recetas y recomendaciones que hemos detectado durante la investigación, el neoliberalismo utiliza el lenguaje y el discurso de forma magistral para tornar lo “negativo”, toda aquellas consecuencias perniciosas del orden social para el ser humano, en “positivo”, en potencialidad para superar los hándicaps, culpando, frecuentemente, de estos “fracasos” a factores personales, que no sistémicos, y, de esta manera, propone expandir dicha potencialidad hacia el “éxito”, hacia el éxito en el sistema capitalista.

Ése es uno de los graves problemas contra los que se hace necesario luchar. Desvelar, desnudar las verdaderas y, cada vez menos ocultas, intenciones del discurso neoliberal y de los diferentes experimentos neoliberalizadoras de opresión. Para ello, urge una mayor “imaginación política” la cual, oscilando sobre un auténtico proyecto educativo liberador, permita, no solo soñar, sino proyectar el fin del capitalismo, el fin del colonialismo y el fin del patriarcado.

Insistimos en la necesidad de imaginar, planificar y diseñar el fin del patriarcado porque, como hemos detallado durante la investigación, incluso en momentos de avance en sentido liberador del ser humano, el quiebre y giro conservador lo produce el ataque sistemático contra los derechos de las mujeres, desde diferentes ámbitos y atendiendo a diferentes intereses, hace peligrar el efecto de todo proyecto transformador. No debemos de olvidar, como manifiesta Federici (2010) que la acumulación originaria del capitalismo se ejerció con una violencia extrema, a través del comercio de esclavos, por ejemplo, pero también, y sobre todo, a través del cuerpo de las mujeres, que permitió la rápida acumulación y reproducción de capital. Hoy, como ayer, después de los orígenes mismos del capitalismo, y en plena globalización capitalista, *los úteros se transformaron en territorio político* (Federici, 2010, p. 139), y se continúa ejerciendo una violencia extrema contra las mujeres. Por ello, entendemos que luchar contra la violencia contra los derechos de las mujeres se debería convertir en punto de arranque de un proyecto político-educativo transformador. Así, proponemos algunas direcciones por las que podrían caminar ciertas acciones transformadoras, concretamente, en Ecuador. A saber:

- 1.- Imaginar el fin del patriarcado es posible, y proponer acciones conducentes a tal fin, también.

Como hemos observado, imaginar “otro mundo”, un proyecto político transformador sin la inclusión y la impregnación real del feminismo, se convierte en una quimera que imposibilita realmente alcanzar un mundo futuro mejor. Durante la investigación, hemos observado cómo se produjo una fuerte reacción, esa *guerra no declarada contra la mujer moderna* (Faludi, 1983), frente a los momentos más “alternativos” de la Revolución

Ciudadana y al avance los derechos de las mujeres, y, por ende, de la sociedad en general. Sin embargo, precisamente, cómo la división sexual del trabajo capitalista se fundamenta en la destierro de la mujer al trabajo reproductivo, en la medida en que el proyecto se volvía más convivencial con el capitalismo, los derechos de las mujeres perdían terreno y se llegaba, parafraseando a Federici (2010), a una nueva *caza de brujas* pero, esta vez, en pleno siglo XXI. La reacción ultraconservadora a nivel global frente a los avances del feminismo no se hizo esperar y fue furibunda.

(...) ¿Cómo es que las feministas tienen más valentía que nosotros los cristianos? ¿Por qué no estamos viendo la aprobación de leyes rectas? ¿Por qué somos tan débiles para cambiar las cosas en nuestra cultura cuando otros son valientes y apasionados con respecto a sus causas? ¿Por qué no hacemos algo? (Jacobs, 2008, p.29).

Por mucha imaginación política que exista para figurarse el fin del capitalismo y el fin del colonialismo, consideramos y aseveramos que imaginar el fin del patriarcado no es prioridad, en este caso para el gobierno ecuatoriano, y, por ello, ningún proceso político emprendido con miras de lucha contra los efectos del capitalismo y el colonialismo, será auténticamente liberador. Como afirma Carol Pateman:

La dominación y la subordinación patriarcal no han recibido la atención que se merecen, es que la subordinación, con demasiada frecuencia, ha sido un tema secundario entre los críticos del contrato (social). (Pateman, 1995, p.18).

Es por ello que, incluso, entre quienes critican el modo de organización capitalista, les resulta difícil visualizar la subordinación, manifiesta y/o latente, en que vive más de la mitad de la población, y más difícil aún, imaginar el fin de la misma. De esta manera, como diría Pateman, aunque las mujeres son parte de la sociedad civil⁴⁷⁸ se encuentran, sin embargo, separadas de la esfera civil. Por ello, se puede entender cómo perviven situaciones, tales como las que hemos detectado en la investigación, donde, ante recursos escasos, se sigue premiando la educación de los varones en detrimento de las mujeres.

Desde la conexión entre la política y la educación tiene que fluir este compromiso feminista por el bien de la humanidad.

2.- Se requiere detectar claramente las fuerzas post-seculares que inundan la esfera pública y apostar claramente por el laicismo en el país.

Durante la investigación, hemos observado cómo las sociedades actuales atienden a fenómenos de post-*secularización* y la esfera pública se encuentra percolada por valores seculares. En Ecuador, concretamente, asistimos a un claro ejemplo, en pleno siglo XXI, de embestida del sector religioso sobre la esfera pública y, concretamente, sobre la educación pública. No solo sucede en Ecuador. Podríamos, más o menos, exagerar al decir que, en gran parte de los países donde se practican mayoritariamente religiones cristianas, los domingos de oración han pasado a ocupar los otros seis días de la semana.

⁴⁷⁸ Pateman sostiene que las mujeres no forman parte del contrato originario pero no permanecen en el estado de naturaleza; de esta manera, son incorporadas a una esfera que es parte de la sociedad civil pero que no es parte de la esfera privada (Pateman, 1995, p.22).

Ya hemos observado el conflicto que se produce en el aula, especialmente en las instituciones educativas protestantes evangélicas, entre las teorías del “evolucionismo” y del “creacionismo”. Ciencia y religión de nuevo enfrentadas en pleno siglo XXI y ante un marco constitucional laico. Para quienes preconizan el regreso de Dios a las aulas, a las aulas públicas, optan por saltarse uno de los principios constitucionales del país, el laicismo. El currículo nacional y los libros de texto pueden ser un obstáculo en sus propósitos “post-seculares”:

(...) Puede que se conviertan maestros (cristianos), pero deben seguir enseñando desde los mismos libros de texto seculares (Jacobs, 2008, p.16)

En la investigación, hemos detectado, sin embargo, múltiples estrategias para evadir las inspecciones de la Autoridad Educativa Nacional. Las actividades extra-escolares se convierten en un buen argumento para eludir los principios constitucionales del laicismo. No estamos negando la necesidad del conocimiento sobre las religiones en el mundo o de los cultos de los pueblos ancestrales; ello es necesario. Lo que sugerimos es que se hace urgente vigilar esas tendencias neoconservadoras que conducen a la privatización y la mercantilización de la educación desde la religión (como hemos visto con el homeschooling), así como la manipulación del conocimiento científico, o el entroncamiento entre los valores conservadores religiosos y los valores neoliberales.

Pero también, como manifiesta Apple (2002), es posible desvincular estos sentimientos religiosos de la visión del capitalismo como “*economía de Dios*” (Apple, 2002, p. 268). Sin lugar a duda, existen amplios sectores de diferentes religiones que persiguen transformaciones sociales y económicas fundamentadas en la justicia social y que se pueden convertir en aliados en la lucha contrahegemónica. Sin embargo, consideramos que Apple (2002) no observa cómo, muchos de estos sectores religiosos, progresistas en determinados aspectos políticos, sociales y económicos, por el contrario, mantienen férreas posiciones contra los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres o el derecho al matrimonio entre personas del mismo sexo. Éste es un punto innegociable y por lo que las potenciales alianzas pueden llegar a perderse. De hecho, tal y como observamos durante la investigación, en Ecuador, entre fuerzas conservadoras religiosas protestantes y católicas, se produce un punto de encuentro, como, por ejemplo, a través del “movimiento pro vida”, con amplísima aceptación social y política desde diferentes dimensiones ideológicas, que atentan directa y frontalmente contra los derechos de las mujeres. Es urgente establecer una auténtica separación entre Iglesia(s) y Estado, y, sobre todo, sancionar visiblemente esta violencia contra los derechos de las mujeres.

3.- En clara interacción con las cuestiones de género y etnia, sólo el retorno de la lucha de clases a la política y al aula, podrá liberar al ser humano.

Necesitamos una re-proletarización visible del mundo. El mito de la clase media opone freno a las resistencias colectivas. Incluso, como hemos visto, estas clases medias de “origen popular” que amplían su base social en Ecuador, se pueden convertir en los mayores enemigos del proletariado, término vulgarizado y con claros intentos de aniquilamiento por parte del lenguaje neoliberal.

Pese a nuestros crecientes hábitos de consumo y determinadas mejoras de las condiciones de vida, es necesario reconocernos como proletariado, como un nuevo proletariado bajo

las condiciones de un nuevo capitalismo del siglo XXI y ante la dominación de una nueva, y también compleja como señala Harvey (2007), élite transnacional.

Un neo-proletariado, que contiene amplias diferencias en su interior, pero con una causa de lucha única: la resistencia frente a la clase dominante y la composición de proyectos políticos alternativos que lauren el buen vivir del ser humano. De esta manera, el reconocernos como proletariado, como “clase peligrosa”, o clases peligrosas con múltiples diferencias entrecruzadas (así reconocemos al proletariado del siglo XXI), fortalecerá nuestro poder de resistencia frente a la hegemonía capitalista neoliberal.

En este sentido, es necesario, seguir apostando por el fortalecimiento del sector público y por hacer pivotar la intervención del Estado en torno a valores cruciales como la justicia social. En Ecuador, concretamente, hemos entendido que se ha producido un claro reposicionamiento del Estado, en tanto que éste ha asumido un rol protagónico, extendiendo servicios públicos como salud y educación donde, pese a grandes errores y mayores fracasos, han alcanzado a aquella población completamente excluida de cualquier tipo de servicio público, pero también a amplios sectores populares y clases medias-bajas, y, con ello, han generado cierta sensación, por ejemplo, de un claro mejoramiento de la educación pública. Ello es de vital importancia y de justo reconocimiento; ahora bien, no es suficiente.

El papel del profesorado.

Hemos visto cómo las fuerzas del mercado tratan de “percolar” todos y cuántos ámbitos existen en la realidad social. Las fuerzas del empuje son vigorosas y, frecuentemente, subrepticias, donde el lenguaje adquiere un papel fundamental. En este sentido, como afirman desde la banca del desarrollo y los organismos multilaterales especializados en educación, consideramos que el papel del profesorado es clave; ahora bien, en un sentido radicalmente opuesto al que “recomiendan” estos organismos del capital.

Efectivamente, consideramos que el profesorado deviene en un agente crucial de lucha. Un profesorado calificado como un “profesor transformativo” (Giroux, 1990), presenta una labor crucial a la hora de imaginar otro/s mundo/s posible/s. Sin embargo, no coincidimos con Giroux cuando éste conceptualiza la proletarización del profesorado como algo negativo (Giroux, 1999, p. 171). Juzgamos que, más bien, se hace necesaria y urgente la proletarización por parte de la profesión docente, no como pérdida de derechos ni de logros alcanzados a través de siglos de lucha, sino como toma de conciencia de su posición de subordinación, que marcará su estrategia de lucha, y su papel transformador a la hora de instruir a los niños y las niñas de las nuevas generaciones. El docente es realmente esa mano visible que mueve la cuna de los niños y niñas, quienes puede hacer cambiar el mundo

Es necesario, pues, un profesorado que se sienta parte del proletariado, como clase peligrosa, tanto por sus condiciones materiales como, sobre todo, y cada vez más, por las reivindicaciones ideológicas que puedan realizar. El profesor y la profesora necesitan ser artistas, ser creativos/as para poder prender la llama de la lucha por la justicia en su alumnado. Es cierto que la responsabilidad que recae sobre los mismos/as es demasiado grande. Pero es que la profesión docente es magnánima, es poderosa, aunque, no siempre sea así reconocida. Por ello, se requiere de personas excepcionales. No líderes ni lideresas

que formen futuros/as emprendedores/as exitosos/as, sino personas excepcionales. Como considera Torres (2016), no deberíamos creer que la función de educar es un instinto con el que nacemos todas las personas. Todo lo contrario. Por ello, las cuestiones de acceso y selección de profesorado deberían basarse, además de, obviamente, en amplios y sólidos conocimientos contextualizados sobre el medio natural y social que nos rodea, también incluir aspectos “extra” como la pasión por la docencia, la sensibilidad por las injusticias sociales y esa fuerza mental-creativa que permita co-planificar y co-diseñar acciones y proyectos, con los/as educandos/as, en pos de un mundo mejor.

La formación del profesorado, más allá de los procesos de profesionalización y post-profesionalización que se están produciendo (los cuales, pueden ser positivos en muchos casos, no tanto así los procesos de evaluación del profesorado), se convierte en un eje clave para formar profesorado “transformativo”. En Ecuador, hemos observado cómo desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE), se mueven ciertos profesionales “transformativos” que pueden prender la llama de un espíritu alterador en los y las futuras docentes. Es un comienzo.

Los libros de texto.

También los libros de texto podrían ser importantes en este sentido transformativo de la educación y del educando/a, siempre que no respondieran, como sucede en gran parte de los casos, a grandes corporaciones transnacionales.

Como señala Torres (2014) es necesario abandonar la cursilería y las explicaciones melindrosas sobre el mundo que rodea a los niños y niñas. No se puede aislar a los/as alumnos/as en cápsulas o ghettos que impidan contemplar la cara real de las desigualdades e injusticias, más allá de la caridad. Ello es lo que podría explicar el *infantilismo* que se genera en muchos/as niños/as debido al mundo “ideal” presentado en la mayoría de los libros de texto, especialmente en la Educación Inicial y en la Educación Primaria, así como a la sobreprotección de mucho/as padres y madres, en una cultura conservadora, como la ecuatoriana, por ejemplo, que tiende a generar dependencias y escasa autonomía en sus hijos/as.

Los niños y las niñas no son tontos ni tontas. Por ello, son susceptibles de entender las desigualdades y las injusticias del mundo en el que viven, y, conocen el potencial transformador que poseen, siempre y cuando no les coarten toda esa vigorosa energía.

Solo volviendo a la proletarización y a la contextualización de la realidad que les toca vivir a niños y niñas, no solo aquellos/as excluidos sino también quienes viven en situaciones acomodadas, podemos romper las cadenas de dominación. Se requiere, entonces, una re-proletarización de la profesión docente y una re-proletarización del trabajo en el aula.

4.- En clara sintonía con el poder transformativo de la educación, y las metas que se puedan proyectar, se hace necesario dotar de nuevo contenido a los procesos de alfabetización.

Como hemos observado, durante la investigación, se hace necesario partir de otra visión de la alfabetización. Poco importa acabar con el analfabetismo, o estar próximos a ello... no es cuestión de la que patria se alfabetice o esté en trámites de alfabetización, lo cual se convirtió en un éxito malogrado del gobierno o en una victoria insulsa para la oposición política. La cuestión adquiere importantes y nuevos matices. La persona alfabetizada, en el contexto de las sociedades del conocimiento y de la información, puede re-conceptualizarse mejor como una persona “neo-analfabetizada” en el entorno añadido de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC,S).

Pero es que, añadiendo una nueva vuelta de tuerca al significado de la alfabetización en el contexto de las sociedades globales del siglo XXI, estas personas alfabetizadas, y neo-alfabetizadas en las NTIC,s pueden seguir siendo conceptualizadas como “neo-analfabetos/as” en pleno siglo XXI.. Por ello, hemos detectado la urgencia de dotar de más bibliotecas a Ecuador, con un mayor componente de “exigencia” de lectura (de lectura en formatos “tradicionales”, completos y no fraccionados como sucede con la información en Internet) y, sobre todo, el fomento de una lectura crítica. Ello implica que muchas personas hayan pasado de ser considerados como “analfabetos/as”, se hayan alfabetizado e, incluso, neo-alfabetizado en las tecnologías digitales; sin embargo, nos cuestionamos si realmente atendemos a procesos de auténtica alfabetización o a procesos de neo-analfabetización en pleno siglo XXI.

En este contexto, se hacen necesarios más procesos de enseñanza popular al margen de la escuela, más inversión en cultura en los barrios excluidos (que dinamicen toda la potencialidad de acción y maniobra de niños y niñas ávidas de aprender), y, sobre todo, que sean capaces de mirar de frente su medio y su propia situación de exclusión. A veces, comprobar con indignación la situación de injusticia en la que viven, pueden mover acciones, no ya de pro-hombres o pro-mujeres “hechos/as a sí mismos” para seguir encumbrando al sistema capitalista, sino para, precisamente, frenar todas las consecuencias negativas que esta forma de organización social ha acarreado a amplias masas de población en el mundo. Por ello, como bien saben, la banca del desarrollo y los organismos multilaterales, es necesario incluir a niños y niñas de condiciones económicas más favorables, desde edades cada vez más tempranas, en programas de intervención social.

6.- La importancia de los y las infantes.

Las alianzas contrahegemónicas son claves en un contexto que perjudica a la humanidad en general, y que deben ser visualizadas desde las edades más tiernas. En ese sentido, coincidimos con la banca del desarrollo y los organismos intergubernamentales, en torno a la importancia de la Educación Inicial y pre-inicial. Ahora bien, lo entendemos desde la potencialidad transformadora de la instrucción de niños y niñas desde la más tierna infancia, desde el trabajo con sus diferentes tipos de familia, hasta el accionar de los diferentes tipos de establecimientos educativos.

Luchar frente a la transmisión de valores hegemónicos desde edades tan tempranas resulta trascendental. Es necesario evitar las prácticas de juego y la transmisión oral que fomente el competencialismo, la oda a la cultura del éxito y del triunfo, los ejercicios de superioridad entre los niños y las niñas, la discriminación hacia quien es considerado “diferente” por la mayoría..... El juego de roles, el sentir la posición del “otro”, el dolor

del “otro”, es clave en esta etapa de formación infantil. El niño o niña es curioso por naturaleza; es necesario fomentar esa curiosidad, ese ansia de investigación sobre cómo viven los demás, lo qué implica para ellos/as, sus familias y sus entornos.

Los/as niños/as pequeños entienden y se apasionan, mejor que nadie, por los significados como justicia, solidaridad, compañerismo, etc.... Es fundamental, incluir un lenguaje transformador y revolucionario en la instrucción de los niños y las niñas. Fundamental es, igualmente, la adquisición de concienciación de clase.

Ello nos lleva a insistir en el hecho, no siempre claro, en que la educación no solo se trata de aquella escolarizada. Como hemos visto, existen otras actividades no escolarizadas que inciden más y mejor en el rendimiento intelectual y en el interés de los niños/as. El Estado podría invertir menos en evaluaciones y más en actividades extraescolares, no para el fomento de habilidades preparatorias para el mercado de trabajo, sino para una formación más integral del ser humano. Menos cargas punitivas y más aprendizaje lúdico. Se hace necesario también incluir a los subsistemas educativos privados, tanto laico como religiosos. Forman parte del sistema educativo nacional, y en ellos es necesario transmitir la visión de otro mundo para que, en esta ocasión sean valores cooperativos, sociales de justicia los que “percolen” el ámbito educativo privado.

7.- El papel de las grandes corporaciones: los grupos económicos familiares y sus fundaciones corporativas familiares.

Las intervenciones de las grandes corporaciones en el ámbito educativo son partidistas, además de dolosas. Hemos tratado de demostrar que sus acciones magnánimas en el ámbito educativo público, a través incluso de la creación de propias fundaciones corporativas familiares, responden a su interés de seguir fomentando una educación al servicio del mercado de trabajo, aportando mano de obra cualificada para determinados puestos técnicos, fácilmente reemplazable y muy flexible, además de muy barata. La opción de la resistencia colectiva no se contempla en los múltiples proyectos y acciones de intervención que titulan como “empoderamiento” de hombres y mujeres, que las corporaciones realizan en diferentes ámbitos.

El fomento del emprendimiento, y de espíritus altamente creativos que hagan girar más y más la rueda del capital, y que sea fácilmente replicable en diferentes contextos, parece ser el gran premio para las “inversiones” educativas de estas grandes corporaciones.

No importa el educando, no importa el niño o niña que pregunta: ¿por qué?. La respuesta es la misma: así ha sido durante generaciones y, en el caso de Ecuador, desde la misma conformación de algunos sectores oligárquicos y terratenientes que nacieron con la fundación del Estado-nación. La riqueza se acumula, se expande, se multiplica exponencialmente entre los mismos grupos familiares que recurren a estrategias varias, como la conformación de grupos económicos familiares, o como el fomento del estrecho vínculo entre la matriz institucional y económica en el país. El resto de la población hace engrasar esa maquinaria aplastante de lucro y exclusión, aunque dicha maquinaria requiere, cada vez más, de mano de obra con ciertas “habilidades” y “competencias”, muy cambiantes, y flexibles, de acuerdo a las connotaciones del capitalismo del siglo XXI, y que el sistema de educación público no es siempre se encuentra en capacidad de proveer. Por ello, la intervención de los grandes grupos económicos familiares, a través de sus fundaciones corporativas familiares, en el sistema público de educación cada vez es mayor y más visible.

En todo este proceso de conjunción de diferentes fuerzas y actores ajenos al ámbito educativo público, se hace necesario establecer una serie de estrategias para contener esta avanzadilla por la toma del sentido de la educación.

Como propone Apple (2002), se puede proponer una alianza estratégica entre fuerzas contrahegemónicas, atendiendo a una doble opción: 1) organizar alianzas ya existentes, y 2) establecer nuevas alianzas, salvando grandes diferencias, que incluye todo lo común que, puntualmente, puedan llegar a tener sectores neoconservadores y fuerzas progresistas.

En la investigación que hemos desarrollado, hemos observado cómo se podría plantear ciertas alianzas entre algunos sectores más transformativos del gobierno de la Revolución Ciudadana, de ciertos sectores progresistas de la sociedad civil, e incluso, entre algunos sectores de la oposición conservadora (frecuentemente, religiosa que clama por la justicia social). En este sentido, entendemos que existen ciertas posibilidades de aglutinar posicionamientos desde escenarios bien diferentes pero con un enemigo común, la lucha frente a los intereses de las grandes corporaciones. Determinadas cuestiones cruciales pueden empañar fácilmente estas relaciones, visibilizando posiciones radicalmente enfrentadas, tal y como es el caso mencionado del ataque contra los derechos de las mujeres.

Finalmente, nos gustaría atender a la gran recomendación que sugieren “maestros” como Apple (2002) y Freire (1990), entre otros/as, para quienes lo crucial, en este proceso transformativo político-educativo, es la esperanza. Una esperanza ya no exenta de contenido sino fundamentada en la necesidad, la posibilidad y la realidad de la transformación política y cultural (Apple, 2002, p. 275), en pos de una sociedad mejor cuyos principios y cuya forma podamos imaginar, aquí y ahora. Se hace realmente necesaria una gran, y posible, imaginación política para construir un mundo mejor, donde el sentido político de la educación resultará crucial.

X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A. (2012, 25 de julio). Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. *Ecoportal*. Recuperado de: http://www.ecoportal.net/TemasEspeciales/Mineria/Extractivismo_y_neoextractivismo_dos_caras_de_la_misma_maldición
- AGENCIA EFE (2014, 6 de noviembre). Correa defiende el uso de recursos estratégicos para la educación. *La República*. Recuperado de: [http://www.larepublica.ec/blog/politica/2014/11/06/correa-defiende-el-uso-de-recursos-estrategicos-para-la-educacion./](http://www.larepublica.ec/blog/politica/2014/11/06/correa-defiende-el-uso-de-recursos-estrategicos-para-la-educacion/)
- AGUIRRE ROJAS, C.A (2007): Perspectiva crítica del “análisis de los sistemas-mundo”, *Textos de Economía*, Vol. 10, nº 2 (julio/diciembre), pp. 11-57. Florianópolis.
- ALARCÓN, G., y GIRAO, C. (2013): El enfoque de las capacidades y las competencias transversales en el EEES, *Historia y Comunicación Social*, 18. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44318.
- ALBORNOZ, O. (1989): *Ecuador: luces y sombras del liberalismo*. Quito: Ed. El Duende.
- ALMEIDA, K. (2014). Inversión en educación básica y objetivos del milenio (Tesis de Grado). Facultad de Economía, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/6841/7.36.001418.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- ALVIRA, R. (2004): *Empresa y sociedad civil*, Madrid: Fundación Iberdrola.
- ANDRÉS, L. (2008): *Imaginario en Formación, Aprendiendo a pensar al Otro en un colegio de élite de Quito*, Quito: Ed. Abya Yala.
- APPLE, M. (2002): *Educación “como Dios manda”. Mercado, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ARCHIVO MAESTRO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (AMIE). Estadísticas 2007-2015. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/amie/>
- ARDITI, B. (2009). Argumentos acerca del giro a la izquierda en América Latina ¿Una política post-liberal?, *Latin American Research Review*, 43 (3), pp. 59-81.
- ARAÚJO, M., y BRAMWELL, D. (2015). Cambios en la política educativa en Ecuador desde el año 2000. *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232430s.pdf>
- AYALA MORA, E. (2008). *Breve historia del Ecuador*. Quito. Corporación Editora Nacional.

- BALL, S.J., y YOUDELL, D.: *La privatización encubierta de la educación pública*, Londres: Universidad de Londres.
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO [BID] (2013). Panorama sobre los servicios de desarrollo infantil en América Latina y el Caribe. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/3617/BID_Panorama_ESP%20%28Web%29.pdf?sequence=1
- BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO [BID] (2015). La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7251/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf?sequence=1>
- BANCO MUNDIAL, (1992). *Educación Primaria*. Documento de Política del Banco Mundial. Washington, D.C. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL, (1996). *Prioridades y estrategias por la educación. Examen del Banco Mundial*. Serie El Desarrollo en la práctica. Washington, D.C. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2017). El Banco Mundial en Ecuador. Quito, Ecuador: Banco Mundial. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/country/ecuador/overview>.
- BANCO MUNDIAL, (s.f.). *Panorama: Invertir en la primera infancia para el crecimiento y la productividad*. Washington, D.C. Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (2017). Estadísticas sobre educación. Washington, Estados Unidos. Recuperado de: <https://goo.gl/eCY7Sb>
- BAUMAN, Z. (2002): *La modernidad líquida*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (2002): *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BOBBIO, N. (1995). *Derecha e Izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Taurus.
- BONAL, X. (2002): “Globalización y política educativa. Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 64, 3, pp. 3-35.
- BORÓN, A. (2004). La izquierda latinoamericana al comienzo del siglo XXI, *Osai* [en línea], 13, pp. 41-55. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osai/20110307124736/OSAL13.pdf> [Fecha de última consulta: 1 de agosto 2017]

- BRENNER, N.; PECK, J.; y THEODORE, N. (2010): After neoliberalization? Methodological strategies for the investigation of contemporary regulatory transformations, *URBAN*, pp. 21-40.
- BRETÓN, V., y DEL OLMO, G. (1999). Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas, *Boletín ICCI*, Año 1, No. 9 (diciembre). Recuperado de: <http://icci.nativeweb.org/boletin/dic99/breton.html>
- BREY, A.; INNERARITY, D.; y MAYOS, G. (2009): *La sociedad de la ignorancia y otros ensayos*. Barcelona: Libros Infonomía.
- BRUNS, B., LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*, Foro sobre el Desarrollo de América Latina. Washington, D.C. Banco Mundial.
- CAF (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*, Bogotá. CAF.
- CALVO SALAZAR, C. (2009). La "nueva" izquierda latinoamericana: características y retos futuros. *Reflexiones* [en línea], 88. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72912559004> [Fecha de consulta: 5 de junio de 2017].
- CALONGE, F. (2015): Neoliberalización del territorio y movilidad urbana, una agenda de investigación, *Territorios*, 32, pp. 133-156. Recuperado de: dx.doi.org/10.12804/territ32.2015.07.
- CAMBRONERO, B. (2009, 9 de septiembre). Ecuador, un país “libre de analfabetismo”. *Público*. Recuperado de: <http://www.publico.es/actualidad/ecuador-pais-libre-analfabetismo.html>
- CAMINO, J.F. (2013): La religión y el debate político en el Ecuador en *Élites Latinoamericanas Parlamentarias*, 56, pp.1-5.
- CARABAÑA, J. (2016): *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: Ed. Catarata.
- CASANOVA, P. (2014): La religión en la modernidad como desafío global. En *El dinamismo de los valores: Crisis y creatividad en la sociedad moderna* (Celso Sánchez Capdequí, coord.). Barcelona: Anthropos.
- CASILDA, R. (2014, 24 de noviembre). América Latina y la trama de ingreso medio. *El País*. Recuperado de: https://economia.elpais.com/economia/2014/11/24/actualidad/1416853376_887581.html
- CASTAÑEDA, J. (2006). *Latin American's Left Turn, Foreign Affairs* [en línea]. Recuperado de: <https://www.foreignaffairs.com/articles/south-america/2006-05-01/latin-americas-left-turn>

- CASTRO-GÓMEZ, S., y GROSFUGUEL, R. (comps.) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Católicos y evangélicos se unen en marcha por la vida y la familia. (2017, 4 de octubre). *El Universo*. Recuperado de:
<https://goo.gl/JnxXfz>
- CENTRO ESTRATÉGICO LATINOAMERICANO DE GEOPOLÍTICA (CELAG) (2016). *Desafíos políticos y económicos de América Latina*. Recuperado de:
<http://www.celag.org/wp-content/uploads/2016/03/Panorama-pol%C3%ADtico-econ%C3%B3mico-AL-2016-1-CELAG.pdf>
- CHAVES, L., y GARCÍA, J. (2013): Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortaleces y limitaciones, *Revista de Educación* [en línea], 37 (1), p. 1-27. Recuperado de:
http://www.redalyc.org/pdf/440/Resumen/Resumen_44028564001_1.pdf
- CHÁVEZ, Y., y MOLINA P. (2012): Estructura ocupacional y bono demográfico en Ecuador, *Análisis, Revista de Análisis Estadístico*, N° 3, INEC. Quito.
- CHESNEAUX, J. (1981): *¿Hacemos tábula rasa del pasado?. A propósito de la historia y de los historiadores*, Madrid. Ed. Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1993): *Año 501. La conquista continúa*. Madrid: Ed. Libertarias-Prodhufi.
- CHOMSKY, N., y RAMONET, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- CLADE, (2012). *Seminario Privatización de la educación en América Latina y Caribe*. Santiago de Chile. CLADE.
- CLADE, (2016). *Mapeo sobre tendencias de la privatización de la educación en América latina y el Caribe*. Sao Paulo. CLADE.
- CONFEDERACIÓN ECUATORIANA DE ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN CATÓLICA (2017). Estadísticas generales FEDECS. Recuperado de:
<https://goo.gl/Aw4y8o>
- CONSEJO NACIONAL ELECTORAL DEL ECUADOR (2017). Resultados generales de las Elecciones de 2017 en Ecuador. Quito, Ecuador: Consejo Nacional Electoral. Recuperado de:
<https://resultados2017-2.cne.gob.ec/frmResultados.aspx>
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR [CONEA] (2009). Evaluación de desempeño institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador. Recuperado de:
http://www.ceaces.gob.ec/sitio/wpcontent/uploads/2014/02/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M141.pdf

- CONSEJO NACIONAL DE LAS MUJERES (CONAMU) (2008). Los derechos de las mujeres en la nueva Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.iaen.edu.ec/handle/24000/4305>
- CONSTANTE, S. (2016, 26 de agosto). La disolución de un sindicato calienta las calles en Ecuador. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2016/08/26/america/1472176281_727773.html
- CONSULTASEDU (12 de octubre de 2016). Lista de Universidades del Ecuador 2016 [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://consultasedu.com/lista-de-universidades-del-ecuador-2016/>
- CORAGGIO, J.L. (1995): Ponencia presentada en el Seminario “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”, organizado por Ação Educativa, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995.
- CÓRDOVA, J. (2014): Viejas y nuevas derechas religiosas en América Latina: los evangélicos como factor político, *Nueva Sociedad*, 254, pp. 112-123.
- CORREA, R. (30 de septiembre de 2007). Ceremonia de inauguración de la Asamblea Nacional Constituyente, en Montecristi, Ecuador. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/2007-09-30-Discurso-del-Presidente-en-Asamblea-de-Montecristi.pdf>
- CORREA, R. (3 de diciembre de 2010). Conferencia Magistral dictada por el Presidente de la República de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/10/031210_Conferencia-Magistral-dictada-por-el-Presidente-en-la-UBA.pdf
- CORREA, R. (2 de abril de 2013). Discurso inaugural del primer centro infantil del Buen Vivir en el Guasmo Sur. Guayaquil, Ecuador. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/2013-04-02-PRIMER-CENTRO-INFANTIL-DEL-BUEN-VIVIR.pdf>
- CORREA, R. (23 de junio de 2015). Discurso de la inauguración de Unidad Educativa Especializada Manuela Espejo. Guayaquil, Ecuador. Recuperado de: <http://www.presidencia.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/UNIDAD-MANUELA-ESPEJO.pdf>
- COUNCIL OF FOUNDATIONS (2017). Recuperado de: <https://www.cof.org/>
- DABAT, A.; HERNÁNDEZ, J., y CANEK, V. (2015). Capitalismo actual, crisis y cambio geopolítico global, *Economía UNAM*, 12, Issue 36, pp. 62-89. Recuperado de: <http://doi.org/10.16/f.eunam.2015.10.005>.
- DARDOT, C., y LAVAL, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Madrid: Ed. Gedisa.

- DÁVALOS, J. (2007). Las luchas por la educación en el movimiento indígena de Ecuador. La actuación de los movimientos y organizaciones sociales, *Serie Ensayos e Investigaciones*, 27, Buenos Aires.
- DE SOTO, HERNANDO (1986). *El Otro Sendero. La revolución informal*. Instituto Libertad y Democracia, Lima: Ed. El Barranco.
- DE WALSCHE, A. (2014, 27 de diciembre). Ecuador y el modelo correano. *Mondial News*. Recuperado de:
<http://www.mo.be/es/lisis/ecuador-y-el-modelo-correano>
- DOBB, M. (1967). *Argumentos sobre el socialismo*. Madrid. Ed. Ciencia Nueva.
- DOMENECH, E (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina, *Cultura y Neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de:
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Domenech.pdf
- DOMÍNGUEZ, R., CARIA, S. (2014). Cambio estructural y trampa de renta media en Ecuador. *Pretextos para el Debate* [en línea], 4, pp.1-54. Recuperado de:
<http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4199/1/PRET-004DOMINGUEZ-Caria-Cambio.pdf>
- DONOSO, D. (2013). La educación inclusiva en el marco legal de Ecuador: ¿Responden las leyes ecuatorianas a las necesidades del modelo inclusivo? (Trabajo Fin de Máster). Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://eprints.ucm.es/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20%28TFM%29%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf>
- DUSSEL, E. 2004. “Sistema mundo y transmodernidad”. En: Saurabh Dube, Ishita Banerjee y Walter Mignolo (eds.). *Modernidades coloniales*. pp. 201-226. México: El Colegio de México.
- ECUADOR. Acuerdo Ministerial N°17 que establece los currículos nacionales interculturales bilingües de las nacionalidades para los procesos EIFC, IPS, FCAP, DDTE, PAI y nivel de Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y sus respectivas cargas horarias. Ministerio de Educación, Quito, Ecuador, 23 de febrero de 2017. Recuperado de:
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A.pdf>
- ECUADOR. Acuerdo Ministerial N°164, que establece la Norma Técnica para la implementación y funcionamiento de los Servicios Públicos y Privados de Desarrollo Infantil Integral, Quito, Ecuador, 28 de enero del 2013.
- ECUADOR. Acuerdo Ministerial N°311 que establece el Currículo Básico de Educación Intercultural Bilingüe para los niveles de Educación General Básica y

Bachillerato del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe [SEIB, Quito, Ecuador, 27 de agosto de 2013.]

ECUADOR. Código Orgánico de la Economía Social de los conocimientos, creatividad e innovación. Registro Oficial. Órgano del Gobierno del Ecuador, Quito, Ecuador, 9 de diciembre de 2016. Recuperado de:
http://www.wipo.int/wipolex/es/text.jsp?file_id=439410

ECUADOR. Constitución de la República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente, Quito, Ecuador, 20 de octubre de 2008. Recuperado de:
<http://educaciondecalidad.ec/constitucion-educacion.html>

ECUADOR. Decreto Ejecutivo N°1170 que establece la creación del Instituto de la Niñez y la Familia. Ministerio de Inclusión Económica y Social [MIES], Quito, Ecuador, 3 de julio de 2008. Recuperado de:
<https://goo.gl/vG1A19>

ECUADOR. Decreto Ejecutivo N°1241 que establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Ministerio de Educación, Ecuador, 26 de julio de 2016. Recuperado de:
<http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/reglamento-loei-texto.html>

ECUADOR. Decreto Ejecutivo N°1356 que integra al Ministerio de Inclusión Económica y Social el Instituto de la Niñez y la Familia [INFA] y el Programa de Protección Social [PPS]. Ministerio de Inclusión Económica y Social, Ecuador, 2 de enero de 2013. Recuperado de:
<http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2012/11/decreto-ejecutivo-fin-pps.pdf>

ECUADOR. Ley N°298, que establece la Ley Orgánica de Educación Superior, Ministerio de Educación, Ecuador, 12 de octubre de 2010. Recuperado de:
<http://educaciondecalidad.ec/leyes-sistema/ley-educacion-superior-loes.html>

ECUADOR. Ley N°417, que establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Ministerio de Educación, Ecuador, 31 de marzo de 2011. Recuperado de:
<http://educaciondecalidad.ec/ley-educacion-intercultural-menu/ley-educacion-intercultural-texto-ley.html>

ECUADORCONSULTAS (20 de octubre de 2016). Universidades Ecuador: Listado y Categorías de las Universidades 2016 [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://ecuadorconsultas.com/universidades-ecuador-listado-y-categorias/>

EL COMERCIO (2016, 14 de enero). Rafael Correa: “Ahora somos como una familia de clase media”. *El comercio*. Recuperado de:
<http://www.elcomercio.com/actualidad/rafaelcorrea-familia-clasemedi-economia-ecuador.html>

EL TELÉGRAFO (2012, 27 de septiembre). Ministerio plantea cambios en educación artesanal del país. Recuperado de:

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/4/ministerio-plantea-cambios-en-educacion-artesanal-del-pais>

EL TELÉGRAFO (2013, 23 de julio). El talento humano aporta a la matriz productiva. Recuperado de:

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/el-talento-humano-aporta-a-la-matriz-productiva>.

EL TELÉGRAFO (2013, 27 de noviembre). 1.960 agricultores compran hacienda La Clementina. Recuperado de:

<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/1-960-agricultores-compran-hacienda-la-clementina>

ESCRICH, T.; LOZANO, J., y GARCÍA, A. (2015): Competencias vs Capacidades, ¿enfoques complementarios o excluyentes”, *Ingenio. Comunicaciones Congresos*. Madrid. CSIC. Recuperado en: <http://digital.csic.es/handle/10261/132526>.

ESCOBAR, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo”: el programa de investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano”, *Tabula Rasa*. (1), pp. 51-86..

ESCOBAR, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

ESTRATEGIA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN FAMILIAR Y PREVENCIÓN DEL EMBARAZO EN ADOLESCENTES (ENIPLA) (2011). Estrategia Intersectorial de Prevención del Embarazo Adolescente y Planificación Familiar. Recuperado de:

http://www.todaunavida.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/Proyecto_enipla.pdf

ESPINOZA, W. (2015). Plurinacionalidad en Ecuador: más allá de la declaración constitucional. *Política crítica*. Recuperado de: <https://politicacritica.com/2015/02/03/ecuador-plurinacional-mas-alla-de-la-declaracion-constitucional-2/>

FALUDI, S. (1983): *Reacción: la guerra no declarada contra la mujer moderna*. Barcelona: Ed. ANAGRAMA.

FEDERICI, S. (2010). *Calibán y la bruja, Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Ed. Traficantes de Sueños.

FERNANDEZ, J., y LLUCH, A. (eds.), (2015). *Familias empresarias y grandes empresas familiares en América Latina y España. Una visión de largo plazo*. Fundación BBVA. Madrid.

FERREIRA, F.; MESSINA, J.; RIGOLINI, J.; LÓPEZ-CALVA, L.; LUGO, M.; y VAKIS, R. (2013). La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina. Washington: Banco Mundial.

- FISHER, K., y PLEWE, D. (2013). Redes de *think tanks* e intelectuales de derecha en América Latina, *Nueva Sociedad* [en línea], 245, mayo-junio. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/3941_1.pdf
- FLORIDA, R. (2010). *La clase creativa. La transformación de la cultura del trabajo y el ocio en el siglo XXI*. Barcelona: Ed. Paidós.
- FREIRE, P. [1970] (1987). “Justificativa da ‘pedagogía do oprimido’”. En: *pedagogía do oprimido*. pp. 16-32. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós ibérica, S.A.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FUMAGALLI, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficante de Sueños.
- FUENTES, F. (2012, 25 de junio). ¿Nueva Izquierda o nuevo colonialismo? *Rebelión*. Recuperado de: <http://www.greenleft.org.au/node/51353>
- FUNDACIÓN PwC España (2017). *Las fundaciones corporativas. El alma de las empresas* [en línea]. Recuperado de: <http://www.pwc.es>
- GARCÍA, S.; TOTOY, D.A.; y VIZUETA, E. G. (2012). Estudio de los principales grupos económicos con mayores ingresos en el Ecuador, período 2006-2010. Estructura y comportamiento en el mercado nacional, (tesis de grado). Quito: Universidad Central de Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/806>
- GAVILANES, R. (2008). *Sistemas de atención infantil en el Ecuador. Programa Nuestros Niños*. Quito: Producciones Digitales Abya-Yala. Recuperado de: http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1192&context=abya_yala
- GENERACIÓN PODEROSA (16 de abril de 2017). Colegios Adventistas del Ecuador [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <https://goo.gl/qs1KnY>
- GILLER, D. M. (2014). ¿“Teoría de la dependencia”? Orígenes y discusiones en torno de una categoría problemática. CCC, n° 21. Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/exportarpdf.php?id=492>
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- GHERSI, E. (2004). El mito del neoliberalismo. El Cato Institute. Recuperado de: <https://www.elcato.org/el-mito-del-neoliberalismo>

- GOETSCHER, A.M. (1999): Educación e imágenes de la mujer en los años treinta: Quito, Ecuador, *Bulletin de l'Institute Français d'Etudes Andines*, 28 (3), pp.401-410. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628307>
- GONZÁLEZ TERREROS, M. (2011). Movimiento indígena y Educación Intercultural en Ecuador. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120417111214/Movimiento.pdf>
- GORDÓN, A. (2015, 19 de mayo). La Iglesia Católica tiene a su cargo 1413 planteles educativos en el país. *El Comercio*. Recuperado de: <http://www.elcomercio.com/tendencias/iglesiacatolica-educacion-ecuador-religion.html>
- GRANDA, M.L. (2011). Grupos Económicos en el Ecuador: ¿Supervivencia u oportunismo?, *Espae y Empresa*, 4, pp.4-6. Recuperado de: <http://www.espae.espol.edu.ec/wp-content/uploads/2011/12/gruposeconomicos.pdf>
- GUADALUPE, C. (2002): Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar: necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta, Santiago de Chile: UNESCO.
- GUAMÁN, J. (2010). Protestantismo pentecostal. En J. GUAMÁN, *Protestantismo en el Ecuador. Tipología y formas institucionales*, pp.53-61, Quito. Recuperado de: [http://www.prolades.com/cra/regions/sam/ecu/Protestantismo en Ecuador Guaman 2010.pdf](http://www.prolades.com/cra/regions/sam/ecu/Protestantismo%20en%20Ecuador%20Guaman%202010.pdf)
- GUDYNAS, F.; HOUTART, S.; RAMÍREZ, J.; MARTÍNEZ, y MACAS, L. (2011). *Colonialismo del Siglo XXI. Negocios extractivos y defensa del territorio en América Latina*. Barcelona: Icaria, pp.75-92. Recuperado de: <http://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasExtractivismoTesisColonialismo11.pdf>
- GUDYNAS, E. (2014, 9 de febrero). 10 tesis sobre el “divorcio” entre izquierda y progresismo en América Latina, *Página Siete*. Recuperado de: <http://www.paginasiete.bo/ideas/2014/2/9/tesis-sobre-divorcio-entre-izquierda-progresismo-america-latina-13367.html>
- GUERRERO SERÓN, A. (2007). Las actividades extraescolares y la innovación pedagógica como prioridades de la organización escolar y su incidencia en el aprendizaje escolar. Estudios de casos. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377214.pdf>.
- HABERMAS, J. (2008). El resurgimiento de la religión, ¿un reto para la autocomprensión de la modernidad, *Diánoia*, 53 (60), pp.3-20. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v53n60/v53n60a1.pdf>

- HAN, B.CH. (2014)- *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Editorial Herder.
- HARVEY, K. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Editorial Akal.
- HAYEK, F. (1978, 2015). *Camino de Servidumbre*, Madrid: Editorial Alianza.
- HERNÁNDEZ, M.H (2012). “Gobernanza corporativa y matriz institucional en México”, *Gestión y Estrategia*, 42, pp. 17-34.
- HERRERA, F. (2016). *Análisis comparativo de la ENIPLA al Plan Familia Ecuador*.<sup>[L]
[SEP]</sup> *Las políticas públicas sobre sexualidad y reproducción su influencia en el modelamiento de las masculinidades dominantes en la adolescencia* (tesis de especialización). La Plata: Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Recuperado de:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56531/Documento_completo.pdf?sequence=3
- HILLEBRAND, E.; y LANZARO, J. (2007). La izquierda en América Latina y Europa: nuevos procesos y nuevos dilemas, *Análisis y Propuestas* [en línea], pp.5-32. Recuperado de:
<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/uruguay/07062.pdf>
- HOLLAND, C. (Dir.) (2009). Enciclopedia de Grupos Religiosos en Las Américas y la Península Ibérica: Religión en Ecuador. Quito: PROLADES. Recuperado de:
http://www.prolades.com/encyclopedia/countries/spanish/rel_ecuador09spn.pdf
- ILDIS (1989). *La investigación económica en el Ecuador*, Serie Antología de las Ciencias Sociales, Quito: ILDIS.
- Indígenas rechazan cierre de escuelas comunitarias (2013, 10 de diciembre). *La hora*. Recuperado de:
<https://lahora.com.ec/noticia/1101604017/noticia>
- INSTITUTO HAUSER DE SOCIEDAD CIVIL DE HARVARD UNIVERSITY (2015): *De la prosperidad al propósito. Perspectivas sobre la filantropía y la inversión social entre las personas de alto nivel patrimonial en América Latina*. Zurich: UBS AG Philanthropy Advisory.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS [INEC]. Encuesta de Condiciones de vida (2006-2014). Recuperado de:
<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/encuesta-de-condiciones-de-vida-ecv/>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS [INEC] (2011). Encuesta de Estratificación del Nivel Socioeconómico. Recuperado de:
http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/Estadisticas_Sociales/Encuesta_Estratificacion_Nivel_Socioeconomico/111220_NSE_Presentacion.pdf
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS [INEC] (2012). Encuesta sobre filiación religiosa. Recuperado de:

<http://www.ecuadorencifras.gob.ec/filiacion-religiosa/>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS [INEC] (2015). Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC's) 2015. Recuperado de: <https://goo.gl/jdFkkm>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS [INEC] (2017). Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. Indicadores de Pobreza y Desigualdad. Junio 2017. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/especiales/Documentos/17-07-17-pobreza.pdf>

INVESTIGACIÓN EKOS (2012). Grandes Grupos Económicos en Ecuador, *Revista EKOS Negocios* [en línea], 197, pp.14-29. Recuperado de: <http://www.ekosnegocios.com/revista/pdf/197.pdf>

INVESTIGACIÓN EKOS (2012). La eficiencia de la pequeña y mediana empresa. Ranking Ecuador, *Revista EKOS Negocios* [en línea], 223. Recuperado de: <http://www.ekosnegocios.com/revista/pdf/223.pdf>

INVESTIGACIÓN EKOS (2013). Top 1000 Ránking Empresarial Ecuador 2003, *Revista Ekos*. Recuperado de: <http://www.ekosnegocios.com/revista/pdfTemas/728.pdf>

ISCH, E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano, *Educ. Soc. Campinas*, 32 (115), pp.373-391. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a08.pdf>

JACOBS, N. (2008). *El manifiesto de la Reforma. Su función en el plan divino para transformar las naciones hoy en día*. Michigan: Casa Creación.

JAYA, A. (2015). Análisis de las políticas educativas del Ministerio de Educación en relación con las metas establecidas por el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 (tesis de grado), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

JONES, O. (2013). Chavs. *La demonización de la clase obrera*. Madrid: Capitán Swing.

KAY, C. (1991): Teorías Latinoamericanas del Desarrollo, *Nueva Sociedad*, N° 113, (mayo-junio), pp. 101-113. Recuperado de: <http://www.nuso.org>.

KINGMAN, E.; y GOESTCHEL, A.M. (2013): El presidente Gabriel García Moreno, el Concordato y la administración de poblaciones en el Ecuador de la segunda mitad del siglo XIX, *Historia Crítica*, No. 52, Bogotá, pp. 123-149.

KLEIN, N.(2001). *NO LOGO. El poder de las marcas*. Barcelona: Ed. Espasa.

KURZ, R. (2002). A ignôrancia da sociedade do conhecimento, *Crise e crítica da sociedade das mercadorias*. Recuperado de: <http://www.obeco-online.org/rkurz95.htm>

LAKOFF, G. (2007). *No pienses en un elefante: Lenguaje y debate político*. Madrid: Ed. Complutense.

- LANZARO, J. (2011). “La socialdemocracia criolla: Un estreno histórico”, *LASA FORUM SUMMER* [en línea], XLII: ISUUE 3, pp.1-4. Recuperado de: <http://www.lasa.international.pitt.edu>.
- LASCH, C. (1996). *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LAUNAY, C. (2005). “La gobernanza: Estado, ciudadanía y renovación de lo político. Origen, definición e implicaciones del concepto en Colombia”, *Controversia*, No. 185, Bogotá: CINEP. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cinep/20100925104922/lagobernanzaControversia185.pdf>.
- LEDERMAN, D.; MESINA, J.; PIENKNAGURA, S.; y RIGONILINI, J., (2014). *El emprendimiento en América Latina y el Caribe. Muchas empresas y poca innovación*. Estudios del Banco Mundial en América Latina y el Caribe. Washington. Banco Mundial.
- LE QUANG, M. (ed.) (2016). *La Revolución Ciudadana en escala de grises. Avances, continuidades y dilemas*. Quito: IAEN.
- LIPOVESTKSY, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayos sobre la sociedad del hiperconsumo*. Barcelona: Ed. ANAGRAMA.
- LONG, G. (2013). Suspendida por falta de calidad. El cierre de 14 universidades en Ecuador. En C. Bastidas (coord.), “*Suspendida por falta de calidad. El cierre de catorce universidades en Ecuador*”, pp.9-30. Quito: CEAACES. Recuperado de: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/CIERRE-DE-UNIVERSIDADES-placas-ok.pdf>
- LÓPEZ REY, JOSÉ A. (2006): *El Tercer Sector y el mercado: conflictos institucionales en España*, Colección “Monografías” Num 222, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid: Ed. Siglo XXI.
- LÓPEZ, F.; GARCÍA, I.; y EXPÓSITO, E. (2017): *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- LÖWY, M. (2014, 21 de octubre). José Carlos Mariategui y la revolución permanente, *Viento Sur*. Recuperado de: <http://vientosur.info/spip.php?article9317>
- LOZANO M. (2011): Familias empresariales: el siguiente paso desde la familia empresaria, en *Espae y Empresa*, Año 1, Núm 4 (julio-septiembre), pp. 59-61. Bogotá.
- LUGONES, M. (2008), Colonialidad y género, *Tabula Rasa* [en línea] 2008, Julio-Diciembre. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600906>> ISSN 1794-2489

- LUNA, M. (2014): *Las políticas educativas en el Ecuador, 1950-2010. Las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad* (tesis doctoral) España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mluna/Documento.pdf>
- MACHADO, D. (2010): Redes de financiamiento y apoyo político extranjero a los think tanks neoliberales en Ecuador, *Rebelión*. Recuperado de: www.rebellion.org.
- MACHADO, D. (2012): Las Elites económicas: los verdaderos beneficiarios del gobierno de Rafael Correa, *Vientos del Sur*, 5. Recuperado de: <http://www.rebellion.org/docs/145047.pdf>
- MALDONADO, N. (2007). Walter Mignolo: una vida dedicada al proyecto decolonial. *Nómadas*. (26). pp. 187-194.
- MALQUIN, A. (2015, 2 de abril). En Enipla hubo una “agenda abortista y gay”, dice Rafael Correa. *El Universo*. Recuperado de: <http://www.eluniverso.com/noticias/2015/04/02/nota/4728121/enipla-hubo-agenda-abortista-gay-dice-correa>
- MARTENS, J., y SEITZ, K. (2015): *Philanthropic Power and Development Who shapes the agenda?*, Alemania: MISEROR, GPF, BROT. Recuperado de: <http://dnb.d-nb.de>.
- MARTINS, J. R. (2015). “Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual?”. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (V), pp. 95-108. Recuperado de: <http://iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundo-uma-teoria-ainda-atual/>
- MARTINS, P.H., (2013): “América Latina como expresión del sistema mundo en la organización de los modelos de desarrollo”. *Caderno CRH* [en línea], 26 (Mayo, Agosto). Recuperado de: <http://portugal.www.redalyc.org/articulo.oa?id=347632191008>
- MAUL, H., y LAVARREDA, J. (2008): Análisis de las remuneraciones de los docentes del sector público en Guatemala. Recuperado de: http://www.ub.edu/obipd/docs/analisis_de_las_remuneraciones_de_los_docentes_del_sector_p%C3%BAblico_en_guatemala_rivas_h_m_y_lavarreda_j.pdf
- MCGANN, JAMES G. (2016). 2015 Global Go To Think Tank Index Report. TTCSP Global Go To Think Tank Index Reports”. Paper 10. Recuperado de: http://repository.upenn.edu/think_tanks/10.
- MEDIAVILLA, J.J. (2015). “Filantropocapitalismo y desarrollo: el caso de la lucha contra la poliomielitis”, *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 4 (2), pp. 24-49.

- MEDINA, D. (26 de febrero de 2017). Discurso del presidente Danilo Medina en el décimo tercer (XIII) Encuentro Empresarial Padres e Hijos. Recuperado de: <https://presidencia.gob.do/discurso/discurso-del-presidente-danilo-medina-en-el-decimo-tercer-xiii-encuentro-empresaria>
- MENDIZÁBAL, E., y SAMPLE, K. (2009). *Dime a quién escuchas... Think tanks y partidos políticos en América Latina*, Lima: IDEA-ODI.
- MIGNOLO, W., (2007a). Epilogo: Después de América En *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa. pp. 169-181.
- MIGNOLO, W., (2007b). Postfacio a la edición en español: Después de América ‘Latina’, una vez más. En *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa. pp. 201-219.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2012a). Marco Legal Educativo. Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Recuperado de: <http://www.cristorey.edu.ec/frontEnd/Image/MarcoLegalEducativo2012.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2012b). Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos – EBJA. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/ecu_epja.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2013). Indicadores Educativos: Curso 2011-2012. Quito, Ecuador. Recuperado de: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores Educativos 10-2013_DNAIE.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Indicadores_Educativos_10-2013_DNAIE.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2014). Organigrama de la Planta Central del Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/03/Organigrama-Institucional-vigente-al-ano-2014.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2016a). Bachillerato General Unificado. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU2.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2016c). Proyecto de Educación Básica para Jóvenes y Adultos [EBJA]. Ficha Informativa de Proyecto. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/EBJA.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2017a). Unidades Educativas del Milenio. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-del-milenio/>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2017b). Educación General Básica. Ministerio de Educación. Recuperado de:

https://educacion.gob.ec/educacion_general_basica/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (2017c). Formación docente. Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/recategorizacion/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC] (s.f.). Administración Escolar. Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/nueva-infraestructura-educativa/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR [MINEDUC]. Desde 2013, el salario promedio del docente ecuatoriano se ha incrementado (5 de enero de 2016). Noticia extraída de la web del *Ministerio de Educación*. Recuperado de:

<https://educacion.gob.ec/desde-2013-el-salario-promedio-del-docente-ecuatoriano-se-ha-incrementado/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, DEPORTES Y RECREACIÓN (2003). Plan Nacional Educación Para Todos (Período 2003-2015). Recuperado de:

http://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/Plan_Educ_paratodos.pdf

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL [MIES] (2013a). Política Pública. Desarrollo Infantil Integral. Ecuador. Recuperado de:

<http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/11/Libro-de-Pol%C3%ADticas-P%C3%BAblicas.pdf>

MINISTERIO DE INCLUSIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL [MIES] (2013b). Informe de Gestión (abril 2012 – abril 2013). Ecuador. Recuperado de:

<http://www.inclusion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/05/INFORME-MIESS.pdf>

MINTEGUIAGA, A. (2014). *Las oscilaciones de la calidad educativa en Ecuador, 1980-2010. Estudio sobre políticas, planes, programas de proyectos gubernamentales de “escuelas calidad” (1980-2010)*. Quito: IAEN.

MINTEGUIAGA, A., y UBASART-GONZÁLEZ, G. (2014). Nuevos mercados, igual familia. Bienestar y cuidados en el Ecuador de la Revolución Ciudadana, *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, N° 50, Quito: FLACSO-Sede académica Ecuador. pp. 77-79.

MIÑANA BLANCO, C., y GREGORIO RODRÍGUEZ, J. (2002) : La Educación en el contexto Neoliberal. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:

http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos_eduneoliberal.pdf

MIRO, J. (2017, 30 de marzo). ¿Podrá el correísmo reconquistar a sus bases, ahora de clase media en Ecuador?. *El nuevo Herald*. Recuperado de:

<http://www.elnuevoherald.com/noticias/mundo/americalatina/article141662634.html#storylink=cpy>

- MORENO MANRIQUE, V. (2013): *El Voluntariado desde la empresa, Cuadernos de la Cátedra "La Caixa" de Responsabilidad Social de la Empresa y el Gobierno Corporativo*, IESE, 20.
- MUÑOZ JARAMILLO, F. (2014). *Balance crítico del gobierno del Rafael Correa*. Quito: Universidad Central de Ecuador. Recuperado de: <https://redsosamazonas.files.wordpress.com/2015/07/libro-balance-critico-compressed.pdf>
- MURILLO, S. (2008). *Colonizar el dolor. La interpelación ideológica del Banco Mundial en América Latina. El caso argentino desde Blumberg a Cromañón*. Buenos Aires. CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/murillo/00Intro.pdf>.
- NEGRÍN, O., y VERGARA, J. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- OCDE (2004). *Fundaciones filantrópicas y Cooperación al Desarrollo*. París. OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/dac/stats/31670558.pdf>
- OCDE (2015). *Competencias más allá de la escuela: síntesis. Resultados y recomendaciones políticas. Infomres de la OCDE sobre la educación y la formación profesional*. París. OCDE.
- OCDE, CAF, CEPAL (2014). *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, Competencias e Innovación para el Desarrollo*. París. OCDE. Recuperado de: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf
- OBSERVATORIO DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA [ODNA] (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del Siglo XX. Una aproximación a partir de la primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil, 2010*. Ecuador. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/Encuesta_nacional_NNA_siglo_XXI_2_Parte1.pdf
- OSORIO, J. (1998). Estructuras, sujetos y coyuntura: desequilibrios y arritmias en la historia, *IZPALAPA* [en línea], 44, julio-dic, pp. 13-28. Recuperado de: <http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/EStructuras-sujetos....pdf>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS [OEI]. (1994). *Sistemas Educativos Nacionales*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/quipu/ecuador/#sis>
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS [OEI] (2006). *Sistema Educativo de Ecuador*. Quito, Ecuador. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/Ecuador_datos2006.pdf
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2017). *Metadatos*.

Recuperado de: <https://goo.gl/DYGbNG>

PACHECO, L. (2013). “El contexto histórico de la creación de universidades a partir de 1990”. En C. BASTIDAS (coord.), “*Suspendida por falta de calidad*”. *El cierre de catorce universidades en Ecuador*, pp. 31-56. Quito: CEAACES. Recuperado de:

<http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/CIERRE-DE-UNIVERSIDADES-placas-ok.pdf>

PACHECO, L., y PACHECO, R. (2015). “Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa en la Universidad Ecuatoriana”. *Pacarina del Sur* [en línea], 23. Recuperado de:

<http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>

PALACIOS, P. (2008). *Los derechos de las mujeres en la nueva Constitución, Instituto de investigación y debate sobre la gobernanza*. Recuperado de:

<http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-452.html#iref:9>

PALADINES, C. (2002): *El impacto del neoliberalismo en la educación en el Ecuador*. Recuperado de : [http:// ftp.puce.edu.ec/Facultades](http://ftp.puce.edu.ec/Facultades)

PÁSTOR, C. (2015): *Los grupos económicos en Ecuador*, (tesis de maestría), Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de:

<http://hdl.handle.net/10644/5529>

PATEMAN, C. (1995): *El contrato sexual*. México: Ed. ANTROPHOS-UAM.

PAUTASSO, E. (2007). *Genealogía de la educación inicial en el Ecuador. Período Histórico 1900-2000* (Tesis de Pregrado). Quito: Universidad Politécnica Salesiana, . Recuperado de:

<http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3206/1/UPS-QT01646.pdf>

PAUTASSO, E. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en Ecuador. *Alteridad*, 56, pp.56-64. Recuperado de:

<http://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2009.06/813>

PETERS, B. G., (2009) : Los dos futuros de gobierno: descentrando y recentrando los procesos de gobierno, *Studia Politacae* N° 18, invierno, Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

PEW RESEARCH CENTER (2014). *Religion in Latin America: Widespread Change in a Historically Catholic Region*. Recuperado de:

<https://www.compassion.com/multimedia/religion-in-latin-america-pew-research.pdf>.

PLAN V (2015). *Plan Familia Ecuador o un retroceso de cien años*, Quito: Plan V. Recuperado de:

<http://www.planv.com.ec/historias/testimonios/plan-familia-ecuador-o-un-retroceso-cien-anos>.

POLANYI, K (2014): *Los límites del mercado. Reflexiones sobre economía, antropología y democracia*. Madrid: Capitán Swing S.L Editores.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE ECUADOR [SECOM] (6 de febrero de 2016). Enlace Ciudadano Nro 461 desde Daule, Provincia de Guayas. Discurso de Rafael Correa [Archivo de Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fwxXm82zfL0>

PUENTE HERNÁNDEZ, L. (2013). *Biblioteca pública, democracia y buen vivir: aportes para la definición de políticas en Ecuador*. Quito: FLACSO. Recuperado de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_376.pdf

PUIGGROS, R., GUNDER FRANK, A.(s.f): Debate Rodolfo Puigross -André Gunder Frank (sobre los modos de producción en América Latina), *Cuadernos de la Memoria*. Recuperado de: www.elortiba.org.

QUINTERO, R. (2008). *La Constitución de 2008. Un análisis político*. Quito: Ed. Abya-Yala.

QUIVY, R., y CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México D.F.: Ed. Limusa.

RAMÍREZ, F. (2006). “Mucho más que dos izquierdas”, *Nueva Sociedad*, 205, pp.30-44.

RAMÍREZ, R. (2012). “Izquierda y “buen capitalismo”: una aporte crítico desde América Latina”, *Nueva Sociedad* [en línea], 237, pp.32-48. Recuperado de: http://nuso.org/media/articles/downloads/3818_1.pdf

RAMÍREZ, R. (coord.) (2016). *Universidad urgente para un sociedad emancipada*. Quito: SENESYT.

RAMÍREZ, R. (2013, 13 de diciembre). “La idea es ir de los recursos finitos a los infinitos”. Entrevista a René Ramírez. *El Telégrafo*. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/cultura/7/la-idea-es-ir-de-los-recursos-finitos-a-los-infinito>

RAMÍREZ, R. (2013, 16 de diciembre): “La cultura no tiene –a priori- más límites que los éticos”. *El Telégrafo*. Recuperado de: <http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/carton-piedra/34/rene-ramirez-la-cultura-no-tiene-a-priori-mas-limites-que-los-eticos>

RAMÍREZ, F. (2014). Correa defiende el uso de recursos estratégicos para la educación. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.larepublica.ec/blog/politica/2014/11/06/correa-defiende-el-uso-de-recursos-estrategicos-para-la-educacion>

- RAMÍREZ, S. (2016, 26 de julio). Al “boom” económico de Ecuador le llegó la recesión. *El tiempo*. Recuperado de:
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16654045>
- RAY, R., y KOZAMESH, S., (2012). La economía de Ecuador desde 2007 [en línea], mayo, Washington, D.C., Center of Economic and Policy Research (CEPR). Recuperado de:
<http://cepr.net/documents/publications/ecuador-espanol-2012-05.pdf>
- REDACCIÓN ACTUALIDAD (2014, 21 de mayo). Por primera vez, la clase media supera a los pobres, *El Telégrafo*. Recuperado de:
<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/informacion-general/1/por-primera-vez-la-clase-media-supera-a-los-pobres>
- REDACCIÓN ECONOMÍA (2015, 17 de noviembre). En 2016 se reemplazaría un millón de cocinas a gas. *El Telégrafo*. Recuperado de:
<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/8/en-2016-se-reemplazaria-un-millon-de-cocinas-a-gas>
- REDACCIÓN POLÍTICA (2017, 4 de marzo). Las bases indígenas no coinciden con la decisión de su dirigencia. *El Telégrafo*. Recuperado de:
<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politiko-2017/49/las-bases-indigenas-no-coinciden-con-la-decision-de-su-dirigencia>
- REVISTA EKOS (2010). Una mirada profunda a los grupos económicos del Ecuador. *Revista Ekos*, 197, pp.14-29, Recuperado de:
<http://www.ekosnegocios.com/revista/pdf/197.pdf>
- ROCAFUERTE, N. (2014, 6 de noviembre). Correa defiende el uso de recursos estratégicos para la educación. *La Republica*. Recuperado de:
<http://www.larepublica.ec/blog/politica/2014/11/06/correa-defiende-el-uso-de-recursos-estrategicos-para-la-educacion/>
- ROJAS GARCIDUEÑAS, M. (2006). “Evolucionismo y Creacionismo”, *Ciencia UANL*, 9(3), pp. 246-248. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León .
- ROVAYO, G. (2014): El emprendimiento y la educación no siempre van en la misma dirección” *IDE Business School*, 14 (2), pp. 96-103. Quito. UdH-IDE.
- SAIZ, E. (2013, 10 de octubre). La clase media en América Latina es el nuevo desafío para sus Gobiernos. *El País*. Recuperado de:
https://economia.elpais.com/economia/2013/10/10/actualidad/1381428708_567424.html
- SAIZ, E. (2013, 13 de octubre). Objetivo: fortalecer la clase media. *El País*. Recuperado de:
https://economia.elpais.com/economia/2013/10/11/actualidad/1381511673_746710.html

- SALVA LA SELVA (2017). El IIRSA o las “venas abiertas” de América Latina. Hamburgo: Salva la Selva. Recuperado de:
<https://www.salvalaselva.org/temas/infraestructuras>.
- SANBORN, C., y PORTOCARRERO, F., (2008). *Filantropía y cambio social en América Latina*, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, David Rockefeller Center for Latin American Studies, Lima.
- SANTOS, B. De Sousa (2014, 28 de mayo). ¿La Revolución ciudadana tiene quien la defiende? *Rebelión*. Recuperado de:
<http://blogs.publico-extranos/2014/05/09/La-revolucion-ciudadana-tienequien-la-defiende>.
- SANTOS, B. De Sousa (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- SAURA, G. (2015). “Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (107). Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>.
- SAURA, G. (2016). “Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España” *RASE*, 9(2), pp. 248-264.
- SCOUTS ECUADOR (2017). *Proyecto descubre scouts*. Recuperado de:
<http://www.scoutsecuador.org/site/descubrescout/bolet%C3%ADn-externo-4>
- SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES] (2017). *Niveles administrativos de planificación*. Recuperado de:
<http://www.planificacion.gob.ec/3-niveles-administrativos-de-planificacion/>
- SERVICIO ECUATORIANO DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL [SECAP] (2017). *Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional*. Recuperado de:
<http://www.secap.gob.ec/>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN [SENESCYT]; SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES] (2016). *Plan del Buen Vivir*. Quito, Ecuador. Recuperado de:
<http://www.planificacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2016/01/9RC.pf>
- SECRETARÍA TÉCNICA DEL FRENTE SOCIAL, (2005). *Racismo y discriminación racial en Ecuador 2004*. Sistema de Indicadores Sociales del Pueblo Afroecuatoriano (SISPAAE). Quito.
- SERRANO, A. (2016, 22 de abril). El misterio de la clase media en América Latina, *CELAG*. Recuperado de:
<http://www.celag.org/el-misterio-de-la-clase-media-en-america-latina-por-alfredo-serrano-mancilla/>

- SIMBAÑA, F. (2008). La pluralidad en la Nueva Constitución. En MUÑOZ JARAMILLO (comp.), *Análisis Nueva Constitución*, pp.102-117. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/quito/05700.pdf>
- SIMBAÑA, R. (2016). “La religión en la esfera pública: Habermas y el resurgimiento de la religión” *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* Vol. 1, Quito: Religación. Grupo de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar>
- SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS [SINEC] (1993-2007). *Estadísticas educativas (período 1993-2007)*. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/sinec/>
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN [SNI] (2010). Ficha metodológica del indicador “Porcentaje de niños/as menores de cinco años que participan en programas de primera infancia públicos y privados”. Recuperado de: <https://goo.gl/zojDcW>
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN [SNI] (2017). Objetivos e indicadores de apoyo. Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017). Recuperado de: <https://goo.gl/DqH4SV>
- SISTEMA NACIONAL DE INFORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL ECUADOR [SNIESE] (2017). Instituciones de Educación Superior acreditadas. Recuperado de: <https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/ies-acreditadas>
- SOLANO-GALLEGOS, S., y TOBAR-PESÁNTEZ, L. (2017). “Caracterización de los grupos económicos en Ecuador según el Servicio de Rentas Internas SRI al año 2015”, *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Ecuador [en línea], 2017. Recuperado de: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/ec/2017/rentas-internas-ecuador.html>
- STOESSEL, S. (2014). “Giro a la izquierda en la América Latina del siglo XXI”, *Polis* [En línea]. Recuperado de: <http://polis.revues.org/10453>.
- TEDESCO, J.C. (2004). “¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?”, *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea], 34, pp. 12-28. Recuperado de: <http://rieoei.org/historico/documentos/rie34a01.htm>
- TEDESCO, J.C. (2013). *Educación y justicia social en América Latina*, España: Ed. Fondo de Cultura Económica, España.
- TERÁN, R. (2015). *La escolarización de la vida: el esfuerzo de construcción de la modernidad educativa en el Ecuador (1821-1921)*, (tesis doctoral). Madrid: UNED. Recuperada en:

http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionRteran/TERAN_NAJAS_Rosemarie_Tesis.pdf

- THERBORN, G. (2013). “Las clases en el siglo XXI”, *New Left Review* [en línea], 48, pp.11-38. Recuperado de:
https://newleftreview.org/article/download_pdf?language=es&id=2992
- TORRES, J. (1994a): *Globalización e interdisciplinarietà: el currículum integrado*. Madrid: Ed. Morata.
- TORRES, J. (1994b): *El currículum oculto*. Madrid: Ed. Morata.
- TORRES, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ed. Morata.
- TORRES, J. (2014). “Mercado y escuela”, *Cuadernos de Pedagogía*, 445, pp. 18-61.
- TORRES, J. (2014) (15 de junio de 2014). Educación preescolar. Equidad, justicia social y educación infantil.[Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://jurjotorres.com/?p=2852>
- TORRES, J. (2014) (1 de agosto de 2014). ¿De qué hablamos en las aulas?. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://jurjotorres.com/?p=3191>
- TORRES, J. (2016) (4 de octubre de 2016). Red pública, red privada. Lo que las hace distintas. [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://jurjotorres.com/?p=5022>
- TORRES, J. (s.f.): *La Educación Financiera en el Sistema Educativo: Una apuesta neoliberal, Plataforma por una Educación Pública*
- TORRES, R. MM (2015, 6 de agosto). Historias de la educación prohibida. *Plan V*. Recuperado de:
<http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/historias-la-educacion-prohibida>
- TORRES, R.M. (2016). (11 de enero de 2016). Escuelas multigrado, ¿escuelas de segunda? [Mensaje en un blog]. Recuperado de:
<http://otra-educacion.blogspot.com.es/2015/04/escuelas-multigrado-escuelas-de-segunda.html>
- UNESCO (1985). *Ecuador: educación primaria y media general. Ecuador: desarrollo educativo, problemas y prioridades*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000896/089622sb.pdf>
- UNESCO (2010): *Atención y educación en la primera infancia. Informe regional América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile. UNESCO.
- UNESCO (2017). Bases de datos sobre educación. Recuperado de:
<http://data.uis.unesco.org>

- UNESCO (s.f). Glosario de indicadores. Recuperado de:
http://www.siteal.iipe.unesco.org/glosario_indicadores_acceso?popup=true&TBiframe=true&height=400&width=600
- UNICEF (2017). Unicef en Ecuador: Panorama General: Unicef. Recuperado de:
<https://www.unicef.org/ecuador/spanish/overview.html>
- UNIVERSIDAD ANDINA DE SIMÓN BOLÍVAR (2017). *Una reflexión sobre los grupos económicos en Ecuador*. Recuperado de:
<http://www.uasb.edu.ec/web/guest/contenido?una-reflexion-sobre-los-grupos-economicos-en-ecuador> .
- VALDIVIESO, J. (2015, 14 de julio de). La desigualdad, un fenómeno que persiste en el mundo y que Ecuador busca combatir. *Andes. Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica*. Recuperado de:
<http://www.andes.info.ec/es/noticias/desigualdad-fenomeno-persiste-mundo-ecuador-busca-combatir.html>
- VANEGAS, H. (2007). “Educación de calidad para todos y todas. Una propuesta ciudadana para el ejercicio de derechos en el ámbito educativo”, *Serie Cuadernos del Contrato Social*, N° 5, Quito .
- VEGA CANTOR, R. (2015). *La Universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Colombia: Ocean Sur.
- VEGAS, E., PETROW, J. (2008): *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina. El desafío en el siglo XXI*. Washington. Banco Mundial.
- VICEPRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE ECUADOR (2015). *Estrategia para el cambio de la Matriz Productiva*. Quito.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XXI*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Historia.
- VIOR, S., y OREJA M.B. (2015). “El Banco Mundial y tres décadas de reformas educacionales en América Latina”, *Revista Atlántida: Revista canaria de ciencia sociales*, N° 6, pp. 201-236.
- WALLERSTEIN, I. (1995): "La reestructuración capitalista y el sistemamundo". Conferencia magistral en el XX° Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995]
- WALLERSTEIN, I. (2005). *Análisis del sistema-mundo: una introducción*. México: Siglo XXI.
- WALLERSTEIN, I., (coord.), (2006): *Abrir las Ciencias Sociales*, Comisión Gulbenkian para la Reestructuración de las Ciencias Sociales, México D.F., Ed. XXI.
- WALLERSTEIN, I., y BALIBAR, E. (1988). *Raza, nación y clase*. Madrid: IEPALA.

WEB QUITO (2017, 11 de febrero). Sueldos de docentes pasarán de \$530 a \$817 y de \$430 a \$675. *El Telégrafo*. Recuperado de:
<http://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/2/gobierno-invertira-usd-56-millones-en-la-homologacion-de-salarios-de-los-docentes-del-pais>

ZURBRIGGEN, C. (2011): “La utilidad del análisis de redes de políticas públicas”. *Argumentos*, 24 (66), pp. 181-209. Recuperado el 11 de septiembre de 2017, de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_artexx&pid=S018757952011000200008=es&tlng=es.