

Diversificación de la **estructura** de la **escuela secundaria** y **segmentación educativa** en **América Latina**



La experiencia de adolescentes
y jóvenes en el Ecuador

Isabel Patiño Alcívar ● José Campi-Portaluppi



NACIONES UNIDAS



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIEP-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina

La experiencia de adolescentes y jóvenes en el Ecuador

Isabel Patiño Alcívar
José Campi-Portaluppi



NACIONES UNIDAS

CEPAL



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
IIEP-UNESCO Buenos Aires
Oficina Regional para América Latina



Ministerio de Asuntos Exteriores
de Noruega

Este documento fue elaborado por Isabel Patiño Alcívar, Consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), y José Campi-Portaluppi, Investigador de la Universidad Casa Grande (UCG) del Ecuador. Forma parte de la segunda fase del estudio sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa en América Latina. La primera fase se financió con recursos ordinarios de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (IPE UNESCO Buenos Aires). Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco del proyecto de cooperación entre la CEPAL y el Gobierno de Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y del acuerdo de colaboración para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe suscrito por la CEPAL y la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

El estudio fue coordinado por Felicitas Acosta, Consultora de la CEPAL, y supervisado por Néstor López, ex-Coordinador del Área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO, y Daniela Trucco, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL. Acompañaron el proceso de investigación María Luisa Marinho, de la CEPAL; Fernanda Luna y Bianca Gentinetta-Delfino, de la Oficina para América Latina del IPE de la UNESCO; Claudio Santibáñez Servat, Mariana Coolican, Margarete Sachs-Israel y Vincenzo Placco, de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del UNICEF, y Tomás Esper, del Teachers College de la Universidad de Columbia. Se agradecen los comentarios de Daniela Huneus, de la División de Desarrollo Social de la CEPAL.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de los autores y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2021/107
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2021
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.21-00481

Esta publicación debe citarse como: I. Patiño Alcívar y J. Campi-Portaluppi, “Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Ecuador”, *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2021/107), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2021.

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Documentos y Publicaciones, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

| | |
|---|-----------|
| Resumen | 7 |
| Introducción | 9 |
| I. Breve caracterización del sistema educativo y el nivel secundario en el Ecuador | 11 |
| A. Estructura del sistema educativo | 11 |
| 1. Administración del sistema educativo | 11 |
| 2. Sistema de Educación Intercultural Bilingüe | 12 |
| 3. Modalidades | 12 |
| 4. Ingreso | 13 |
| B. Estructura del nivel secundario | 13 |
| 1. Orientaciones en el Bachillerato General Unificado (BGU) | 13 |
| 2. Acceso y cupos | 14 |
| 3. Graduación (finalización del BGU)..... | 14 |
| 4. Bachillerato Internacional | 15 |
| C. Modalidades alternativas | 16 |
| II. Descripción de las características del estudio | 17 |
| A. Criterios de construcción de la muestra | 17 |
| 1. Diferenciación entre niveles (Educación General Básica y Bachillerato General Unificado) | 17 |
| 2. Educación de sostenimiento público y privado | 18 |
| 3. Población rural y urbana | 18 |
| 4. Población indígena y afroecuatoriana y Sistema de Educación Intercultural Bilingüe | 19 |
| 5. Diversidad regional y por niveles económicos | 20 |
| 6. Bachillerato General Unificado en Ciencias y Técnico | 21 |
| 7. Programas especiales | 21 |
| B. Recolección de información..... | 22 |
| 1. Conformación de la muestra del estudio | 22 |

| | |
|--|--|
| III. Resultados | 25 |
| A. Diversificación de la oferta y acceso a la secundaria | 25 |
| 1. Ofertas pública y privada | 27 |
| 2. Unidades Educativas del Milenio y Bachillerato Internacional | 38 |
| 3. Bachillerato General Unificado, opciones en ciencias y técnica | 45 |
| 4. Educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa | 48 |
| 5. Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) | 51 |
| B. Oferta y entorno en la toma de decisión para el acceso | 53 |
| 1. Razones y criterios de elección y permanencia | 53 |
| 2. Motivaciones para estudiar y perspectivas futuras | 63 |
| C. Problemas y apoyos a las trayectorias educativas con visión de género | 67 |
| 1. Factores de riesgo y expulsores del sistema | 68 |
| 2. Elementos para el sostén de la trayectoria | 77 |
| D. Mecanismos sistémico-institucionales | 85 |
| 1. Transición entre niveles | 85 |
| 2. Metodologías y ofertas especiales | 87 |
| 3. Prácticas de evaluación | 90 |
| 4. Régimen académico | 92 |
| 5. Formas de agrupamiento | 94 |
| E. La escolarización durante la pandemia | 94 |
| IV. Conclusiones | 101 |
| Bibliografía | 107 |
| | |
| Cuadro | |
| Cuadro 1 | Muestra del estudio |
| | 23 |
| | |
| Gráfico | |
| Gráfico 1 | Ecuador: años promedio de escolaridad de personas de 24 años en adelante, por autoidentificación étnica |
| | 19 |

Acrónimos y abreviaturas

| | |
|----------|--|
| BC | Bachillerato en ciencias |
| BGU | Bachillerato General Unificado |
| BI | Bachillerato Internacional |
| BT | Bachillerato técnico |
| BTP | Bachillerato Técnico Productivo |
| CCNN | Ciencias Naturales |
| CEPAL | Comisión Económica para América Latina y el Caribe |
| CINE | Clasificación Internacional Normalizada de la Educación |
| COVID-19 | Enfermedad causada por el coronavirus |
| DECE | Departamento de Consejería Estudiantil |
| EAES | Examen de Acceso a la Educación Superior |
| EESS | Estudios Sociales |
| EGB | Educación General Básica |
| FIP | Figuras Profesionales |
| IE | Instituciones educativas |
| IIPE | Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación |
| INEC | Instituto Nacional de Estadísticas y Censos |
| INEVAL | Instituto Nacional de Evaluación Educativa |
| LOEI | Ley Orgánica de Educación Intercultural |
| MINEDUC | Ministerio de Educación de Ecuador |
| MOSEIB | Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe |
| OBI | Organización de Bachillerato Internacional |
| SEIB | Sistema de Educación Intercultural Bilingüe |
| SENESCYT | Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación |
| SITEAL | Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina |
| UEM | Unidades Educativas del Milenio |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |

Resumen

Este documento recoge las perspectivas de decenas de estudiantes de la escuela secundaria de diversos tipos de oferta, del sector rural y urbano, público y privado del Ecuador. Los diálogos permitieron explorar sus experiencias frente a la diversificación de la oferta secundaria y la segmentación educativa, información que luego se sistematizó e interpretó buscando profundizar el conocimiento del sistema educativo ecuatoriano.

Se contempla además una mirada exploratoria a las diferencias existentes en las maneras de vivir la escolaridad por variable de género, especialmente sus factores de protección y riesgo para la terminalidad de los estudios. Llevada a cabo durante la pandemia del COVID-19, se expresan aquí también las afectaciones a raíz de la adaptación de los estudios a modalidades en línea y otras consecuencias del confinamiento.

Introducción

En el marco de la extensión de la educación secundaria en América Latina, la CEPAL, el IPEE UNESCO Buenos Aires y UNICEF LACRO sumaron esfuerzos para realizar un estudio en dos fases sobre la relación entre las estructuras de la escuela secundaria y la segmentación educativa. La primera fase fue financiada con recursos regulares del IPEE UNESCO Buenos Aires. Las investigaciones de la segunda fase se desarrollaron en el marco de los proyectos de cooperación CEPAL-Noruega “Enhancing human capacities throughout the life cycle for equality and productivity” y de CEPAL-UNICEF LACRO “Para el fortalecimiento de la agenda de políticas sociales para la infancia en América Latina y el Caribe”.

La primera fase se realizó entre octubre 2019 y febrero 2020 y a través del análisis de las estructuras y modelos institucionales de la escuela secundaria en una selección de países, se buscó identificar si, y en qué forma, se mantienen vigentes dinámicas que promueven la segmentación social y educativa. Para investigar la relación entre la estructura de la oferta educativa de secundaria y los principales indicadores educativos se incluyó un análisis cuantitativo sobre los sistemas que habían extendido la obligatoriedad de la secundaria inferior y superior en los últimos años (13 sistemas en total). Junto con ello, se realizó un estudio cualitativo de seis casos (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras, México y Uruguay) para analizar el carácter de la segmentación en relación con las normas, la oferta y los principales resultados en las trayectorias escolares por medio de entrevistas a funcionarios e investigadores.

Este documento corresponde a la segunda fase del estudio que tuvo el propósito de indagar con mayor profundidad sobre dichos mecanismos de segmentación educativa en el Ecuador. En particular, interesó identificar los efectos de las estructuras diversificadas de la escuela secundaria en las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes y, específicamente, analizar los límites y posibilidades de la oferta educativa para lograr la extensión de la escolarización, a través de diferentes rutas y modalidades, con foco en las formas de acceso a la educación y en el recorrido por esta. Asimismo, se incorporó la visión y experiencia de los jóvenes en el Ecuador y las vivencias de la pandemia por COVID-19 y se indagó en particular acerca de los procesos de exclusión o segmentación que se han exacerbado con esta situación.

El documento se encuentra organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se realiza una caracterización del sistema educativo ecuatoriano, considerando centralmente las ofertas de secundaria. En el siguiente apartado se describen las características centrales del estudio, es decir

su metodología, la muestra utilizada y la justificación de su elección. Luego, se analizan los datos recogidos, se describe la diversificación de la oferta educativa tomando en cuenta las diferencias más importantes y los programas especiales del sistema, y se plantean interpretaciones sobre qué implica esa diversificación, cómo es leída por los y las estudiantes, y si implica o no niveles de segregación. Posteriormente, se avanza en torno a las razones y criterios utilizados por las familias para elegir las ofertas e instituciones educativas en las que se encuentran y su relación con las políticas públicas de cuotas y matrículas, para terminar el acápite describiendo las perspectivas y planes futuros de los grupos de estudiantes. A continuación, se plantean elementos, actores y mecanismos que funcionan como factores de riesgo y de protección para la trayectoria educativa, reconociendo la necesidad de mirar lo que ocurre en particular con las mujeres. Luego se recogen los mecanismos sistémico-institucionales que pueden afectar los procesos de diversificación y segmentación educativa y, finalmente, se revisa la experiencia educativa de los y las jóvenes durante la actual emergencia sanitaria provocada por la pandemia. Para cerrar el informe se realiza una síntesis comentada o conclusión de lo identificado como central en la investigación¹.

¹ Los autores desean agradecer a quienes abrieron sus micrófonos y cámaras para compartir sus experiencias, sueños y ansiedades, así como a quienes les ayudaron a contactarlos y encontrarlos. Asimismo, agradecen a Martín, Julián y Milan, que los acompañaron a lo largo de este trayecto, y a Pablo y Ricardo, que además de acompañarlos, se involucraron gentilmente en la lectura y edición del texto.

I. Breve caracterización del sistema educativo y el nivel secundario en el Ecuador

A. Estructura del sistema educativo

El sistema educativo ecuatoriano está compuesto por el sistema nacional de educación y el sistema de educación intercultural bilingüe. El sistema nacional está organizado en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación General Básica (EGB), Bachillerato General Unificado (BGU) y Educación Superior.

Los tres primeros niveles están regulados por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y son coordinados y gestionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). La Educación Superior tiene su propia legislación y otras agencias de coordinación. Los niveles 2 y 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), a los que se refiere la investigación como “escuela secundaria” se corresponden con los tres últimos años de la Educación General Básica y los tres años del bachillerato.

Los tres años finales de la EGB se denominan *básica superior* e incluyen los grados 8º, 9º y 10º. El Bachillerato General Unificado permite a todas las personas que lo aprueben ingresar al nivel superior de educación (universidades e institutos técnicos tecnológicos). Es posible cursar dicho nivel en dos modalidades: el bachillerato técnico y el bachillerato en ciencias.

Desde la Educación Básica Superior, el estudiantado cuenta con docentes especialistas en las distintas áreas; en los subniveles previos el personal docente es generalista, es decir trabaja todas las asignaturas del currículo.

1. Administración del sistema educativo

El Ministerio de Educación (MINEDUC) es el encargado de diseñar los estándares y el currículo nacional para las diversas ofertas y niveles, el que puede ser adaptado considerando especificidades culturales y particularidades territoriales; pero es la base común para todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación.

Por su sostenimiento, las instituciones educativas pueden ser públicas, privadas, fiscomisionales o municipales. El MINEDUC es el encargado de la regulación de todas las instituciones educativas y de la

gestión directa de las instituciones educativas públicas. Su gestión se distribuye en cuatro niveles: el central y tres desconcentrados: zonal, distrital y circuital. Los niveles zonal y distrital están en funcionamiento, pero el último no ha llegado a concretarse.

Como respuesta a la reivindicación social de los movimientos indígenas organizados, en 1993 se creó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) (español y lenguas indígenas, principalmente, kichwa) cuyas instituciones educativas son públicas y gestionadas por la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, entidad adscrita al MINEDUC. En las zonas donde hay un importante índice de población indígena existen instituciones de este sistema y representación ministerial bilingüe a nivel distrital.

2. Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural y comprende una oferta de educación especial que va desde la estimulación temprana hasta el bachillerato, es decir, del CINE o al CINE 3. Tiene como objetivos fortalecer la identidad cultural, lenguas, cosmovisión y organización de las 14 nacionalidades indígenas que viven en el país, así como contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus miembros. Su población objetivo es la población indígena que habla una lengua distinta al castellano. Por esta razón, el pueblo afroecuatoriano, que habla castellano, tiene una disputa referente a su marco curricular, en tanto no se incluye como usuario de la SEIB y debe hacer sus adaptaciones directamente del currículo nacional.

La propuesta del modelo del SEIB presenta, entre sus características más distintivas, los siguientes elementos (MINEDUC, 2013). Primero, la flexibilización del calendario y horario, que considera la situación sociocultural, económica y productiva de las comunidades. Segundo, la organización del conocimiento que se realiza por unidades de aprendizaje distribuidos en niveles, e incluye saberes y prácticas ancestrales. Tercero, el uso de las lenguas de las nacionalidades durante todo el proceso educativo (MINEDUC, s.f.-k), principio declarado en el artículo 2 de la LOEI (2011)². Cuarto, la aprobación de unidades con base en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante; es decir, se pueden trabajar más o menos unidades equivalentes a un grado en el año lectivo.

En el MOSEIB, a la secundaria corresponden los niveles de procesos de aprendizaje investigativo³ y el bachillerato⁴ (MINEDUC, 2013). También puede ofertar bachillerato en ciencias y técnico, con sus respectivas Figuras Profesionales (FIP). Al igual que el otro sistema, la educación intercultural bilingüe puede ofertar el servicio educativo en modalidad presencial (con asistencia regular a clases de acuerdo con el calendario del SEIB), semipresencial y a distancia (con actividades en el centro educativo y fuera de él, y apoyo docente) y virtual.

3. Modalidades

En el Ecuador hay diferencias entre la educación ordinaria y extraordinaria. Ambas pueden ofertar todos los niveles de educación (Educación Inicial, Educación General Básica y Bachillerato) y la diferencia radica en las características de sus usuarios. La ordinaria atiende a los y las estudiantes en las edades sugeridas por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), mientras que la extraordinaria atiende a personas

² La LOEI establece como uno de sus principios el plurilingüismo: "Se reconoce el derecho de todas las personas, comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades a formarse en su propia lengua y en los idiomas oficiales de relación intercultural; así como en otros de relación con la comunidad internacional" (LOEI, 2011, Artículo 2).

³ "Comprende el desarrollo de las diferentes actividades de emprendimiento en los aspectos relacionados con su vida familiar y comunitaria, en el marco de la cosmovisión y vida sustentable desde la perspectiva de la nacionalidad. Para el efecto se sugiere los emprendimientos en los siguientes aspectos: conservación de suelos, cuidado de cultivos, forestación, horticultura, fruticultura y procesamiento de alimentos vegetales; criaderos de vacuno, ovino, porcino, cobayocultura, cunicultura, avicultura, apicultura, piscicultura, lombricultura, ranicultura y camelicultura; legislación social, administración comunitaria, contabilidad, comercialización, comunicación, elaboración y administración de proyectos; música y danza, cerámica y modelado, pintura, literatura, textilería, tintorería, diseño de modas, diseño de construcción, decoración y ornamentación; salud familiar, salud comunitaria, nutrición, primeros auxilios y prevención de enfermedades parasitarias" (MINEDUC, 2013, pág. 48).

⁴ Incluye tres años de "formación integral multifacética de convivencia comunitaria y social, que prepara y orienta para el trabajo, el emprendimiento, y para el acceso a la educación superior" (MINEDUC, 2013, pág. 49).

con escolaridad inconclusa, personas con necesidades educativas especiales en establecimientos especializados u otros casos definidos por el MINEDUC.

La normativa establece que el Sistema Nacional de Educación tiene tres modalidades: presencial, semipresencial y a distancia, y que las modalidades de educación semipresencial y a distancia deben cumplir con los mismos estándares y exigencia académica que la presencial.

La modalidad presencial exige la asistencia diaria al establecimiento educativo, mientras que la semipresencial solo exige asistencia en ciertos días y momentos establecidos sumados al trabajo estudiantil independiente y la comunicación a través de algún medio de comunicación. Esta última sólo es ofrecida a personas de 15 años o más. Finalmente, la modalidad a distancia propone un proceso autónomo de aprendizaje para el cumplimiento del currículo sin la asistencia presencial a clases y con el apoyo de tutorías o guías con instrumentos pedagógicos de apoyo a través de cualquier medio de comunicación. Esta se oferta únicamente en los circuitos educativos donde no haya cobertura pública presencial o semipresencial, y para estudiantes de 15 años o más⁵. Para la promoción y obtención de títulos en las ofertas semipresenciales y a distancia, sus estudiantes certificarán sus aprendizajes mínimos requeridos en un examen nacional estandarizado.

4. Ingreso

Para ingresar a la Educación General Básica el único requisito es haber cumplido 5 años. Luego, para avanzar en el proceso, el requerimiento oficial es haber aprobado el año previo. De la misma forma, para ingresar al BGU sólo se requiere haber finalizado la EGB. Los colegios privados pueden requerir distintas evaluaciones y mecanismos para el otorgamiento de cupos. Por el contrario, en el sistema público no se exige pasar por procesos de selección ni evaluaciones; la única excepción en este sentido es el Bachillerato Internacional.

B. Estructura del nivel secundario

1. Orientaciones en el Bachillerato General Unificado (BGU)

El BGU puede ser cursado en dos ámbitos: técnico y de ciencias. Ambas opciones incluyen un conjunto de asignaturas generales destinadas al aprendizaje de ciertos contenidos y habilidades definidas como básicas para todas las personas. Este tronco común requiere una carga horaria de 35 períodos académicos semanales en primer curso, 35 períodos académicos semanales en segundo curso y 20 períodos académicos semanales en tercer curso (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, RLOEI, 2012, Artículo 30). Su descripción se encuentra en el currículo nacional. Al igual que en la EGB, el tronco común está organizado por áreas de conocimiento, que se corresponden con las asignaturas: lengua y literatura, inglés, matemática, biología, física-química, historia, filosofía, educación para la ciudadanía, educación física, educación artística y emprendimiento y gestión. Además de recibir estas materias, cada estudiante elige una de las siguientes opciones para completar su formación:

- Bachillerato en ciencias: que ofrece una formación complementaria en áreas científico-humanísticas.
- Bachillerato técnico: que ofrece una formación complementaria en áreas técnicas (agropecuarias, industriales y de servicios), artesanales, deportivas o artísticas.

⁵ Según el Artículo 30 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), el "circuito educativo intercultural y bilingüe es un conjunto de instituciones educativas públicas, particulares y fiscomisionales, en un espacio territorial delimitado, conformado según criterios poblacionales, geográficos, étnicos, lingüísticos, culturales, ambientales y de circunscripciones territoriales especiales". En este documento, se usará el término *circuito educativo* para hacer referencia al concepto definido por la LOEI, vinculado con la organización administrativa del sistema educativo ecuatoriano. En cambio, se usará el término *circuito* para describir agrupamientos de instituciones que comparten ciertas características y se vinculan a ciertos grupos sociales o espacios geográficos determinados, segmentando la oferta educativa y generando desigualdades en su seno (Braslavsky, 2019; IIPE-UNESCO/JUNICEF, 2020).

El currículo del bachillerato en ciencias se basa en destrezas con criterios de desempeño y se organiza en asignaturas y no considera orientaciones ni especialidades. El bachillerato en ciencias no tiene en su interior orientaciones. Su malla curricular incluye, además del tronco común:

- Horas a discreción: un mínimo de cinco horas semanales en cada año para asignaturas pertinentes de acuerdo con su proyecto educativo institucional (RLOEI, 2012, Artículo 31).
- Asignaturas optativas: un mínimo de quince horas de asignaturas optativas en tercer año de Bachillerato, a elección de los y las estudiantes y de acuerdo con la normativa emitida al respecto (RLOEI, 2012, Artículo 32).

El bachillerato técnico (BT) oferta distintas figuras profesionales, cuyo currículo está también definido por el MINEDUC e incluye cinco horas adicionales por semana de estudio. Además de las materias de tronco común (basadas en destrezas con criterios de desempeño), el bachillerato técnico incluye en su malla curricular:

- Módulos formativos técnicos de su figura profesional, a los que se dedican diez horas semanales en el primer año de bachillerato, diez en el segundo y veinticinco en el tercero (RLOEI, 2012, Artículo 34). Estos módulos están basados en competencias laborales.

2. Acceso y cupos

La Constitución del Ecuador define que “La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado” (Constitución de la República del Ecuador [Const.], 2008, Artículo 26), por ello, “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” (Const., 2008, Artículo 28).

Para concretarlo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece que “El Estado tiene la obligación ineludible e inexcusable de garantizar el derecho a la educación, a los habitantes del territorio ecuatoriano y su acceso universal a lo largo de la vida...” (LOEI, 2011, Artículo 5). Además, el Estado debe garantizar para todos y todas sus habitantes el “acceso a la educación pública de calidad y cercanía” (LOEI, 2011, Artículo 6).

Considerando lo anterior, a nadie puede ser negado un cupo en la oferta pública y los cupos se asignan considerando el domicilio de la familia, buscando la mayor cercanía con la institución educativa. Cada nuevo año se realiza un proceso de matriculación automática, por el cual cada persona se mantiene en la misma institución en el grado inmediatamente superior. Si la oferta de una institución no es completa, se realiza la matriculación automática en la institución más cercana que sí tenga dicha oferta.

El estudiantado puede solicitar el cambio de institución en cualquiera de los niveles. También se puede solicitar cambio en caso de desear cursar el bachillerato técnico y haber sido asignado a un bachillerato en ciencias y viceversa. En cada colegio que cuenta con bachillerato técnico existen mecanismos para la definición de cupos en las distintas FIP ofertadas, siendo la elección estudiantil el factor decisivo y la orientación vocacional en 10° de EGB el medio más utilizado para acompañar dicha decisión. En los colegios públicos que tienen Bachillerato Internacional y cuyos estudiantes realizan exámenes para acceder al Diploma de Bachillerato Internacional, existe otro mecanismo de selección que incluye la revisión del historial académico y exámenes, como se establece en el Artículo 10 del Acuerdo Ministerial N. 0224-13. A esta oferta pueden aplicar quienes ya son parte de la institución y también estudiantes externos, de otros colegios.

3. Graduación (finalización del BGU)

Luego de aprobar el último año del BGU se obtiene el título de Bachiller. Según lo cursado, el título será “bachiller técnico” o “bachiller en ciencias”. La LOEI establece que “todos los títulos de bachillerato emitidos por la Autoridad Educativa Nacional están homologados y habilitan para las diferentes carreras que ofrece la educación superior” (2011, Artículo 45). Sus portadores también podrán continuar un bachillerato complementario que tiene una duración de un año y no otorga un título superior.

Respecto a la movilidad entre ofertas, quienes aprueben el primero o el segundo curso de Bachillerato Técnico pueden cambiar su opción e inscribirse en Bachillerato en Ciencias para el curso siguiente. Sin embargo, quienes se inscriban en Bachillerato en Ciencias no pueden cambiar su opción de estudios a Bachillerato Técnico (RLOEI, 2012, Artículo 33).

4. Bachillerato Internacional

En el año 2006 se inició el proceso de implantación del Bachillerato Internacional (BI) en el sistema público mediante la firma del Memorando de Compromisos Mutuos y Entendimiento entre el MINEDUC y la Organización de Bachillerato Internacional (OBI) (MINEDUC, s.f.-a). La página oficial del Ministerio de Educación informa que 199 instituciones educativas imparten el mencionado programa (MINEDUC, s.f.-d, párr. 1). El presupuesto de dichas instituciones asciende a 7.231.476 dólares, lo que incluye procesos de formación docente para su equipo de profesores y profesoras (Grupo FARO, 2020).

El Reglamento a la LOEI permite a las instituciones que ofrecen programas internacionales de bachillerato, incluyendo el diploma del BI, modificar la carga horaria de la malla curricular, siempre que cumplan los estándares de aprendizaje y mantengan las materias relevantes al contexto nacional (2012, Artículo 38).

Los requisitos para entrar en el programa son: i) tener de 16 a 19 años; ii) participar en los espacios de socialización de la propuesta del BI y expresar el interés por participar de esta oferta por escrito; iii) tener las características buscadas en el programa: "actitud innovadora, compromiso y perseverancia, liderazgo, espíritu de trabajo en equipo, actitud solidaria, conciencia de las necesidades del país, de la región y de su entorno, que evidencien un actitud emprendedora y visión internacional", y iv) poseer una excelente trayectoria disciplinaria (MINEDUC, s.f.-b).

Entre las ventajas de ofertar el BI están el programa de capacitación para sus docentes, el apoyo del Ministerio de Educación en infraestructura y recursos para las IE y un mejor resultado en logros académicos y matrícula. El estudio de impacto del Ministerio de Educación concluyó que el BI genera un impacto positivo en la matrícula, concretamente, aumenta la tasa de promoción del bachillerato en un 15% en promedio (MINEDUC, 2017a). Además, se observó un impacto significativo sobre los logros académicos en la prueba Ser Bachiller 2016; un incremento de 12 puntos en lengua y 16 en matemáticas (idem). Otro estudio comparativo del año 2018 concluyó que el grupo de estudiantes del BI obtuvo en promedio 0.567 puntos más que quienes se graduaron del BGU en el promedio de la prueba Ser Bachiller 2017, resultado estadísticamente significativo (MINEDUC/INEVAL, 2018, pág. 23). Entre los inconvenientes del Programa del BI se encuentran la fuerte inversión que requiere y el bajo nivel de obtención del título internacional, que solo obtuvo el 17,7% de sus estudiantes luego de aprobar los exámenes internacionales (MINEDUC, 2017a).

El MINEDUC oferta, además, dos tipos de Bachillerato Complementario, que fortalecen la formación obtenida en el BGU (LOEI, 2011, Artículo 44): el bachillerato técnico productivo, complementario al BT, optativo y de un año de duración (posterior a finalizar el BGU); el bachillerato artístico, que es la formación complementaria y especializada en artes.

El Bachillerato Técnico Productivo (BTP) es una nueva oferta establecida en la LOEI que tiene como finalidad desarrollar en sus estudiantes competencias laborales para promover la inserción laboral. Actualmente, existen 15 FIP ofertadas por el BTP, agrupadas en 4 áreas técnicas. Dichas figuras están vinculadas con subsectores específicos de la economía y su oferta depende del potencial productivo y la demanda laboral de cada territorio. Por esto, la oferta es temporal y está sujeta a evaluaciones para determinar su continuidad. Los BTP pueden ofrecerse en las mismas instituciones donde funcionan los bachilleratos técnicos. Puede acceder al BTP cualquier estudiante que finalice el BGU, no siendo necesario que salga de un BT vinculado. Quienes deseen acceder a esta oferta deben cursar y aprobar el curso de nivelación creado para este fin, de cuatro semanas de duración en la misma institución educativa. La admisión de estudiantes está sujeta al cupo de la entidad receptora (generalmente, una empresa) y su capacidad para proveer de una formación en servicio de calidad. Los y las postulantes deben seleccionarse de acuerdo con sus promedios de rendimiento del BGU.

Por su parte, el Bachillerato complementario en Artes promueve la especialidad de sus estudiantes en una de las siguientes tres ramas: música, danza o artes plásticas. Su oferta es escolarizada, secuenciada y progresiva. Dadas las características de la formación, que debe empezar a edades tempranas, este aprendizaje es simultáneo al estudio de la EGB y el BGU.

C. Modalidades alternativas

Para el año 2018, el Ecuador tuvo una tasa de analfabetismo del 6,5%, la que se ubicó en 13,5% para el sector rural (INEC, s.f.). Usando el Censo de 2010, el MINEDUC expone que “El 9% de la población de más de 15 años no ha terminado la educación general básica (rezago educativo) y el 11,7% ... no ha completado el bachillerato” (MINEDUC, 2017, pág. 7).

Con el propósito de atender esa población de jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios o están en grados distintos a los definidos para su edad por la normativa, el Ecuador cuenta con una oferta extraordinaria denominada Educación con Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Esta tiene como destinatarias únicamente a personas de 15 años o más y se implementa mediante la Campaña Todos ABC Alfabetización, Educación Básica y Bachillerato “Monseñor Leonidas Proaño⁶. Su objetivo es que las personas con rezago retomen sus estudios y desarrollen competencias para la vida y el trabajo.

La oferta extraordinaria se organiza en cuatro niveles: i) Alfabetización, ii) Educación Básica o postalfabetización, iii) Básica Superior Intensiva y iv) Bachillerato Intensivo, siendo las dos últimas las que se corresponden con los niveles CINE 2 y 3, o el nivel secundario. La alfabetización y educación básica pueden ofertarse en modalidad presencial o semipresencial, mientras que la Básica Superior y el Bachillerato pueden ofertarse en presencial, semipresencial y a distancia (virtual) de acuerdo con las necesidades de la población y capacidad institucional.

Los niveles tienen una duración menor a los grados de la oferta ordinaria y se deben adecuar a las particularidades de sus estudiantes. Así, el nivel de Básica Superior Intensiva tiene una duración de once meses donde se aprueban los años 8º, 9º y 10º de EGB y puede ser cursada por personas que tengan 15 años o más. Cuando se concluye, se recibe un certificado de promoción de dichos grados y la persona puede insertarse al bachillerato en oferta ordinaria o extraordinaria, dependiendo de su edad.

En el caso del Bachillerato Intensivo, este puede cursarse únicamente por personas de 18 años o más, y dura quince meses, cinco meses dedicados a cada nivel del bachillerato. Las personas reciben un certificado de promoción por cada año aprobado (1º, 2º y 3º de BGU) y al finalizar obtienen el mismo título de BGU que en la educación ordinaria, que sirve para ingresar a la educación superior.

Ambos niveles pueden cursarse en modalidad semipresencial intensiva. En el sistema público, las actividades presenciales suman cinco horas pedagógicas diarias (18 a 22 hs. de lunes a viernes). Además, se puede cursar la secundaria (Básica Superior: 8º, 9º, 10º de EGB, y Bachillerato: 1º, 2º y 3º), en modalidad a distancia —virtual con una duración de cinco meses por cada grado o curso. Esta oferta está destinada a personas con rezago escolar y tiene cobertura nacional e internacional en países con alto nivel de migración ecuatoriana, como Estados Unidos, España, Italia y Reino Unido, para que los y las migrantes puedan culminar sus estudios.

Finalmente, existen también programas específicos que atienden otros grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad o cuyo derecho a la educación puede afectarse, como personas privadas de libertad o habitantes de zonas fronterizas.

⁶ El nombre de la campaña, Monseñor Leonidas Proaño, se debe al gran compromiso con el derecho a la educación que tuvo Leonidas Proaño y su importante trabajo en zonas empobrecidas e históricamente relegadas (como las de mayoría indígena), donde trabajó por la dignificación y liberación de las poblaciones mediante programas educativos y de desarrollo político, comunicacional y social.

II. Descripción de las características del estudio

A. Criterios de construcción de la muestra

La muestra se estableció considerando las características del sistema educativo ecuatoriano buscando que el grupo de adolescentes y jóvenes seleccionados refleje de la mejor manera la composición del sistema educativo en los niveles de Básica Superior y Bachillerato, correspondientes a la secundaria. Por lo anterior, se dialogó con estudiantes que cursan los tipos de oferta numéricamente más importantes, distribuidos entre las cuatro regiones del país.

A este grupo se sumaron otros grupos relevantes para la pregunta central de investigación, que fue ¿cómo describen y experimentan la diversificación de la oferta y la segmentación escolar los y las estudiantes? Desde esta perspectiva se escucharon sus narraciones, razonamientos, decisiones y juicios, buscando precisar los efectos de la mencionada diversificación. Dada la complejidad de las experiencias, dichos efectos fueron deseados y no deseados, buscados e imprevistos, de cierres y nuevas aperturas.

Con el objetivo de que la muestra refleje de la mejor manera la composición de la educación secundaria en el Ecuador, se tuvieron múltiples consideraciones que se exponen a continuación.

1. Diferenciación entre niveles (Educación General Básica y Bachillerato General Unificado)

La Constitución del Ecuador del año 2008 estableció un régimen de 13 años de escolaridad obligatoria: “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” (Artículo 38). Sin embargo, los datos arrojan que para el año 2018 la población ecuatoriana cursó 10,3 años de escolaridad en promedio, lo que permite entrever que la secundaria inferior está casi universalizada, mientras que el bachillerato no ha llegado aún a generalizarse (INEC, 2020). Efectivamente, los últimos años del nivel de EGB y el Bachillerato son los niveles de mayor reducción de estudiantes y matriculación. Para inicios del año lectivo 2018-2019 de 8° a 9° se redujo la matrícula en 28.581 estudiantes; de 1° a 2° de BGU la reducción fue de 27.661 estudiantes y de 2° a 3°, 15.683 (MINEDUC, s.f.-f).

Los datos de abandono en la secundaria muestran grandes variaciones a través del tiempo. El nivel que más cambios ha experimentado ha sido 8° de EGB, donde la deserción ha disminuido de 8,1 en el año lectivo 2009-2010 a 2,4% para el ciclo 2019-2020 (MINEDUC, s.f.-f). Razones vinculadas con la obligatoriedad de la educación Básica y Bachillerato, la mayor valoración social y laboral de la educación y potentes políticas de democratización del acceso son factores que podrían explicar este fenómeno. Por su lado, la tasa de deserción más alta de la secundaria alta (y de toda la escolaridad) se ubica en 1° de BGU y es de 4%⁷ (MINEDUC, s.f.-f). Al parecer, cuando los y las estudiantes logran llegar a 3° de BGU es mucho más probable que finalicen sus estudios, pues aquí se ubica la tasa más baja de deserción (1,13%) y la más alta de promoción (98,73%) de toda la secundaria (MINEDUC, s.f.-f).

Hay múltiples razones que explican la exclusión del estudiantado del sistema educativo o su segmentación. Vale observar, en primer lugar, la organización de la oferta. De las 16.932 instituciones en funcionamiento en el año 2017, únicamente el 22% ofertaba Educación General Básica y Bachillerato en la misma institución. En cambio, el 72% de instituciones finalizaba su oferta en 10° año de EGB, es decir en la secundaria inferior, con lo que la mayoría del estudiantado debía cambiarse de institución para cursar el bachillerato (INEVAL, 2018, pág.79). Ciertamente, el proceso de matriculación automática asigna a cada estudiante un cupo en una institución que oferte el nivel posterior, pero el dato de niveles ofertados y cambio de colegios será importante al conversar con los y las adolescentes y jóvenes⁷.

Dado el grupo meta del estudio, se incluye en la muestra a estudiantes de los niveles de Educación Básica Superior (8°, 9° y 10° de EGB) y Bachillerato General Unificado (1°, 2° y 3° año), correspondientes a los niveles CINE 2 y CINE 3, respectivamente. Sin embargo, considerando la drástica disminución de la matrícula en el bachillerato, la diversidad de la oferta de este nivel (en términos de sus opciones académicas) y la distribución de dicha oferta entre las instituciones educativas, la muestra del estudio da mayor peso al nivel de bachillerato. Por ello, la muestra consta de 44 estudiantes de Bachillerato, contactados mediante 11 espacios de relevamiento de información y 18 estudiantes de básica superior, presentes en cinco encuentros.

2. Educación de sostenimiento público y privado

Según registros administrativos del MINEDUC (s.f.-f), para el año lectivo 2019-2020 había 16.102 instituciones educativas (IE) en el Ecuador. De ellas, el 12.324 son fiscales y representan el 76,5% de escuelas a las que acuden 3.213.082 estudiantes, lo que representa el 73% del total de estudiantes. La educación municipal, también gratuita y financiada con recursos públicos, es mínima y cuenta con 113 instituciones y 35.191 estudiantes, menos del 1% de la población y de la oferta. Por otro lado, la educación particular (laica y religiosa) cuenta con 3.104 instituciones educativas, el 19,3% de la oferta institucional y atiende a 842.855 estudiantes, el 19,4% del total nacional. Finalmente, la educación fiscomisional, de gestión privada y con financiamiento público, suma 561 instituciones (3,5% de la oferta) y atiende al 5,9% de la población, 256.592 estudiantes.

Dada la información sobre sostenimiento, la muestra del presente estudio incorpora estudiantes de ambas ofertas, pública y privada, dando prioridad a la de sostenimiento público, en un porcentaje similar al poblacional: aproximadamente, el 70% de grupos focales está conformado por estudiantes de colegios públicos (11 grupos, con 40 personas) y el 30% con estudiantes de colegios privados (5 grupos, con 22 personas). Esto permite también diversificar el nivel socioeconómico, otra variable a considerar para la muestra, como se expone más adelante.

3. Población rural y urbana

Según las proyecciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2013), la población del Ecuador para 2020 es de 17.5 millones, de los cuales 11.2 millones viven en áreas urbanas y 6.3 en áreas rurales. Como se observa, el peso de la población rural sigue siendo importante en el Ecuador y ronda el 36% del total.

⁷ Para más información, véase [en línea] https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.pdf.

Los años de escolaridad promedio han crecido para ambos sectores, siendo el aumento para el sector rural mucho más significativo durante la última década. Sin embargo, el indicador urbano (11,5 años) se ubica mucho más cerca del promedio global de escolaridad promedio del Ecuador, que es de 10 años. En cambio, en el sector rural, las personas alcanzan 7,4 años de escolaridad promedio, 3 menos que el promedio y 4 menos que en el sector urbano (INEC, 2020, pág. 11). Si se revisa el porcentaje de analfabetismo, la diferencia es significativa; en el sector rural se ubica en el 13,5% y en el urbano se reduce a 3,5%, según datos de la ENEMDU del año 2018 (INEC, s.f.)

En correspondencia con estos datos, la tasa neta de matriculación en la secundaria de los sectores rural y urbano también se ha acercado, pasando de 52% y 76% en 2006 a 78% y 88% en 2017 (MINEDUC, s.f.-g). Así, la distancia bajó de 25 a 10 puntos porcentuales, pero en el sector rural sigue habiendo menos matriculación que en el urbano.

Considerando el peso de los sectores urbano y rural en la distribución poblacional del Ecuador, así como la desigualdad persistente en los indicadores educativos, la muestra incluye estudiantes de ambos sectores. Las dificultades actuales de contacto en el sector rural mediante medios electrónicos influyeron en que el porcentaje de estudiantes de dicho sector sea menor que el planificado. El 20% de la muestra (13 personas) viven en el sector rural y el 80% (52 personas) residen y estudian en el sector urbano.

4. Población indígena y afroecuatoriana y Sistema de Educación Intercultural Bilingüe

El último censo del Ecuador de 2010 mostró que el 72% de la población se autoidentificó como mestiza, el 7,4% como montubia, el 7,2% como afroecuatoriana, el 7% como indígena y el 6% como blanca (Villacís y Carrillo, 2012, pág. 26). Históricamente, las oportunidades educativas han estado distribuidas de manera muy inequitativa entre estos grupos poblacionales.

En el periodo 2006-2017 todos los grupos étnicos han aumentado sus años de escolaridad promedio, siendo las mejoras más importantes para los grupos indígenas y afroecuatorianos, con peores condiciones de partida en el año 2006. Sin embargo, las diferencias aún son alarmantes, pues los indígenas alcanzan únicamente 6,56 años de escolaridad promedio (lo más cercano a la antigua primaria) y el grupo de montubios los 7,44 años, mientras que el promedio nacional y de otros grupos supera los 10 años (MINEDUC, s.f.-g). Esto habla de las deudas históricas del sistema educativo en términos de equidad.

Gráfico 1
Ecuador: años promedio de escolaridad de personas de 24 años en adelante, por autoidentificación étnica



Fuente: Elaboración propia, sobre la base de ENEMDU 2006 a 2017 (INEC s.f).

Desde el año 2006 ha habido también un incremento sostenido y considerable de la tasa de matrícula en la secundaria para todos los grupos, de aproximadamente 20 puntos porcentuales globales. Sin embargo, aún existen diferencias en estas tasas según la etnia; una minoría que se autoidentifica como blanca tiene una tasa del 86%, mientras que el resto ronda entre los 75% y 78% (MINEDUC, s.f.-g). En 2017 hubo una caída en la matriculación que afectó de manera diferenciada a los grupos, siendo los más afectados las personas de mayor pobreza (su tasa cayó de 80,9% a 74%), mestizos (de 87% a 75%) e indígenas (de 82% a 78%) (MINEDUC, s.f.-g). Si se considera la Educación General Básica, la tasa neta de asistencia de la población indígena llegó al 95,7% en el año 2014. Lo que aún no se ha resuelto es la asistencia al bachillerato que, aunque ha pasado del 24% al 55% del año 2006 al 2014, aún implica un reto muy grande, pues la mitad de la población indígena no se encuentra cursando el bachillerato (MINEDUC, s.f.-g).

Como se mencionó con anterioridad, la población indígena del Ecuador puede acudir al Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, que al año 2017 contaba con 1.791 instituciones educativas (10% de la oferta nacional) y una población escolar estimada de 150.000 estudiantes (un crecimiento importante frente a los 95.000 de 2006) (INEVAL, 2018). En correspondencia con el resto de los datos, hay mejoras importantes en este sistema. Por un lado, el abandono escolar en el periodo 2006-2017 se redujo a casi la mitad, bajando de 11,8% a 6,9%, y la no promoción también disminuyó a más de la mitad, pasando de 5,8% a 2,4%. Sin embargo, la tendencia a salir/ser expulsado del colegio sigue siendo mayor que en el sistema no bilingüe, donde el abandono se ubica en 4% (contra 6,9% en el sistema bilingüe). Por otro lado, la no promoción es menor en el sector bilingüe, donde se ubica en 2,4% contra la tasa del 3,6% para la educación no bilingüe (MINEDUC, s.f.-f, s.f.-g).

En términos porcentuales, el grupo de personas indígenas es minoritario para la población del Ecuador y para el sistema educativo. Sin embargo, dadas sus grandes dificultades para continuar los estudios en la secundaria (fruto de históricas desigualdades y discriminaciones) y su propuesta de tener un modelo educativo especializado, la muestra contempla cuatro momentos de diálogo con 11 personas que viven en sectores mayoritariamente indígenas, de los cuales dos grupos incluyen estudiantes del SEIB de ambos niveles (EGB y BGU).

Por otro lado, la población afroecuatoriana presenta características similares: aunque su porcentaje poblacional es menor al 10%, presenta fuertes desventajas y discriminaciones históricas. Por ello, se conversó con 9 personas de este grupo, en cuatro espacios de recolección de información y los dos niveles (EGB y BGU).

5. Diversidad regional y por niveles económicos

Como en todos los espacios nacionales, el Ecuador presenta diversidades regionales y municipales importantes. Considerando los datos del INEC, el 44,5% de su población habita en la Sierra, el 50% en la costa, el 5% en la Amazonía y menos del 1% en la región insular (Villacís y Carrillo, 2012). En términos educativos, el comportamiento de los indicadores es muy distinto por región y provincia. Por ejemplo, mientras la tasa neta de asistencia a la secundaria fue del 90% en la Sierra, este número bajó al 84% para la Sierra y la Amazonía, según datos de la ENEMDU de 2018 (INEC, s.f.). Cuando se observa la asistencia al bachillerato la diferencia se incrementa; la Amazonía contó con una tasa de 66,9%, la costa con una de 68,3% y la Sierra con 77,4% de asistencia (INEC, s.f.).

En una misma región también se presentan diferencias considerables. Por ejemplo, en la Sierra se encuentra la provincia de Imbabura, que tuvo una tasa de analfabetismo de 9,6% y una escolaridad promedio de 9 años en 2018, y también la provincia de Pichincha, donde se encuentra la capital del país, con 12 años de escolaridad promedio y un porcentaje de analfabetismo de 3,3 (INEC, s.f.).

Por otro lado, la misma encuesta muestra que a mayor pobreza se corresponde menor escolaridad. Los años de escolaridad promedio del quintil 5 siempre ha superado el promedio nacional y el quintil 4 es el que más se acerca a dicho promedio. Por su parte, los quintiles 1, 2 y 3 se encuentran por debajo del promedio nacional. Durante el periodo 2006-2017, la población del quintil 2 logró 8 años de escolaridad promedio y la del quintil 1 obtuvo 7 años, siendo los quintiles que más han mejorado su escolaridad en el periodo, pero sigue sin acercarse a los 10 años de la EGB ni a los 13,69 años de escolaridad promedio del quintil 5, que se corresponden con la finalización del EGB y el BGU (INEC, s.f.). La diferencia en la tasa de matrícula entre la población más y menos pobre también ha disminuido considerablemente (la diferencia entre los dos quintiles extremos ha disminuido de 38 a 15 puntos porcentuales en el periodo), pero las distancias siguen siendo significativas (MINEDUC s.f.-g). Así, mientras el quintil 1 mostró una tasa neta de asistencia a la secundaria de 81,9%, el quintil 5 llegó al 92,8% (INEC, s.f.). Estos valores se distancian más al analizar la tasa neta de asistencia al bachillerato, que se ubicó en 64,5% para el quintil 1 y en 84,3% para el quintil 5, según los datos de la ENEMDU del año 2018 (INEC, s.f.).

Considerando la diversidad territorial y la importancia del nivel socioeconómico, la muestra incluye estudiantes de ocho provincias de las cuatro regiones del país, intentando asemejar la distribución poblacional del universo. De la costa se incluye estudiantes de las provincias de Esmeraldas, Guayas, Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas (31 estudiantes). De la Sierra hay grupos de Pichincha e Imbabura (24 estudiantes). De la Amazonía se incluye estudiantes de Sucumbíos (5 estudiantes) y, finalmente, se trabajó también con un grupo de Galápagos, la única provincia de la región Insular (5 estudiantes).

6. Bachillerato General Unificado en Ciencias y Técnico

El BGU incluye las ofertas de bachillerato en ciencias (BC) y bachillerato técnico. Las diferencias entre ambas son varias, siendo las más importantes las curriculares, pues el BT incluye módulos técnicos basados en competencias laborales; las de horario, pues el BT incluye más horas de clase semanales y en los resultados en las pruebas de salida del Bachillerato, que sirvieron varios años también para el ingreso a la universidad (SER Bachiller). Al BT asiste el 35% del total de estudiantes de bachillerato del país, mientras que el BC es cursado por el restante 65%. En términos absolutos, el ciclo lectivo 2019-2020 contó con 268.993 estudiantes en Bachillerato Técnico (MINEDUC, 2019). Vale mencionar que los y las estudiantes de BT obtienen resultados por debajo de la media nacional en el SER Bachiller, con una mayor brecha en comparación con los alumnos del BC (VVOB, 2018).

Considerando la diversidad interna de la oferta del bachillerato y las consecuencias que puede tener para el estudio, se trabajó con estudiantes de ambas ofertas en un porcentaje similar a su representatividad poblacional. Por ello, aproximadamente el 40% de estudiantes de Bachillerato de la muestra estudia BT (18 personas) y el restante 60% estudia la opción de ciencias (26 personas). Por su número y poca relación con la hipótesis del estudio, no se incluyen estudiantes de la oferta de BTP ni de educación en artes.

7. Programas especiales

Dada la necesidad de atender a la población en condición de rezago escolar (en edad superior a la establecida), el Ecuador cuenta con una oferta de educación extraordinaria para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. En el nivel secundario, se ofertan los programas de Básica Superior Intensiva y Bachillerato Intensivo, donde se cursa más de un grado por ciclo lectivo para facilitar la terminalidad.

Entre 2017 y 2019, la población que ha participado en los programas para jóvenes y adultos en la Básica Superior ha sido de 92.230 y en el Bachillerato Intensivo de 121.894 estudiantes (MINEDUC, 2019). Este grupo es un sector minoritario de la población estudiantil. Sin embargo, dado que su oferta nace como respuesta a las problemáticas de no matriculación, abandono y no promoción, y que el presente estudio se preocupa por la terminalidad y la calidad de la diversidad de las ofertas, la muestra incluye dos grupos de jóvenes y adultos que cursan ese programa en instituciones públicas y privadas.

Los programas especiales que implementa el Ecuador no son únicamente remediales. Como se mencionó antes, con la intención de mejorar el nivel académico de las instituciones públicas y abrir opciones de estudio internacional para sus estudiantes, el Estado ecuatoriano implementó el Bachillerato Internacional en 201 colegios fiscales, en 19 de las 24 provincias del país, que han atendido a aproximadamente 16.611 estudiantes (MINEDUC, s.f.-b). Sus docentes han sido formados con el modelo de BI desde su implementación en 2006.

Aunque el Bachillerato Internacional es de ingreso y cursado gratuito (como toda la educación pública del país), el proceso de ingreso es muy competitivo y efectivamente diferencia a los y las estudiantes por varios factores, como capacidades y calificaciones previas. Dado lo anterior, el BI puede ser de interés para el presente estudio y por ello se incluyó un grupo focal con estudiantes que estudian el programa en el 3er. año de BGU en un colegio público.

B. Recolección de información

La recolección de información se realizó mediante 19 encuentros virtuales en formato de entrevistas y grupos focales. Dada la complejidad de gestionar y desarrollar las citas a través de Internet, algunos grupos fueron muy pequeños y con ellos también se utilizaron las preguntas guía. Para acceder a los y las estudiantes o personas que estaban fuera de la escuela se utilizaron mecanismos formales e informales: entre los primeros, se contactó a docentes y líderes barriales para solicitar el acercamiento a los y las estudiantes y sus familias. De manera más informal también se contactaron posibles participantes mediante conocidos o estudiantes de los primeros grupos, que refirieron a personas con las características requeridas.

Los grupos focales realizados tuvieron una duración de entre 90 y 120 minutos y estuvieron guiados por un conjunto de preguntas predefinidas y acordadas con las personas que lideran la investigación internacionalmente. Los grupos contaron con al menos dos y un máximo de siete estudiantes y fueron organizados considerando la pertenencia de sus integrantes a un nivel educativo, así como a alguna oferta específica, por ejemplo, bachillerato técnico, sistema intercultural bilingüe, o educación para jóvenes y adultos. También se clasificaron considerando si la institución era privada o pública (sólo en dos casos estuvieron mezclados estudiantes de ambas ofertas). Las plataformas usadas para la implementación de los grupos fueron Zoom, WhatsApp, Meet y Teams, considerando las preferencias de cada grupo. Los audios de dichos encuentros fueron grabados. En el caso de las entrevistas se realizaron tres encuentros individuales con personas que estaban fuera de la escuela y que no terminaron la secundaria. La aplicación usada para estos encuentros fue WhatsApp. Su duración fue de entre 15 y 35 minutos.

1. Conformación de la muestra del estudio

En términos numéricos, y ordenados según el método de recolección de información y algunas otras variables priorizadas, el grupo de estudiantes que participó del estudio se compone de 65 personas, distribuidas de la siguiente manera:

Cuadro 1
Muestra del estudio

| N | Oferta educativa | | | | | Participantes | | | |
|----------------|------------------|------------------------------------|--|--------|----------------------|---------------|-----------|-----------|------|
| | Nivel | Sostenimiento | Modalidad/ grupo poblacional específico | Ámbito | Región y provincia | N | Sexo | | GF |
| | | | | | | | H | M | |
| 1 | CINE 2 | Privado (laico) | | Urbano | Sierra: Pichincha | 5 | 1 | 4 | GF13 |
| 2 | CINE 2 | Privado (laico) | (Población indígena y mestiza) | Urbano | Sierra: Imbabura | 5 | 2 | 3 | GF14 |
| 3 | CINE 2 | Público | Circuito de un Colegio Réplica. | Urbano | Costa: Guayas | 3 | 0 | 3 | GF4 |
| 4 | CINE 2 | Público | (Población afroecuatoriana) | Rural | Costa: Esmeraldas | 2 | 1 | 1 | GF8 |
| 5 | CINE 2 | Público | Sistema Intercultural Bilingüe. (Población indígena) | Rural | Amazonía: Sucumbíos | 3 | 1 | 2 | GF16 |
| 6 | CINE 3 | Público | | Urbano | Sierra: Pichincha | 6 | 2 | 4 | GF9 |
| 7 | CINE 3 | Privado (laico) | Modelo Internacional; Excelentes resultados SER Bachiller. | Urbano | Sierra: Pichincha | 4 | 2 | 2 | GF6 |
| 8 | CINE 3 | Público - 1 Privado (laico) - 2 | Educación extraordinaria para jóvenes y adultos. | Urbano | Sierra: Pichincha | 3 | 1 | 2 | GF10 |
| 9 | CINE 3 | Privado (religioso) | | Urbano | Costa: Guayas | 2 | 1 | 1 | GF11 |
| 10 | CINE 3 | Público | Educación extraordinaria para jóvenes y adultos. (Población afroecuatoriana) | Rural | Costa: Esmeraldas | 2 | 0 | 2 | GF1 |
| 11 | CINE 3 | Privado (religioso) | (Población afroecuatoriana) | Urbano | Costa: Esmeraldas | 4 | 4 | 0 | GF12 |
| 12 | CINE 3 | Público | Bachillerato Técnico. | Rural | Costa: Santo Domingo | 3 | | 3 | GF5 |
| 13 | CINE 3 | Público | Bachillerato Técnico. | Urbano | Costa: Manabí | 6 | 3 | 3 | GF3 |
| 14 | CINE 3 | Público | Bachillerato Técnico. | Urbano | Costa: Manabí | 7 | 3 | 4 | GF2 |
| 15 | CINE 3 | Público | Sistema Intercultural Bilingüe; Bachillerato Técnico. (Población indígena) | Rural | Amazonía: Sucumbíos | 2 | 1 | 1 | GF15 |
| 16 | CINE 3 | Público | Bachillerato Internacional. | Urbano | Insular:Galápagos | 5 | 2 | 3 | GF7 |
| 17 | | | Fuera del colegio; dos abandonos. (Población indígena) | Urbano | Sierra: Pichincha | 1 | 0 | 1 | |
| 18 | | | Fuera del colegio. (Población afroecuatoriana) | Rural | Costa: Esmeraldas | 1 | 0 | 1 | |
| 19 | | | Fuera del colegio. | Urbano | Costa: Guayas | 1 | 1 | 0 | |
| Totales | | | | | | 65 | 25 | 40 | |

Fuente: Elaboración propia.

III. Resultados

Para la presentación de los resultados se utilizan como ejes articuladores los conceptos de diversificación de la oferta y segmentación educativa, según los plantean Braslavsky (2019) y Acosta (2019). Este acápite contiene la descripción y análisis de la información recogida en los grupos focales y entrevistas.

En primer lugar se realiza una descripción de toda la oferta educativa, considerando los elementos vinculados con el derecho a la educación: disponibilidad, no discriminación, accesibilidad material y económica. En este análisis se introducen las nociones de diversificación y segregación para interpretar y cuestionar acerca del funcionamiento de las ofertas. En un segundo acápite se consideran los criterios que usan las familias y estudiantes para juzgar los distintos colegios y ofertas e intentar ingresar a una (proceso mediado por la matriculación automática), así como las perspectivas y planes futuros mencionados por los grupos de estudiantes. Se intenta, también, encontrar relaciones entre estas concepciones y planes y la actual pertenencia institucional de las y los entrevistados. Posteriormente, en un tercer acápite, se establecen y describen los elementos que están funcionando como factores de protección o apoyo a la trayectoria educativa, así como aquellos que ponen en riesgo o dificultan los procesos educativos. En esta descripción se realiza una clara diferenciación entre mujeres y hombres, dado que la información recogida así lo requiere. En el cuarto acápite se analizan algunas características específicas del funcionamiento interno de las ofertas que no habían sido desarrolladas hasta el momento, como la propuesta metodológica, transición entre niveles, agrupamientos de estudiantes, evaluación y horarios, entre otros, para ver si se entrecruzan de alguna manera con los procesos de diversificación y segmentación educativa que se buscaba reconocer. Para terminar el capítulo, se describen las experiencias educativas que han vivido los y las estudiantes durante el periodo de confinamiento y emergencia por COVID, considerando cómo se han visto afectadas, tanto por la diferenciación de las ofertas como por las condiciones socioeconómicas de partida del alumnado.

A. Diversificación de la oferta y acceso a la secundaria

El proceso de ampliación de la oferta educativa secundaria en América Latina se desarrolló en una tensión latente entre democratización y reproducción de las diferencias sociales. Es decir, entre el objetivo de brindar el servicio educativo a nuevos grupos poblacionales conformados por familias de menores ingresos, sectores trabajadores e históricamente excluidos del sistema y la intención de ciertas élites nacionales de mantener la distribución del saber diferenciada según el origen social de los distintos grupos.

En términos de política educativa, Cecilia Braslavsky (2019) conceptualiza esta tensión como la tendencia hacia uno de los dos extremos: la unidad o la diferenciación. Tomando estos conceptos de Kienetz, Braslavsky (2019) define la unidad como la tendencia a brindar “iguales oportunidades educativas para toda la población y (la) articulación del conjunto de la prestación educativa” (pág. 40). En el otro lado estaría la diferenciación, que implica ofrecer oportunidades distintas según los grupos poblacionales que demandan el servicio educativo.

A su vez, esta lectura requiere ubicarnos en dos dimensiones. La dimensión vertical considera la organización y gestión de las instituciones educativas (Braslavsky, 2019). Además, si se considera la conceptualización de segmentación educativa de Ringer (1979, citado en Acosta, 2019), en esta dimensión vertical se ubica también la creación de distintos niveles educativos en la secundaria.

Por otro lado, la dimensión horizontal lee esta tendencia considerando la diversidad de oportunidades educativas existentes en un mismo nivel educativo y tomando en cuenta ofertas distintas en lo curricular pero también circuitos diferenciados de colegios, con condiciones claramente diferentes para el aprendizaje. Se utiliza aquí el concepto de circuito para describir el “agrupamiento de instituciones de un mismo nivel del sistema educativo que tienen características similares” y generalmente se diferencian de otros grupos de colegios (Braslavsky, 2019, pág. 42)⁸.

El Manual de Análisis del Sector Educativo de IPE-UNESCO y UNICEF (2020) expone que “Es habitual que en los sistemas educativos latinoamericanos coexistan ofertas segmentadas y circuitos diferenciados, donde cada segmento resulta en logros distintos que generan desigualdad al interior del sistema” (pág. 166). Así, por ejemplo, en lugar de funcionar con condiciones similares puede existir una diferencia significativa con relación a los recursos, infraestructura, docentes, horarios y/o currículos de los colegios rurales y urbanos, afectando el derecho a la educación de las poblaciones rurales. En esta línea, las mencionadas organizaciones llaman a “identificar los circuitos diferenciados, donde el ingreso a ellos está predeterminado por el origen social y cultural, lo cual constituye un mecanismo de reproducción de desigualdades” (IPE-UNESCO/UNICEF, 2020, pág. 167).

En esta investigación se identificaron elementos que permiten leer la tensión entre ambas tendencias. Se dará inicio describiendo la oferta educativa en clave de esta tensión y considerando elementos como la disponibilidad, accesibilidad y formas de acceso a las distintas ofertas escolares. Luego, se profundizará en la descripción de esa misma oferta, considerando las características de los estudiantes y sus propias interpretaciones del servicio educativo.

Si se considera la dimensión vertical, el Ecuador tiene un sistema educativo que hace más de dos décadas dividió la educación secundaria en dos niveles. La secundaria básica es la última sección de la Educación General Básica, de diez años de duración y la secundaria alta es un nivel educativo por sí mismo que se denomina Bachillerato. Esta distribución del nivel secundario en dos aumentó significativamente la disponibilidad de cupos en la oferta pública para la secundaria inferior. Así, para cumplir el objetivo de la política pública, actualmente la mayoría de las unidades educativas públicas ofertan toda la Educación General Básica y no sólo la primaria, como era común hace dos décadas. Sin embargo, esto no sucedió con la secundaria alta o bachillerato y no se ha terminado de resolver el tema de disponibilidad de la oferta completa con criterios adecuados de accesibilidad. Como permiten ver las estadísticas, sólo el 21,9% de instituciones ofertan toda la Educación General Básica y el Bachillerato; en cambio, hay un 72,5% de instituciones cuyo último grado es 10º; es decir, el último año de la secundaria básica (INEVAL, 2018). Esto se condice con la explicación que dan muchas personas entrevistadas sobre sus cambios de colegio pasados o planificados para el futuro.

Vale subrayar que todas las personas entrevistadas que asisten a instituciones privadas cuentan con la oferta de secundaria básica y alta en sus colegios, por lo que pueden elegir finalizar sus estudios en

⁸ No se debe confundir este concepto de *circuito* con los *circuitos educativos* descritos en la nota al pie 4 y referidos a un nivel de la organización administrativa y territorial del sistema educativo ecuatoriano, como consta en la LOEI (2011). Siempre que se haga referencia al nivel administrativo, se usará *circuito educativo* y cuando se haga referencia al agrupamiento de instituciones que diferencian internamente la oferta, se usará únicamente el término *circuito*.

la misma institución. En cambio, entre quienes están en instituciones públicas hay diversidad: mientras algunos y algunas cuentan con la oferta de ambos niveles, en la mayoría de los casos relevados los y las estudiantes llegaron al colegio actual al ingresar a la secundaria básica o alta, o deberán cambiarse cuando pasen al bachillerato. Hay escuelas públicas que ofertan sólo lo que era la antigua primaria (1° a 7° de EGB) o hasta la secundaria básica (8° a 10° de EGB), pero no cuentan con secundaria alta (bachillerato). Esto genera que se produzca movilidad en la trayectoria escolar de la mayoría de los estudiantes del sistema público, justo al iniciar la secundaria o a la mitad:

“Yo estudié en la escuela (*nombre de escuela*) desde 3° año de básica hasta 10° porque en la escuela no hay bachillerato... sólo hasta décimo... Si hubiera más (años) en la que estudiaba (antes), seguía ahí” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Como ya la escuela no tiene colegio me cambié de colegio (En esta ciudad hay dos instituciones que) ... sólo tienen desde 8°, son colegios no son escuelas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“No hay bachillerato no creo, solo hasta décimo. Creo que voy a estudiar en el técnico porque ahí hay hasta bachillerato todito y estudian en el día” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Dada la necesidad de adaptarse a las nuevas características de la secundaria básica (EGB Superior) y la alta (bachillerato) y los cambios que estos niveles acarrearán a los ojos de sus estudiantes, el cambio de colegio que debe afrontar la mayoría de adolescentes del sistema público aparece como un factor a considerar. En la medida que las relaciones con estudiantes y docentes constituyen un pilar que sostiene y facilita la trayectoria educativa de la mayoría, el cambio de colegio podría leerse como un factor disruptor o que, al menos, agrega mayores dificultades a la experiencia educativa. En este sentido, la familiaridad con el colegio previo, a cuyo personal docente ya se conocía, es algo que se extraña en algunos casos. Además, la pandemia ha venido a dificultar el establecimiento de relaciones para quienes se han cambiado recientemente, como se puede observar en el siguiente testimonio:

“Para mí fue un nuevo cambio porque yo no conocía ese colegio y fue diferente para mí todo. Todo cambió... por ejemplo, con mis maestros los quería mucho, casi como mis padres, pero ahora son otros maestros que no enseñan muy bien porque no dan clases directamente (por la pandemia)...” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Lo anterior no quiere decir que no haya grados de diferenciación de la oferta a nivel horizontal; es decir, diferencias en cuanto al servicio educativo brindado por las distintas instituciones y sus condiciones de existencia. Se describen aquí los cuatro ámbitos donde la oferta tiene diversos grados de diferenciación: oferta pública y privada, programas especiales de la oferta pública (Unidades Educativas del Milenio y Bachillerato Internacional), Bachillerato en ciencias y técnico y Educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. En cada caso se exponen sus características generales, disponibilidad y accesibilidad. Al mismo tiempo, en el marco de una oferta medianamente diversificada se incluyen algunas reflexiones sobre el funcionamiento de las ofertas y sobre posibles procesos de segmentación poblacional.

1. Ofertas pública y privada

La diversificación más relevante de la oferta en todos los niveles se refiere al servicio educativo de sostenimiento público y al de sostenimiento privado. Las diferencias más importantes que se verifican entre estas ofertas se refieren a las condiciones de infraestructura y servicios de las instituciones educativas y algunas percepciones vinculadas con el nivel educativo y la propuesta pedagógica. Aunque no es posible generalizar esta opinión a toda la oferta, las descripciones de los colegios privados relevados en este estudio incluyen siempre la existencia de espacios verdes y recreativos, canchas, laboratorios, material educativo, suficientes aulas y computadoras, con independencia de los niveles de precios. Se transcriben aquí tres descripciones a modo de ejemplo. La primera se corresponde con una pensión económica, la segunda tiene mensualidades ligeramente mayores y la tercera es la más costosa de todas.

"Internet tenemos en las salas de inglés, computación y química... (usamos) sólo cuando estemos en clase... Hay canastas, canchas y hay para poner la red de vóley. Para los tres deportes. En mi caso sí hay laboratorio de física, química, computación y de inglés. En mi escuela yo sí estoy a gusto. Hay de todo para todos" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

"No sé cuántas canchas hay porque hay una grande de fútbol abajo, una zona grande, una de entre básquet y balonmano, arriba una de básquet, un coliseo bien grande donde hay unas canchas de vóley...Tenemos laboratorios, dos o tres de computadoras, con aire acondicionado todo. Una biblioteca, y un laboratorio de química; el año pasado lo arreglaron porque estaba descuidado... En casi todas las materias hay libros. Dentro del salón hay una zona (de libros) y sí los utilizamos. Sino que, hay materias en que los libros son muy viejos y no los han renovado... (ahí) más investigamos por nuestra cuenta o nos dejan usar el celular..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

"El colegio...sí es grande tiene demasiadas áreas verdes hay canchas de fútbol, de básquet, de tenis, de vóley y hay un estadio y la pista atlética, hay una piscina... hay todos los equipos, como también hacemos prácticas de laboratorio hay varios equipos de microscopios de todo lo que se necesita, tenemos laboratorio de tecnología, de química, las salas de computación... Teníamos también los lugares que son extracurriculares... también teníamos espacios para practicar. Tenemos una capilla y un coliseo. Había Internet general del colegio, había uno que era público, pero no es que valía mucho y de ahí los profesores tenían Internet" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Con respecto a las instalaciones, hay dos estudiantes de un colegio privado que comparan su experiencia previa en una institución pública y resaltan la mayor limpieza y mantenimiento que existe en su actual colegio:

"A mí lo que me gusta bastante, es que el colegio está siempre ordenado y limpio, en el colegio municipal no era así" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"Lo que más me gusta son los baños y la comida, los baños son aseados, hay papel, hay jabón, gel y todo eso. En cambio, yo me acuerdo de que en mi otra escuela no podías ni sentarte bien en el baño porque ni siquiera había la tapa y no había papel ni nada de eso y las paredes estaban todas rayadas y parecían cuadernos" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

Por otro lado, la situación de los colegios públicos con relación a su infraestructura y recursos se mostró más variada. Algunos grupos de estudiantes mencionaron contar con buenas instalaciones, laboratorios y talleres, mientras otros describieron muchas falencias en sus colegios. Vale mencionar que las diferencias no pudieron relacionarse con el ámbito (rural o urbano), ni con el sistema (intercultural o intercultural bilingüe).

Si bien hay varias instituciones con una situación descrita como adecuada (con laboratorios y canchas, por ejemplo), las mejores referencias se corresponden con Unidades Educativas del Milenio (UEM), réplicas, repotenciados o con Bachillerato Internacional, mientras que los colegios con más problemas son los más pequeños (sin oferta de secundaria alta). En relación con los colegios técnicos hay situaciones variadas, pero todos requieren mejoras, especialmente en sus talleres. A modo de ejemplo, se transcriben algunas descripciones. La primera se corresponde con un colegio que oferta BI y la segunda a una UEM que tiene oferta intercultural bilingüe:

"En el otro colegio que yo estaba no había teatro, biblioteca, laboratorios y solo eran aulas. En cambio, cuando llegué aquí me enamoré de la biblioteca. Hay full espacios verdes. Los laboratorios están medianamente equipados... nos dan clases más con proyectores, que están en el bloque BI. También en el teatro y en el auditorio de la planta baja del bloque BI. Nos dan clases con diapositivas, videos, nos proyectan lecturas, entonces las clases son más interactivas y más interesantes" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“Mi escuela es amplia, tiene tres canchas, tiene laboratorio, área de computación y tienen muchas aulas grandes. Entramos todos, en regular somos de 25 a 30. La escuela sí ha tenido mejoras. Hicieron más aulas, hicieron un laboratorio... mejor con más equipos. Laboratorio de computación y de ciencias naturales. Es una institución del milenio del gobierno. Sí la fueron mejorando porque primero... en la historia de esa institución solo había dos aulas y poquitos profesores” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Las siguientes descripciones se corresponden con dos colegios pequeños, el primero ubicado en sector urbano y el segundo en un sector rural (también con oferta intercultural bilingüe):

“(La institución tiene) sólo los grados y la cancha. La dirección y hay un bar pequeño. En el momento de hacer educación física no nos alcanzan las canchas (muy pequeñas) (En las aulas entramos) cincuenta, pero más apretaditos (que en otra escuela). Tenemos bancas, pero tenemos que acomodarlas en U para que podamos entrar...” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“En mi escuela solo hay una cancha y no tienen Internet y es pequeña la escuela. Son unos 500, 300” (Estudiantes), por ahí. (Por aula son) 20, 30. Estamos un poquito apretados (no hay laboratorios ni biblioteca)” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Finalmente, se transcriben las narraciones sobre dos colegios técnicos, el primero ubicado en el sector urbano y el segundo en el rural:

“Cuenta con dos canchas, una de básquet, una de fútbol, un escenario. Un parque para los más pequeños. Baños para hombres, mujeres y chiquitos. Inspección, dirección, DECE. Hay una biblioteca la cual no se usa mucho pero ahí hay. Cabañitas para el receso con asientos donde no te llegue el sol. El colegio también cuenta con un laboratorio de computación. Sí hay Internet. También está el otro laboratorio gastronómico (de cocina) y el de química. Las aulas sí están condicionadas bien. (Sin embargo) debería haber un laboratorio de cada especialidad. En el colegio nada más hay de computación y de química, pero para las otras especialidades no hay...” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2)⁹.

“Cuando llegué sí lo vi bien bonito, tiene plantas, un parqueadero... pero a veces siento que hace falta un poco más, como canchas, un laboratorio de cómputo (no tienen computadoras). Hay espacio, pero no han puesto arcos, parece un poco lodoso, no sirve para jugar... (En cambio, cuentan con una quinta): En la quinta sí es bonito, ahí sí tenemos la mayoría de cosas para trabajar... (Hay) espacios para sembrar, parcelas, lombricultura, ganadería, donde ponen los peces, un espacio de césped para que se puedan recostar, muy bonito” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Como puede observarse, el primero requiere la construcción y equipamiento de talleres técnicos, pues no cuenta con ellos, y el segundo necesitaría inversiones más generales para contar con espacios y recursos más adecuados para el estudio, deporte y esparcimiento, como son laboratorios, computadoras, biblioteca, conectividad y canchas.

Vale revisar ahora la disponibilidad y accesibilidad de la oferta secundaria para quienes deseen seguir estudiando. La disponibilidad analiza si existen “instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente” que cuenten con los servicios básicos para su funcionamiento, como edificios, instalaciones sanitarias, docentes calificados y materiales de enseñanza, entre otros. Para estudiar la accesibilidad de las ofertas, instituciones y programas de enseñanza, el *Manual de análisis del sector educativo* del IPE-UNESCO/UNICEF (2020, pág. 23) describe tres dimensiones para que sea efectiva. Primero la no discriminación, que implica la posibilidad de acceder al servicio educativo especialmente

⁹ El Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) es “la instancia responsable de la atención integral de las y los estudiantes. Su propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, en concordancia con el marco legal vigente” (MINEDUC, s.f.-e, párr. 1).

para las personas más vulnerables. En segundo lugar, la accesibilidad material, que hace referencia a la localización geográfica de las escuelas o el uso de tecnología que permita la adecuada educación a distancia o semipresencial. En tercer lugar, la accesibilidad económica, que requiere que la educación esté al alcance de todos y todas. A continuación, se revisarán estas características, primero en el ámbito público y luego en el privado.

a) Oferta de sostenimiento público

En el ámbito público existe el proceso de matrícula automática previamente descrito y contemplado en el artículo 163 del Reglamento General a la Ley de Educación Intercultural. Sus objetivos explícitos son eliminar trámites innecesarios y, sobre todo la lucha por los cupos, donde estaban generalizadas prácticas de espera de días enteros en filas y de corrupción vinculada con la venta de cupos y turnos por parte de funcionarios de diversos niveles para el ingreso a ciertas instituciones educativas.

Así, todas las personas que finalizan la antigua primaria acceden directamente a un cupo en la secundaria básica, que por lo general será en el mismo colegio. Lo mismo sucede cuando aprueban la secundaria básica (o Educación General Básica); deben necesariamente contar con un cupo en la secundaria alta (o Bachillerato). Como muchas instituciones no cuentan con la oferta completa, a los y las estudiantes se les asigna cupo en otra institución que cuente con dichos cursos y que (idealmente) sea cercana al domicilio familiar. Por ley, siempre deben contar con el espacio para seguir estudiando y esto no debe requerir trámites adicionales:

“Este año me cambiaron porque no había noveno en el colegio que estaba. Acá me hicieron directamente el cambio” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“De allá para acá nos mandaron. A todos... nos pasaron acá... Allá se quedaron los de la básica solamente, primero, segundo y tercero. Solamente fue el pase de 3° a 4°. Fue el mismo sistema (que hizo el cambio)” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

En el caso de cambio de domicilio o institución educativa, el reglamento requiere que se notifique al distrito educativo. Una persona entrevistada mencionó no haber conseguido cupo en una ciudad a la que quería cambiarse, aunque no se especifica el proceso seguido para dicho cambio:

“Quería irme a Olón a estudiar, pero no pude tampoco porque no había cupo, porque estaba averiguando muchas veces y nada. Luego, cuando ya no sabíamos adónde ir, nomás quedaba el (*nombre de colegio*) y luego me ayudaron inscribiéndonos en un *link*, con la cédula” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Con esta excepción, de las descripciones obtenidas se puede concluir que la experiencia general es contar con disponibilidad de cupos para los dos niveles de la secundaria pública. El sistema se establece como centralizado y desconcentrado¹⁰. Aunque esto le vale otro tipo de críticas (como la toma de ciertas decisiones sin un conocimiento profundo de algunos contextos), este modelo de gestión del sistema presenta un bajo nivel de diferenciación vertical que tiende a la unidad y permite la dotación automática de cupos públicos, aún entre niveles y ofertas distintas y la disponibilidad de espacios para toda persona que quiera acceder a uno.

Igualmente, vale mencionar lo diversa que resulta la experiencia concreta de cambio de institución educativa en el sistema público. Mientras unas personas relatan un cambio sencillo, rápido y sin “recomendación”, otras lo recuerdan como largo, difícil y dependiente de algún contacto conocido para conseguir cupo. La persistencia de prácticas donde se necesita de un contacto o “palanca” para

¹⁰ La descentralización de la gestión del Estado “consiste en la transferencia obligatoria, progresiva y definitiva de competencias, con los respectivos talentos humanos y recursos financieros, materiales y tecnológicos, desde el gobierno central hacia los gobiernos autónomos descentralizados” (COOTAD, 2010, Artículo 105). La desconcentración es el “traslado de ciertas y determinadas facultades y atribuciones desde el nivel central hacia otros niveles jerárquicamente dependientes; el nivel central mantiene la rectoría y garantiza la calidad y buen cumplimiento, mediante la aplicación del procedimiento y cuya finalidad es contribuir a la garantía de los derechos ciudadanos a través de la prestación de servicios públicos con eficiencia, calidad y calidez” (SENPLADES, 2014, pág. 41).

ingresar a ciertos colegios con determinada oferta o prestigio, mina los propósitos de transparencia de la matriculación automática y sus mecanismos asociados (como la posibilidad de cambio de colegio con una justificación adecuada).

"Vivía en Quito y de ahí me vine a vivir a la costa, y de ahí me recomendaron el colegio porque me tocaba en el (*nombre de colegio*), pero me hicieron el traslado el (*nombre de colegio*). Pedí ... Me inscribieron y de una me hicieron el traslado. Fui al distrito y ahí me hicieron el cambio rápido, no demoré ni tanto. No creo que pidieron justificación. Había cupo" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"Creo que voy a estudiar en el técnico porque hay hasta bachillerato todito y estudian en el día... Cuando termine décimo me pienso cambiar. Es demasiado peleado conseguir cupos. Sin embargo, todos los que conozco sí han entrado" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Mi mamá tuvo que hacer trámite (de cambio), sacar todos los papeles del colegio para enviarlos al otro colegio todos los papeles, en ese tiempo no querían dejar entregar papeles porque no querían que los alumnos se fueran a los colegios, ahora está que deben terminar 10º exigidamente (sic) en ese colegio para darle el paso a otro colegio porque no pueden sacar los papeles del colegio, no los quieren entregar" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Los dos últimos testimonios exponen otra cara de la realidad del sistema educativo; aunque haya cupos en el sistema, existe una diferenciación de los colegios públicos a nivel horizontal. En otras palabras, las instituciones públicas se diferencian entre sí por características como la infraestructura, el tipo de oferta, las figuras profesionales disponibles y la práctica docente, entre otros, lo que trae como consecuencia una valoración diferencial de los cupos que depende de las características de los colegios. En consecuencia, hay colegios con más demanda y donde es más complicado conseguir cupo y otros con muy poca demanda, donde es sencillo entrar y cuyas autoridades intentan retener a sus estudiantes. A estas agrupaciones de colegios con ofertas claramente diferenciadas se las ha denominado circuitos educativos. Dada la desconcentración de la gestión, hay distintas maneras en las que cada distrito afronta esta dificultad de distribución, asignación y modificación de cupos.

A continuación, se explorarán los criterios de accesibilidad planteados, es decir, la no discriminación, la accesibilidad material y la económica (IPE-UNESCO/UNICEF, 2020). Con relación a la no discriminación, la política ha avanzado muchísimo: se eliminaron las formas más obvias o directas de discriminación del sistema al asignar automáticamente los cupos según la dirección de su domicilio, pese a que el domicilio puede ser producto de segregación socioeconómica.

Junto con ello, tal como establece el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2012) en su artículo 153, el grupo de estudiantes de colegios públicos confirmó en sus relatos que en sus instituciones no existen exámenes de ingreso. La excepción aparece únicamente para ingresar a la oferta de Bachillerato Internacional que existe en algunos colegios públicos. Para el resto de ofertas no se realizan pruebas de ingreso o no tienen un fin de selección o exclusión, sino de diagnóstico u orientación vocacional.

"Yo no tuve que dar ningún examen. Me pidieron las notas de la escuela que tenía que retirar en el anterior colegio y nada más" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Nos evaluaron para ver cómo estamos" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

"Nos hicieron una evaluación, pero no para pasar a bachillerato ...ese examen fue para que nosotros pudiéramos elegir la especialidad, o sea qué opción mejor teníamos para estudiar" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Con relación a la accesibilidad material, los grupos relatan experiencias disímiles. La mayoría de los participantes comenta estudiar en una institución muy cerca a su domicilio.

“El colegio actual está cerca de donde vivo y ahí es público, no toca pagar” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“(Sobre su cambio) pedí porque me quedaba más cerca el colegio y porque me gustaba el colegio...” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Sí, es un colegio cerca... (me cambié) porque es un colegio más cerca” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

“Me inscribieron, mi ma. Porque está cerca. Porque recién se inauguró el colegio” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“Yo estudié en la Unidad Educativa desde el inicial y sigo ahí porque está cerca de mi casa. Mis tíos estudiaron ahí, queda a tres cuadras de casa” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Sin embargo, en los grupos también hubo estudiantes que mencionaron estudiar lejos de sus casas, siendo esto un poco más común en los sectores rurales donde las distancias son también más largas y, en algunos casos, los sistemas de carreteras y/o transporte menos desarrollados.

“Para mí está lejos para ir al colegio. No hay más escuelas cerca de mi casa. Un poco lejos está. Caminando no creo que llegue muy pronto. Pienso ir en el bus, aquí hay una petrolera que pasa por aquí. Me demoro media hora. El Estado me puso ahí mismo” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“De ahí me trasladaron al (*nombre de colegio*) y claro me queda mucho más lejos. Tengo que coger dos buses. Había 3 colegios, pero uno quedaba por San Roque y el otro quedaba cerca del norte entonces estaban mucho más lejos” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

En síntesis, en las entrevistas nunca se menciona que alguien se haya quedado sin cupo en el sistema educativo público ni que le haya sido negada la matrícula por algún proceso de selección. Sin embargo, sí se describen dificultades para ingresar a algunos colegios deseados, pertenecientes a ciertas ofertas y cercanos al domicilio, por lo que la accesibilidad material no estaría del todo resuelta.

Finalmente, al considerar la accesibilidad económica, se observan importantes avances para asegurar la gratuidad de la educación, pero la accesibilidad completa no está garantizada y ha sufrido vaivenes a través de los años. De acuerdo con la LOEI, la educación ofertada por las instituciones públicas “es gratuita, por lo tanto, no tiene costo para los beneficiarios” (2011, Artículo 54). Con la intención de democratizar la educación y en cumplimiento de la ley, el Estado central eliminó los costos directos de la escuela pública mediante la prohibición de cobros de matrícula y pensiones mensuales a las familias y creó programas para eliminar las llamadas barreras de acceso a la educación, las que incluyen dotación de textos escolares gratuitos para todos los colegios y alimentación escolar y uniformes gratuitos a poblaciones con mayores necesidades económicas (Constitución, 2008, Artículo 348).

Esto permitió que grupos poblacionales históricamente excluidos pudieran acceder a la oferta pública de educación; pero su extensión fue y es aún limitada. Así, la mayoría de estudiantes del estudio comentan que acceden a los textos gratuitos, pero deben costear sus uniformes y alimentación en el colegio.

“Más utilizamos los cuadernos y los libros que son entregados por el gobierno. No tenemos libros adicionales. (...) No mandan a comprar ningún otro texto ni cuaderno” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“Comprar los uniformes, la cuota del curso y camisetas para el partido de fútbol” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"El uniforme de parada que se usa los días lunes sí toca comprarlo. Es una falda, blusa y zapatos negros sin taco (...) Uso una camiseta blanca y una falda color azul y también hacen comprar el uniforme de cultura física, con calentador" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

A pesar de contar con libros gratuitos, algunos colegios consideran necesario contar con textos, folletos o libros adicionales, como mencionan algunos estudiantes.

"A veces de la hoja, del examen y los cuestionarios. Ahí le sacan copia y si dicen que 25 o 10 (centavos) cuesta la hoja, ahí le das (a docentes). Todos los trimestres" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

"Hay libros que unos dan y textos que nos tocan comprar y otros textos que nos da el gobierno. *Compran* los que mandan las licenciadas de lengua (como cuentos) o los libros para escribir..." (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Los textos del gobierno y uno que otro libro que se compra, como libro de refuerzo" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

Además de estos costos, hay otros que deben asumir las familias. Entre los más importantes se mencionaron: i) la movilización y transporte al colegio, ii) los útiles escolares y materiales requeridos para el trabajo diario, iii) el uso de Internet y computadoras para investigación y tareas y iv) cuotas para mantenimiento, compra de insumos o incluso construcciones en las instituciones educativas. Sobre lo primero, cobra mayor relevancia cuando hay más distancia entre el colegio y el domicilio.

"A mí me cuesta el pasaje y toda la cuota anual, el uniforme, todo me cuesta a mí. Menos los libros" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

La necesidad de contar con equipos de computación y acceso a Internet de manera constante aparece como una necesidad no cubierta en la mayoría de los colegios. Aunque en algunas instituciones sí hay salas de computación, dichos espacios no parecen ser suficientes para solventar las necesidades de todo el estudiantado. Dada esta carencia, las familias generalmente asumen el costo de alquiler de computadoras, Internet e impresiones.

"Lo único que sí más o menos quisiera es unas computadoras por las consultas que nos tocaba hacer, ahí en el colegio no hay computadoras. No hay Internet" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Y las computadoras utilizan sólo 2° y 3°. Internet ocupa sólo los licenciados y los de 2° y 3°. También los de 8°, 9° y 10° estudian ahí mismo" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

Por último, aunque la prohibición de cobrar dinero a las familias se mantiene vigente oficialmente, durante los últimos tres o cuatro años muchos colegios públicos han retomado la dinámica de solicitar cuotas, en especial para cubrir costos que el Estado no está asumiendo, como la guardianía, el mantenimiento, la limpieza, la renovación y mejora de espacios, la compra de consumibles, la organización de fiestas, e incluso apoyos para obras sencillas de infraestructura.

"Limpieza del colegio, ahí se organizan los padres de familia y pagan cuotas" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"Así mismo toca abonar para pagar un guardia y así cuotas para fiestas como la navidad, el día del niño y eso. Para el guardia es algo mensual" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Se dice que tiene que colaborar cada papito con 5 dólares para poder arreglar con cemento porque es un pedazo grande que se ha caído. Eso ya tenía tiempo caído, nos hacían hacer minga de estudiantes y arreglamos ese pedazo con pura cañas y pedazos de estaca, pero ahorita quieren arreglarlo con cemento porque ya se empiezan a entrar toda la gente por ahí, botan desperdicios..." (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Aunque todos los costos implican una carga económica para las familias, el costo mensual de guardiana¹¹ y el apoyo para construir una pared son los que más claramente incumplen la prescripción de gratuidad de los colegios públicos, al tratarse de un gasto administrativo fijo (la guardiana) y una necesidad de reparación urgente (la pared), ambos con partida presupuestaria en el Estado. Claramente, en estos casos el Ministerio de Educación no está solventando ciertas necesidades básicas de los colegios y está traspasando su costo a las familias.

b) Oferta de sostenimiento privado

En el ámbito privado, la accesibilidad a la oferta depende de varios elementos. Los colegios privados incorporan como filtro los exámenes de admisión como parte del proceso de selección. En las entrevistas se describieron algunas formas que toma ese proceso. Generalmente, se toma un conjunto de evaluaciones vinculadas con las asignaturas escolares, incluidos los idiomas.

“Sí, hice examen en computadora... Era un examen como un formulario de las cuatro materias en español, y otro de analítica (patrones)... el examen de inglés era literal solo de *present simple*, *past continuous* y cosas así, o sea el verbo *to be* en todas las formas posibles” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“Di el examen... En matemáticas me fue mal porque me tomaron unas cosas que yo no había aprendido. En mi anterior colegio no me enseñaron así... me dijeron tienes que nivelarte en matemáticas en las vacaciones, entonces fui a unas cuatro clases de matemáticas durante los fines de semana y ya entré al colegio” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Las materias básicas, matemáticas, lenguaje. Fue un examen fácil” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

El nivel de dificultad de los exámenes o apoyos que se brinde a los aspirantes depende exclusivamente de la filosofía o planes de la institución educativa. Por ello hay colegios que preparan a sus aspirantes, en tanto otros son muy selectivos en la entrada e incluso exigen a ciertos estudiantes —que no obtienen buenas calificaciones— presentar una acreditación externa de un idioma o tomar clases de nivelación, teniendo la familia que asumir el costo de dicha preparación previa.

“Yo no conozco a nadie que no haya pasado...” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Yo antes no sabía francés y era un requisito saber, entonces me dijeron trae un certificado de la Alianza Francesa al inicio de 9º y te dejamos entrar. Pasé todo menos francés. Me tomaron inglés, matemáticas y lenguaje” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Yo sí di un examen y estaba normal de dificultad. De hecho, yo fui uno de los que tuvo una mala nota, pero tomando en cuenta que venía de colegio fiscal y todas esas cosas. Además, aprovechando que me hicieron otras pruebas en las que salí bien, me dejaron quedarme en el colegio. El resto de personas creo que salieron bien” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

La realización de entrevistas con las familias e incluso test psicológicos también pueden ser parte de este proceso, así como la aceptación explícita del modelo pedagógico a usar.

“Bueno a mí para entrar lo primero que hicieron el director de la institución me preguntó por qué quería entrar y les hicieron unos análisis psicológicos a mis representantes y también como un estudio para verificar cuánto es el monto que pueden pagar para la educación y luego me hicieron leer compromisos humanitarios de convivencia. La parte comunitaria y muchas cosas y luego tuve que firmar ese papel junto con mi representante (...) No hubo un examen académico” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

¹¹ Este concepto alude al costo mensual de cuidado del establecimiento, generalmente contratado con una empresa de seguridad privada.

En síntesis, las razones, estrategias y decisiones de los procesos de selección de la educación privada no necesitan ser públicas ni justificadas a sus aspirantes. En este sentido, el principio de no discriminación no está asegurado, sino que depende de los criterios institucionales.

La accesibilidad material a la oferta de educación privada está definida por el lugar de residencia, habiendo espacios con nulas o escasas oportunidades de acceso a este tipo de escuelas. Es el caso de un grupo de estudiantes de una provincia pequeña que menciona tener su escuela como una de las pocas alternativas privadas en la ciudad. Por ello, consideran incluso la posibilidad de cambiar de residencia para acceder a un mejor colegio privado en otras ciudades cercanas.

“Yo me iría tal vez a un colegio bueno de Quito, que sea bilingüe, como (*nombre de colegio*), como (*nombre de colegio*). (En Quito) hay más variedad de colegios, aquí no hay tantos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

“Yo, dentro de la ciudad me quedaría en el colegio que estoy. Pero también iría a estudiar en Quito, en especial en el (*nombre de colegio*) porque me interesa mucho la forma de educación que tienen allá. (...) Se fomenta mucho el hecho de que aprendan inglés y tienen clases también de alemán, es un colegio muy chévere” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

“Y si es que sería fuera de la ciudad, me iría a uno en Ibarra o uno en Quito, pero no tan lejos porque sería muy lejos (...) O depende de la calidad, si fuera uno de calidad, me iría lejos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

Por otro lado, en ciudades más grandes y pobladas, los grupos de estudiantes mencionan tener más opciones de colegios privados a los que les sería posible acceder, como ejemplifican los testimonios de dos estudiantes de las ciudades más grandes del país, Quito y Guayaquil.

“Antes estaba en el (*nombre de colegio*), que es un colegio privado, católico y es de solo hombres. Académicamente es bastante bueno, pero socialmente no. Yo ya estaba harto y les dije a mis padres que veamos colegios. Vimos como cuatro colegios...” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“... En cuanto a la educación, sí me cambiaría a otro sitio, no porque diga que la educación en este colegio sea mala, sino que siempre puede ser mejor” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

En relación con la accesibilidad económica, hay opciones privadas de costos muy diversos, con pensiones mensuales que van desde 4 hasta 2051 dólares para bachillerato (MINEDUC, s.f.-i; MINEDUC, s.f.-j), por lo que la situación socioeconómica de las familias y el número de niños y niñas en el hogar influyen sobre lo que se puede pagar por el servicio educativo. Cuando los costos no se consideran justificados o se juzgan como muy elevados, causan molestia en los grupos de estudiantes. Es el caso de libros que no se usan o pruebas internacionales muy costosas que complican la situación económica familiar.

“(Sobre el programa internacional): tomar los exámenes es carísimo (125, 80, 100 dólares cada uno). Son exámenes que muchas personas, justo por la situación, no pueden acceder” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Nos han mandado a comprar libros. En primero mandaban a comprar como tres libros, caros obviamente. Por ejemplo, un libro de física usamos dos veces y ya, no los volvimos a usar nunca más. Para mí eso siempre ha sido un disgusto, gastar plata en libros que no nos hacen ocupar que guardan espacio en el casillero, en la maleta, causan dolores de espalda” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Muchas veces los profesores piden cuaderno, libros, papel bond, un montón de materiales que ni utilizamos en el año” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Las personas entrevistadas de colegios privados no mencionaron estos costos asociados como algo que pone en riesgo su permanencia en el sistema escolar, sino como algo que naturalmente debían asumir sus familias o que podría determinar, en última instancia y junto con las pensiones, su cambio de colegio. En primera instancia, dicho cambio ocurriría en la oferta privada y, de manera excepcional, hacia un colegio público donde no se paga pensión.

“Por el tema económico. Porque se paga pensión y algunas personas no tienen, por ende, tienen que salir” (FG14).

“(Sobre un posible cambio de colegio) yo creo que tal vez en algún momento sí lo llegué a considerar por el hecho de costos...” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“(Sobre un posible cambio de colegio) me quedaría porque el costo es normal, aunque hay muchos deberes” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

En síntesis, la disponibilidad y accesibilidad de las ofertas de educación privada son muy distintas a las relevadas en el sistema público. Por un lado, la disponibilidad y accesibilidad material dependen mucho de la ciudad donde se encuentren los y las estudiantes. Dado que los colegios privados dependen exclusivamente de matrículas y pensiones, el nivel socioeconómico y la demanda de las ciudades son fundamentales en la decisión de apertura y mantenimiento de esta oferta. Por otro lado, aunque actualmente existe un marco legal que ya no permite un establecimiento libre de costos, sino que estos se vinculan con los servicios ofertados y tienen un límite de aumento anual (Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-2017-00006-A), finalmente la accesibilidad económica y el criterio de no discriminación para el acceso dependen en gran medida de cada institución en particular.

Se pueden extraer algunas primeras reflexiones de las descripciones de los y las estudiantes. En primer lugar, se percibe una diferenciación clara entre las ofertas pública y privada en términos de disponibilidad y accesibilidad, donde la primera parece mucho más enfocada en estar disponible y ser accesible a toda la población, aunque aún presenta barreras especialmente vinculadas con los costos reales que implica estudiar. En el caso de la privada el elevado costo, que puede ascender hasta más de 5 salarios básicos, se transforma en una de las principales barreras para acceder a este tipo de oferta. En segundo lugar, aparecen como circuitos con limitada movilidad entre sí. La mayoría de los grupos entrevistados no tiene este punto de comparación muy presente, aunque sí hay estudiantes que han pasado por colegios de ambos sostenimientos. En estos casos, todos y todas muestran una clara preferencia por la oferta privada, que consideran incluye contenido académico más avanzado y, en un caso, una oferta más amplia.

“Creo que la pensión era muy alta y me cambiaron por la cercanía y todo, pero sí me gustaría cambiarme a ese colegio porque enseñaban mejor. Cuando llegué a este colegio fiscal estaba más adelantada que mis compañeros, en inglés y matemáticas. Sí, me gustaría cambiarme” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“...El tema de las materias debido a que no estábamos en un colegio que era privado y utilizábamos los libros del Estado, entonces acá tenemos como materia más avanzada. Son como más completos, tienen materia más específica” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

“En este año se dio la oportunidad de poder estudiar en un colegio privado; en cambio en años anterior he estado en colegios fiscales... la diferencia de personas o cómo socializamos es lo mismo. Siempre me he llevado bien depende de qué colegio esté y la zona. Por esa parte no hay mucha diferencia. En cuanto a la parte estudiantil y las materias sí es más lleno y hay más resultados que en la parte fiscal” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

La primera gran diferenciación horizontal, que separa marcadamente las ofertas de sostenimiento público y privado, puede analizarse también usando el concepto de segregación escolar. La segregación se refiere a “la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características

personales o procedencia social y cultural” (Murillo y Duk, 2016) y puede darse por diversos elementos: condición étnico-racial, nivel socioeconómico, origen de los estudiantes y capacidades.

En este caso, en términos generales, la oferta privada estaría agrupando mayoritariamente a familias con más recursos económicos que pueden asumir mayores costos y se encuentran viviendo en determinadas ciudades, donde se establecen estos colegios. Por su lado, la oferta pública, disponible en todos los cantones del país y sin un costo oficial, estaría disponible y accesible para todo el resto de la población¹². Si se sigue la percepción de los y las estudiantes entrevistados que han estudiado en ambos sistemas, la calidad es un motivo por el que las familias de mayores ingresos eligen la oferta privada. Al considerar los resultados de las pruebas Ser Bachiller como una medición vinculada con la calidad de la enseñanza disciplinar, se verifica que los colegios privados obtienen mejores rendimientos en promedio¹³.

Esta prueba sirve para obtener la nota de grado (representa el 20%). Además, para postular a la Educación Superior se utiliza una nota compuesta por el Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES) (60%) y la nota de grado (40%) (SENESCYT, 2021). Considerando lo anterior y que, además, el EAES comparte la mayor parte de sus contenidos y estilo de prueba con el Ser Bachiller (EAES, s.f.), la segmentación por sostenimiento público-privado estaría también condicionando la posibilidad de obtener cupos en ciertas universidades y carreras de la Educación Superior.

Además, en el sistema público se verifica también la existencia de colegios más demandados por la percepción pública de su calidad, reconocimiento histórico o prestigio y ofertas disponibles. En este contexto, la política pública de otorgamiento de cupos por cercanía al domicilio puede ser leída de dos maneras.

Por un lado, se trata de un esfuerzo gubernamental explícito por responder la demanda de la población de tener escuelas cercanas a las casas. La cercanía de la escuela y la casa permitiría aliviar problemas logísticos de las familias, disminuir los riesgos de la movilización estudiantil (que regularmente camina y usa medios de transporte diversos) y limitar o eliminar el costo de transporte, que en algunos casos puede convertirse en una importante barrera de acceso a la educación y atentar contra el carácter gratuito del servicio educativo, como lo mencionaron los y las estudiantes entrevistados. La lejanía de algunas nuevas escuelas creadas en poblados donde se cerraron otras pequeñas para sustituirlas por instituciones más grandes, con mejores servicios y docentes, fue justamente la mayor crítica de muchos sectores al proceso de reorganización de la oferta durante el periodo 2007-2017. En otras palabras, la sensación generalizada es que lo mejor es contar con colegios cercanos al domicilio.

Sin embargo, dado que los colegios públicos más deseados se suelen encontrar en ciertas zonas del país, urbanas y céntricas, estas quedarían también reservadas para familias y estudiantes residentes de las ciudades más grandes y de determinados barrios urbanos. Así, la distribución de cupos por domicilio estaría limitando fuertemente las opciones educativas de los y las estudiantes por su lugar de residencia, al tiempo que favorecería a quienes tienen mejor posición económica, asegurándoles el acceso a las escuelas más buscadas. Obviamente, la causa de esto no se la puede encontrar en la política educativa; sino en la segregación residencial de las ciudades que es histórica y estructural y separa a los y las habitantes en zonas y barrios dependiendo de su poder adquisitivo.

De la información recogida, una primera mirada lleva a considerar la existencia de un fenómeno generalizado e histórico de segregación escolar por procedencia social que distribuye a las familias de mayores recursos en los colegios privados y a las de menores recursos en los públicos y además distribuye los cupos públicos más deseados a los sectores urbanos menos empobrecidos. Sin embargo, esta reflexión debe ser matizada por dos cuestiones.

¹² La legislación ecuatoriana establece que la educación pública es gratuita, por lo que no deberían existir costos para acceder al servicio educativo. Efectivamente, las instituciones públicas no cobran matrícula ni mensualidades. Sin embargo, hay valores que muchas instituciones requieren del estudiantado y sus familias para solventar necesidades que no logran resolver mediante el financiamiento estatal; por ejemplo, el costo de uniformes, la limpieza de la institución, la seguridad de los equipos y otros. Por ello se utiliza el concepto de costo oficial, que sería lo legalmente establecido y aceptado, y lo diferenciamos de los costos reales y extraoficiales que, para la educación pública, no tienen asidero legal ni regulación.

¹³ Para más información, véase [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Informe-RC-2019-PC.pdf>.

La primera se relaciona con la existencia de colegios privados con una perspectiva social que buscan brindar un servicio de calidad a sectores con escasos recursos económicos. Es el caso de una institución cuyas estudiantes comentaron tanto su valoración muy positiva del colegio como la existencia de apoyos económicos para sus estudios.

“Es alternativo porque utiliza un método diferente de educación y la pensión no se paga todo directo de los padres, sino que tenemos un programa de apadrinamiento para las personas de bajos recursos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“(realizan) ...un estudio para verificar cuánto es el monto que pueden pagar para la educación” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Una segunda cuestión se vincula con las acciones gubernamentales tomadas recientemente por el Ecuador durante la administración de la llamada Revolución Ciudadana (2007-2017), que buscaron igualar la calidad de los colegios públicos a los niveles de la educación privada. Para comprender mejor este fenómeno, sus implicaciones y percepciones estudiantiles así como complejizar la reflexión sobre la diversificación y segregación en el sistema educativo nacional, a continuación se revisarán dos programas emblemáticos de este esfuerzo.

2. Unidades Educativas del Milenio y Bachillerato Internacional

Considerando la diferenciación ya descrita entre colegios públicos y privados, el Estado ecuatoriano implementó varios programas que buscaron aminorar las históricas diferencias y mejorar las condiciones pedagógicas y de infraestructura del sistema público. Los programas masivos de formación docente, la actualización curricular, la dotación de textos escolares, la elevación del salario docente, la creación del sistema de asesoría educativa, la implementación de los concursos de méritos y oposición para el ingreso al magisterio y la creación de la Universidad Nacional de Educación son algunas de las políticas implementadas en este sentido. Sin embargo, dado el foco de la presente investigación, se revisan aquí únicamente dos acciones que modificaron la oferta educativa: la construcción de las Unidades Educativas del Milenio (UEM) y la implementación del Bachillerato Internacional en colegios públicos.

a) Unidades Educativas del Milenio

El proyecto de creación de Unidades Educativas del Milenio (UEM), implementado desde el año 2008, fue uno de los proyectos emblemáticos del gobierno de Rafael Correa (2007-2017). Tuvo como objetivos reducir el déficit de infraestructura escolar y mejorar la calidad de la educación. Estas instituciones se crearon para responder a la creciente demanda de cupos en todos los niveles educativos del sistema público. En concreto, contaron con oferta educativa completa, de manera que acercaron la secundaria alta a zonas que no contaban con este nivel y obviaron los constantes cambios de colegio en varios cantones.

Su infraestructura incluye generalmente espacios diversos para el aprendizaje, con gran cantidad de mobiliario y materiales y conexión a Internet para sus estudiantes y docentes. Además de las aulas para cada nivel educativo, las UEM cuentan con bibliotecas, laboratorios de ciencias naturales, física, química, tecnología e idiomas, comedores, bares, canchas deportivas, patios, gimnasios, espacios verdes, salas de usos múltiples, oficinas para docentes y administrativas (de archivo, secretaría, recepción, rectorado, vicerrectorado, para reuniones y otras), bodegas, parqueos y baterías sanitarias para cada nivel educativo (Ministerio de Educación, s.f.-h). Dados los estándares de infraestructura y recursos definidos para las UEM se destinó a ellas una importante inversión que superó los 10.000 millones de dólares (Rodríguez, 2017). Un grupo de estudiantes de una UEM de la región amazónica describe su colegio y narra brevemente el proceso de transformación que tuvo mediante este programa.

“Mi escuela es amplia, tiene tres canchas, tiene laboratorio, área de computación y tienen muchas aulas grandes. Entramos todos, en regular somos de 25 a 30 (estudiantes por aula). La escuela sí ha tenido mejoras. Hicieron más aulas, hicieron un laboratorio mejor con más equipos. Laboratorio de computación y de ciencias naturales. Es institución del milenio del gobierno. Sí, la fueron mejorando porque primero ... en la historia de esa institución solo había dos aulas y poquitos profesores” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Similares a las UEM son los llamados colegios “réplica”, que son instituciones con las mismas características y estándares de infraestructura, pero que asumen el nombre de una institución *tradicional* de la ciudad, con renombre y prestigio histórico. Generalmente, se las construye en zonas más alejadas, rurales, relegadas o incluso nuevas urbanizaciones periurbanas de las ciudades.

Es común que las nuevas o renovadas escuelas aparezcan en el imaginario estudiantil como lo que fue su objetivo: un referente de calidad. Por ello, se han convertido en objeto de deseo de muchos y muchas estudiantes¹⁴. En uno de los grupos focales, un grupo de estudiantes de secundaria básica, que vive en un barrio recientemente creado y habitado mediante un gran proyecto de vivienda social, comenta que desean ingresar al colegio réplica de su barrio, creado al mismo tiempo que las viviendas. Las razones se vinculan con la infraestructura y la oferta educativa técnica.

“Me cambiaría al (*nombre de colegio*) porque ahí sí hay las salas de computación, más los de ciencias. Las canchas son más amplias. Está cerca, se puede ir caminando” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“Yo el próximo año paso al Réplica (*nombre de colegio*). Ahí está la carrera de ciencias y de informática (Bachillerato técnico)” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

La construcción de estas unidades fue parte de un proceso de reorganización territorial de la oferta. No sólo se crearon nuevas instituciones, sino que en algunos lugares también se cerraron escuelas generalmente uni y bidocentes, con un máximo de 45 estudiantes. Sus estudiantes fueron reubicados en las nuevas instituciones. Considerando tanto la reorganización como la apertura de colegios donde no había previamente oferta, la propuesta inicial fue que todos y todas las estudiantes cuenten con instituciones de este tipo cercanas a su domicilio. Sin embargo, este plan se fue matizando y modificando con el tiempo y consideraciones pragmáticas.

Actualmente, la disponibilidad de cupos en estas instituciones es limitada. En el grupo de estudiantes con quienes se conversó, todas se mostraron seguras de que ingresarán al colegio réplica cercano y mencionaron que la mayoría de gente de su zona o barrio así lo hace. Sin embargo, también mencionaron la falta de cupos. No es claro para ellas, como tampoco es de público conocimiento, qué mecanismos se usan para definir el ingreso cuando hay más aspirantes que cupos.

“En mi cole no hay bachillerato. Todos van al (colegio) Réplica. Yo paso directo... Hay muchos que se quedan sin cupo, por eso los reubican a otros, más lejos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“En el colegio no hay (bachillerato). Voy al Réplica también” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

De manera complementaria, la accesibilidad material a esta oferta depende de la cercanía de los domicilios de los y las estudiantes. Esta fue una de las críticas más importantes de diversos grupos sociales, especialmente quienes consideran que el reordenamiento de la oferta limitó el derecho a la educación de grupos de niños, niñas y adolescentes que vivían lejos de las nuevas instituciones y no contaban con transporte escolar. Según Rodríguez (2017) existen comunidades indígenas que están alejadas de las UEM asignadas a ellos, en las que el gobierno no provee ningún tipo de transporte y en el que las escuelas comunitarias de la zona fueron clausuradas como consecuencia del Plan de Reordenamiento de la Oferta Educativa. Los estudiantes afectados deben caminar hasta cinco horas al día para poder asistir a sus clases,

¹⁴ En la prensa se encuentran constantes reportajes sobre el tema, aquí uno de ellos: El Comercio (2014).

lo que interfiere además con las actividades agrícolas y ganaderas que muchos de ellos desarrollan en casa desde edades tempranas. La sinergia de estas variables deviene en altos niveles de ausentismo en estas comunidades.

En esta investigación participaron estudiantes que viven la primera situación; es decir, que viven en una comunidad indígena rural pero la UEM a la que asisten es cercana al domicilio y cuenta incluso con otras instituciones accesibles.

“El colegio actual está cerca de donde vivo y ahí es pública, no toca pagar. Ya había ahí mismo el sistema intercultural bilingüe. Hay varias escuelas cerca, está el Técnico, la (*nombre de colegio público*) y el (*nombre de colegio privado*) ...” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Desde el gobierno actual, con el presidente Lenin Moreno, se criticó mucho la reorganización de la oferta realizada en el sector rural y se prometió la reapertura de 1.000 escuelas rurales unidocentes o bidocentes (ahora denominadas *comunitarias*) entre los años 2019 y 2020 (El Telégrafo, 2019). No hay datos oficiales disponibles sobre cuántas escuelas efectivamente se han abierto hasta la actualidad, pero la información de prensa expone que a inicios de 2020 habían sido sólo 61 (Machado, 2020).

Por otro lado, aunque la accesibilidad material de las UEM y Colegios Réplica no está asegurada para todos y todas, ciertos lugares muy pobres y desatendidos sí cuentan, quizás por primera vez, con una oferta de este tipo. Lo que se hizo fue priorizar ciertos sectores a los que se debía asegurar accesibilidad material a una institución con excelente infraestructura, equipamiento y recursos. Según el análisis geográfico de Navas, Llerena y Vaca (2019), efectivamente la gran mayoría de Unidades Educativas del Milenio construidas hasta el año 2016 (84%) “están en zonas donde sus necesidades básicas insatisfechas están por encima del 50%” (pág. 131). Considerando su área de influencia, el estudio concluye que dichas instituciones satisfacen a la población más necesitada, zonas rurales y de extrema pobreza.

En relación con la no discriminación para el acceso, las Unidades Educativas del Milenio y Colegios Réplica funcionan como cualquier otro colegio público: son de libre acceso a la población, pues no requiere procesos de selección para ingresar a ellas. En el caso del colegio Réplica que oferta educación técnica, una estudiante que espera pasar allá menciona que existen pruebas vocacionales que se realizan al ingresar a instituciones que ofertan distintas FIP.

“Hacen pruebas, pero todavía no me la hacen, el próximo año quizás me la hagan... para ver dónde pasan (al bachillerato técnico o en ciencias)” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

Finalmente, la accesibilidad económica de estas instituciones tiene similares características al resto de la oferta pública: es gratuita en tanto no requiere el pago de una matrícula o pensión mensual, pero las familias deben asumir costos asociados, incluyendo uniformes, cuotas para eventos, textos adicionales, útiles escolares, e incluso guardianía mensual.

“El colegio actual está cerca de donde vivo y ahí es pública, no toca pagar... toca abonar para pagar un guardia y así cuotas para fiestas como la navidad, el día del niño y eso. Para el guardia es algo mensual. Hay libros que unos dan y textos que nos tocan comprar y hay otros textos que nos da el gobierno. Compran los que mandan las licenciadas de lengua o los libros para escribir y eso” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

En este caso no se incluye el costo de transporte, pero en el caso de que no haya transporte escolar público es un rubro que también puede sumarse. Aunque el costo real mensual no es alto, al igual que en la mayoría de las instituciones públicas, las familias deben asumir costos asociados a la escolaridad, lo que podría poner en peligro la permanencia de las y los alumnos provenientes de familias con situación económica desfavorable.

En síntesis, la creación de UEM y Colegios Réplica podría estar generando una nueva diferenciación horizontal de la oferta pública donde ocupan un lugar preferente por su infraestructura y recursos de calidad superior, pero al que accede un grupo minoritario de estudiantes. Mientras la no-discriminación está asegurada al no existir exámenes de ingreso y la accesibilidad económica es similar a lo que sucede con el resto de las instituciones públicas, la accesibilidad material y disponibilidad de cupos plantea un reto adicional a esta oferta. Sin embargo, las y los estudiantes, provenientes de las escuelas cercanas reconocen en ellas y en los colegios réplica una clara diferencia y un valor especial, así como una mejor calidad, asociado a su infraestructura, recursos y servicios.

b) Bachillerato Internacional

Con el objetivo de “garantizar una educación de calidad, excelencia y liderazgo pedagógico, con altos niveles de exigencia académica” (MINEDUC, s.f.-a, párr. 7), el Ministerio de Educación inició la implementación del Bachillerato Internacional (BI) en colegios públicos del Ecuador en el año 2006. En tanto implica cambios profundos sobre el modelo pedagógico, incluye una adaptación curricular importante y no permite el ingreso luego de iniciada la cursada, se trata de un circuito claramente diferenciado.

En relación con la disponibilidad de cupos, el número de cupos ofertados es muy limitado; para el año lectivo 2020-2021, el BI atendía a 6.902 estudiantes (Grupo FARO, 2020). Considerando que en los dos últimos años de bachillerato del sistema público asisten 471.093 estudiantes, es posible notar que la oferta del BI logra incluir únicamente al 1,5% de estudiantes de estos grados. El grupo de estudiantes de esta oferta con quienes se conversó mencionó que solo se abre un paralelo de BI por año, el mismo que continúa hasta finalizar tercero de bachillerato. Dicho curso, mencionan, incluye únicamente 24 estudiantes: “Aunque cuando dimos la prueba éramos bastantes ... sólo pasamos 24” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Si se considera la accesibilidad material de esta oferta, aunque los 197 colegios que ofertan el BI se encuentran dispersos en todo el territorio nacional, 150 en el sector urbano y 47 en el rural, y se permite la movilidad entre colegios para el ingreso, la mayoría de los estudiantes no cuenta con un colegio cercano con esta oferta internacional. Por ello, su accesibilidad material es limitada. Esto se corresponde con la manera en que generalmente se concibe y conduce el BI: no es para todos y todas, sino que está destinado a quienes tienen un mejor rendimiento académico. Un ejemplo de este fenómeno aparece en la narración de un estudiante sobre las pruebas de ingreso.

“Uno de los casos más peculiares durante este periodo de pruebas era el de una compañera nuestra que, por vivir... más lejos de aquí, de (*nombre de ciudad*) no pudo llegar a tiempo y ya pues, como había faltado, ya tampoco quiso seguir... llegó a la resolución que no iba a participar del resto de pruebas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En este sentido, aunque legalmente cualquier estudiante del país puede acceder a esa oferta, el principio de no-discriminación se ve limitado al ser la única oferta pública que tiene exámenes y revisa el rendimiento académico previo para determinar la admisión de sus estudiantes. A diferencia de lo que ocurre con la oferta regular de la secundaria alta, el BI incluye un proceso para seleccionar al estudiantado que se considera óptimo para su cursada, limitando su accesibilidad. Al proceso de selección vivido por los y las estudiantes entrevistados, 34 personas asistieron a rendir la prueba de las cuales se seleccionó a las 24 que iniciaron el programa ese año.

Al consultarles por qué no había más personas en el proceso de ingreso, mencionaron que se debía a que la gente en general no conoce de esta oferta o tiene temor a los exámenes. En este marco, criticaron al colegio por no dar mayor difusión a la oferta, ni dentro ni fuera de la institución. Ciertamente, al ser una oferta poco conocida, las posibilidades de acceder a información precisa y a tiempo depende de contar con datos sobre el colegio a partir de estudiantes, docentes u otros conocidos de la institución.

"Fueron 34. Por lo general no va mucha gente a dar las pruebas porque no saben o tienen el temor de lo complicado que lleguen a ser" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Para las otras instituciones usualmente solo va un profesor o coordinador a hablar con las autoridades de allá para que les informen a sus alumnos" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"En nuestro tiempo no, solo fue que nuestros profesores de décimo C, que son de BI, nos dijeron tal día son las pruebas, pueden irse a inscribir, les van a dar un formulario, temas... Son los mismos profesores de BI que se encargaron de informarnos, porque el colegio dice tenemos BI pero no lo promociona, sino es como para decir tenemos BI y somos mejores porque tenemos BI, pero no impulsan a los estudiantes a meterse a BI" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Según la información proporcionada por el grupo, el proceso de selección no tiene costo y sólo requiere pedir un cupo para los exámenes, estudiar y rendirlos. Sin embargo, las y los estudiantes comentan que incluso para inscribirse al examen es necesario contar ya con un buen récord académico previo, de mínimo 8.5/10, lo que limita el acceso a una gran cantidad de estudiantes. La inscripción a las pruebas también requiere presentar una solicitud firmada por el o la representante y debe realizarse cuando se está cursando el último año de secundaria básica (10º año de Educación General Básica), pues las pruebas se rinden casi al finalizar dicho año lectivo.

"Hubo varios chicos que quisieron aplicar, pero no tuvieron el puntaje y en esos casos los chicos ... se sentían muy mal porque ellos se habían esforzado y no habían podido aplicar" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Sobre las pruebas, el grupo de estudiantes menciona que usan formatos muy similares a las que luego se rinden en el BI, e incluyen cinco materias: biología, inglés, matemáticas, ciencias naturales, español (que incluye literatura) y estudios sociales (que incluye historia):

"El examen es como uno de BI más o menos real. Estamos todos separados, nadie puede hablar con nadie, nadie puede pasarse borradores, materiales, nada... hay que evitar... el plagio y la copia. (Al igual que en los exámenes del BI, eran) ... otros profesores los supervisores y no los de la misma materia" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Durante este periodo de prueba sacan un promedio de las seis materias. En base a un promedio de lo que obtienes ahí, había 24 puestos y eran ahí los que tenían el mejor puntaje (quienes ingresaban)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Sobre la preparación para los exámenes, comentaron que al pedir un cupo se les entregaba un cuestionario con las preguntas para estudiar:

"Sí saben dar cuestionarios para que los demás chicos de otros colegios puedan ingresar a las pruebas" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"En los formularios estaban varias cosas que se supone que debíamos saber para entrar al BI, entre eso literatura, inglés, estudios sociales... y varias preguntas... de historia nacional... Fue un cuestionario que tenía que responder (no estaban incluidas las respuestas)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

De las experiencias del grupo entrevistado es posible identificar que quienes cursaron el año previo en el colegio que oferta BI tuvieron ventajas al rendir el examen, pues recibieron información y formación específica para ese fin. En cambio, quienes venían de otros colegios mencionaron que se le hizo más complicado porque no conocían todos los temas y debieron prepararse de manera autónoma, algunas veces con ayuda de la familia.

"A mí se me hizo fácil porque yo había estado ya en el colegio y nosotros estábamos con los aprendizajes de acuerdo a la prueba que nos iban a tomar. Había que estudiar sí, pero ya conocíamos todo lo que nos iban a tomar. Entonces sí se me hizo fácil dar la prueba, y también entré como una de las primeras" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"A mí se me hizo un poco complicado porque... estábamos desigual con el (*nombre de colegio previo*). A mí me tocó estar revisando temas en el YouTube, ir analizando por mí mismo. Mi padre sabe algo de matemáticas y física entonces tuvo que explicarme cosas que no había visto. Historia igual, adelantarme a mis compañeros... al final di bien la prueba y también estuve entre los primeros" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"(Para responder las preguntas) Fui a buscar en Internet, en el cuaderno, los libros de texto..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En este sentido, los testimonios permiten entrever que i) la preparación académica previa, ii) la pertenencia a la institución educativa en décimo, iii) la situación educativa del hogar y apoyos familiares, y iv) las destrezas aprendidas para estudiar de forma autónoma y rendir exámenes de este tipo, son factores clave que pueden influir en las probabilidades de ingreso al BI. Sobre el primer punto, vale mencionar que dos de los cinco estudiantes del grupo asistieron a décimo año de EGB en el mismo colegio (público); otros dos dieron la prueba, provenientes de colegios privados y uno de colegio público. Un estudiante proveniente de la oferta privada comentó haber rendido la prueba con cinco compañeros de su colegio previo y que los cinco ingresaron, aunque luego no continuaron cursando la oferta.

"...yo vine con cinco compañeros de (*nombre de colegio*) ... y no nos daba temor el examen... el temor de la mayoría es ya cuando estás dentro del programa y en primero de diploma empiezan ya los ensayos, monografías, y ya las cosas se hacen más complicadas, las pruebas internas, las pruebas externas... Con los cinco que vine, los cinco entramos. Toditos entramos, pero de ahí hubo un chico de otro paralelo que no entró... Ya en pre BI se retiraron la mayoría y ahorita sólo queda una compañera con la que entré de inicio" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Como se observa en el anterior testimonio, el proceso de selección parece no terminar con los exámenes y las notas previas. Quienes son seleccionados ingresan a lo que denominan Pre-BI, que es el primer año de la secundaria alta, previo a los años de cursada oficial del diploma de BI, que serían segundo y tercero de la secundaria alta o bachillerato. La función de cursar este nivel en este formato es mostrar la metodología y asignaturas del BI al grupo y dotarlos de las herramientas que necesitan para afrontar la exigencia del diploma. Este año parece funcionar como un segundo filtro para el ingreso, en el marco de situaciones de estrés similares a las del BI.

"El pre BI es la preparación para el primero de diploma y la eliminación de aquellos que no se han dedicado y que ven la cosa complicada... te bombardean de trabajos para ver si psicológicamente estás preparado para lo que sigue, o si no, te retiras" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Principalmente, la idea es que muchos en pre-BI se bajaban directamente porque lo consideraban demasiado difícil. Se especuló que era por la metodología que llevaban, por lo que querían iniciar un poco antes con los profesores del BI para ver qué tal les iba a los chicos, aunque esto solamente se dio durante dos años" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Es como un periodo en el que van eliminando a los que no son competentes, a los que creen que no pudieran dar un mejor rendimiento. Entran lo mejorcito" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Finalmente, en relación con la accesibilidad económica, vale mencionar dos cuestiones. Por un lado, la cursada es gratuita, asumiendo el Estado los importantes costos asociados al BI, que incluyen la inscripción al programa, la toma y evaluación de exámenes internacionales, la formación del profesorado, el equipamiento y materiales educativos y la construcción, mejora y/o mantenimiento de la infraestructura escolar requerida. Por otro lado, el grupo de estudiantes mencionó que actualmente las familias están asumiendo varios costos específicos de la oferta, que son altos y el Estado se comprometió a costear (MINEDUC, s.f.-a)¹⁵. Además de los costos asociados identificados en la mayoría de los colegios públicos (como uniformes, transporte o alimentación), se mencionaron: i) la compra de ciertos libros muy costosos de los que hay escasas copias en la biblioteca, ii) el acceso continuo a una computadora con Internet para la realización de los ensayos y la monografía y iii) la compra de programas antiplagio, que ya no está pagando el Estado ecuatoriano.

"A lo largo de la materia de literatura leemos 13 obras... sí están en la biblioteca. Los de biología sí hay algunos, pero son limitados. No es que va a alcanzar para que cada uno vaya a llevárselo a su casa y ponerse a estudiar. Solo hay uno de c/u" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"... si queremos tener libros de las diferentes materias nuestros padres tienen que gastar. Por ejemplo, un libro de biología le costó 94 dólares... si son más finos, el libro de lengua te cuesta como 50" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Nuestros trabajos de ley son a computadora. Yo el año pasado no contaba con computadora así que me tocaba hacer mis ensayos a mano y después ir al cyber y transcribirlo. Citar APA en ese ratito entonces era más difícil. Para estar en BI necesariamente ..., es como una necesidad material de clases, la computadora" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Cuando tenemos ensayos son casi como 12 hojas, verifican mucho que esté bien citado... programas para plagio, las cuotas... el Estado ha dejado de pagar estos programas... Incluso nuestros propios profesores nos apoyan para poder pasar nuestros trabajos y poder tener mayores puntajes y menor similitudes con respecto a otros sitios web" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Para resumir, la oferta de Bachillerato Internacional busca elevar el nivel de la educación pública y permitir que estudiantes de sectores populares, rurales y muchas veces históricamente desatendidos por el Estado, accedan a una oferta de excelente calidad y estándares internacionales a la que no podrían acceder de otra forma (mediante la oferta privada)¹⁶. La apuesta es fuerte y la inversión económica muy importante, ascendiendo a 1.418 dólares anuales por estudiante y 600 por capacitación a docentes (MINEDUC, 2020a). Sin embargo, dado el número de cupos y colegios que la ofertan, su disponibilidad y accesibilidad material son sumamente limitadas y se crea una nueva diferenciación horizontal de la oferta pública. En el marco de los recortes presupuestarios y la emergencia sanitaria por el COVID-19, en mayo del año 2020 el MINEDUC anunció la suspensión del programa de Bachillerato Internacional en todo el país.

Sin embargo, un grupo de padres y madres de familia de estudiantes del BI interpusieron una medida cautelar para limitar la decisión ministerial. Como resultado, la Corte Constitucional declaró inconstitucional

¹⁵ En la página institucional del Ministerio de Educación consta lo siguiente: "En la actualidad, el Ministerio de Educación se encuentra empeñado en fortalecer a las Instituciones Educativas Públicas acreditadas con el Programa del Diploma, no únicamente en mejoramiento de espacios de aprendizaje, dotación de bibliografía especializada, adquisición de insumos de materiales de laboratorio para las prácticas de los estudiantes, actualización de la licencia Turnitin para ayudarles con la probidad académica, sino en fortalecer los procesos metodológicos y pedagógicos a través de la capacitación, formación y actualización continua de los profesionales de la educación que imparten sus conocimientos en este Programa" (MINEDUC, s.f.-a, párr. 9).

¹⁶ El testimonio de una estudiante durante el análisis de la Corte Constitucional ejemplifica esta situación: "somos jóvenes con limitaciones económicas... jamás me hubiera (dado) el lujo de pagar un colegio privado y mucho menos asumir el costo de un BI... tenía compañeros huérfanos, que ayudaban a sus papás en el campo y la gratuidad del programa ayudaba a mejorar su educación" (Corte Constitucional, 2020, pág. 9).

la acción y estableció que cualquier decisión sobre el BI debe respetar el principio constitucional de no regresividad de derechos, justificar la optimización de recursos, asegurar el acceso a la información y aprender de la experiencia para universalizar los logros probados del BI a todo el bachillerato (Corte Constitucional, 2020). Para acoger la decisión de la Corte, el MINEDUC reactivó la oferta de BI para el grupo de estudiantes que pasó al segundo año del diploma (último año de la secundaria superior). Dado que estaba iniciado el año lectivo 2020-2021, no se abrieron nuevos paralelos de BI en el segundo año de la secundaria superior, pero se esperan nuevos cursos para el año lectivo 2021-2022. En las páginas oficiales aún no hay información al respecto.

3. Bachillerato General Unificado, opciones en ciencias y técnica

Como se mencionó antes, la disponibilidad de cupos en la secundaria superior, desde lo que comentan los y las estudiantes parece no ser un problema; no se mencionan en las entrevistas casos de personas que salgan del colegio porque no acceden a cupos en el siguiente año de este nivel. Sin embargo, no existe información oficial específica sobre la disponibilidad de cupos en cada opción de bachillerato. Dada la variabilidad de las vocaciones y gustos estudiantiles, así como la dificultad administrativa y práctica de abrir y cerrar ofertas de figuras profesionales, la hipótesis es que los cupos de la educación técnica no cubren de manera completa la demanda estudiantil.

De manera complementaria, al considerar la accesibilidad material de ambas ofertas, los cupos del bachillerato técnico aparecen en las conversaciones como los más buscados y difíciles de conseguir. Esto puede deberse a que el BC posee una única oferta y en cambio el BT ofrece 32 FIP, organizadas en cinco áreas técnicas: agropecuaria, industrial, de servicios, artística y deportiva (Acuerdo Ministerial 2019-00069-A). Como consecuencia de lo anterior, cada colegio que oferta BT cuenta con unas cuantas FIP seleccionadas y estas no siempre se corresponden con los intereses de las y los estudiantes. Es decir, mientras la existencia de un solo colegio con BC en un cantón generalmente resuelve el problema de accesibilidad material a esta oferta, en el BT deben confluir oferta y demanda en un espacio territorial definido, teniendo un universo de 34 opciones y una definición vocacional en ciernes. Según Torres, para la asignación de cupos en los colegios técnicos se da preferencia a las y los estudiantes que han cursado los años anteriores en la misma institución (2020).

Efectivamente, en el grupo de estudiantes entrevistados había algunos que venían estudiando en el colegio con opción técnica desde antes y otros que tuvieron la suerte de ser matriculados, de manera automática, en los colegios que ofertaban alguna FIP de su interés.

“Yo estoy estudiando desde 8° y me gustó porque tenía la especialidad que yo quería que hasta aquí ningún otro colegio lo tiene... Esa especialidad otro colegio no la tenía, entonces me llamó bastante la atención y decidí quedarme ahí en el colegio” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Yo estudiaba en la Unidad educativa (*nombre de colegio*) y ya terminé 10° y como era el único colegio me trasladaron allá...Yo estaba en otra escuela, en la mañana ... (como la anterior escuela sólo tiene hasta 10°) Nos pasan directo al (*nombre de colegio técnico*)” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“La verdad no pensé estudiar en esta unidad, pero de esa institución (previa) pasábamos directamente, del resto se encargaba el tutor... (El pase fue) Directamente, mi mamá ya no quería hacer papeleos” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

También hubo estudiantes que llegaron a su colegio técnico luego de solicitar el cambio al Distrito, un proceso contemplado en el reglamento y denominado traslado. Entre estos últimos casos, algunos fueron sencillos y otros muy complicados. En unos casos, los y las estudiantes comentaron que únicamente solicitaron al Distrito correspondiente (entidad desconcentrada del Ministerio de Educación) ser ubicados en cierto colegio técnico y lograron ingresar enseguida. Por otro lado, cuando no hay cupo en la institución, los procesos de traslado se complican. Por lo general, el cambio se solicita porque los o las estudiantes

fueron asignados a colegios que no tenían la opción técnica, sino únicamente el bachillerato en ciencias. Los grupos de estudiantes técnicos con quienes se conversó lograron conseguir cupo, pero comentan que el proceso fue complicado. En algunos casos relatados, los traslados involucraron actores externos, como docentes, que parecen haber *ayudado* para que este proceso de cambio ocurra.

“Fue full papeleos, yo estudiaba en (*nombre de ciudad*). Ahí sólo había hasta el 10°. Ya tenía que ir a colegio y el (*nombre de colegio técnico*) me llamó la atención porque había especialidades, en cambio en el (*nombre de colegio*) había solo ciencias, esa fue la razón por la que me decidí (cambiar). Fue un papeleo. Como ya después del mes pude. No me resignaba. (Hice) Un pedido especial en el Ministerio y también como yo tenía un tío que era profesor (en ese colegio técnico), me ayudó bastante” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Yo elegí, me encantó porque tiene especialidades. Me matricularon ahí... Fue muy difícil (conseguir cupo)” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Me salió otro... pero el (*nombre de colegio*) como tiene especialidades (BT) yo quería... Hice lo imposible para ingresar... Rogándole al director que yo quería ingresar” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Información pública obtenida de medios permite conocer, en términos generales, la problemática. Un reportaje publicado cuando iniciaba el año lectivo 2020-2021 narra la situación de familias que buscan trasladar a sus representados a colegios con opciones técnicas y las dificultades con las que se encuentran (Torres, 2020).

Sobre la posibilidad de acceder a estos deseados cupos, en términos generales y legales se respeta el criterio de no discriminación, pues no hay ningún instrumento ni regulación que seleccione o excluya estudiantes del BT mediante exámenes de ingreso, nivel socioeconómico, capacidades, récord académico u otros. Sin embargo, las y los estudiantes mencionan la existencia de un test vocacional, que es acompañado por espacios de orientación del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), amparado en el Manual de Orientación Vocacional y Profesional (MINEDUC y VVOB, 2015) provisto por el Ministerio de Educación a todos los DECE del país. Además, se encontró un colegio que sí parece considerar el récord académico en el proceso.

La orientación vocacional toma diferentes formas según el colegio. En general, se menciona la realización de un test sobre preferencias, gustos y habilidades que sirve para identificar aptitudes y opciones profesionales y seleccionar la especialidad técnica a cursar²⁷. También se menciona que el DECE proporciona información sobre las FIP para guiar y facilitar la elección. Nadie puede “reprobar” esta evaluación y esta sirve para ayudar en la elección y ubicación del alumnado en las respectivas FIP que se ofertan.

“A mí me tomaron un test. Al terminarlo me daban a escoger qué especialidad tenía” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Era como un test (...) Todos tenían que darlo (...) Hacían preguntas referentes a lo que más nos gustaba, qué especialidad queríamos obtener, cuáles serían nuestras opciones de especialidad (...) Era dependiendo de los gustos que salía en el examen qué especialidad se puede asemejar a sus gustos y ahí se la elegía” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“A nosotros desde 10° la psicóloga nos iba preparando para ver qué carrera íbamos a escoger (...) Primero la psicóloga nos dio unos datos para escoger la carrera que nosotros queramos.... (nos explicaba) cómo era cada (figura) técnica. Elegíamos” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

²⁷ En dos casos se mencionó el ingreso a la FIP sin realizar ninguna prueba vocacional: “porque soy nuevo, por eso no lo di. Yo pude elegir, yo podía elegir la especialidad que yo quería” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2). “Cuando ya me hicieron el cambio tuve que elegir la carrera y como más me gustó la agropecuaria, yo elegí esa” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5). Una estudiante del colegio mencionó que podía deberse a la actual situación de emergencia sanitaria: “Yo creo que a (*nombre de compañero*) no le hicieron ese test porque cuando entró ya estábamos en la pandemia” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“El examen (técnico) fue fácil, todos lo pasaron” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

Ninguna persona entrevistada mencionó que el resultado de este test y sus recomendaciones fueran definitivas. En cambio, dieron ejemplos de personas que se habían cambiado de la FIP donde habían sido ubicadas o que habían elegido inicialmente. En este sentido, mencionan que nunca han visto un caso en que un estudiante elija una FIP y no acceda a ella.

“(¿Alguien obtenía cupo donde no había elegido?) No, todos de acuerdo... Pero igualmente si no le gustaba la especialidad, daban la opción de dar un papeleo para cambiar a la otra especialidad” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Me tomaron y al día siguiente me dijeron qué me había salido. Me salió en turismo, pero un compañero que se quería ir ahí me aceptó e hicimos el cambio rapidito, porque a él le había salido informática” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“No he visto el caso (de alguien a quien no le salga la FIP elegida). Siempre he visto que muchos estudiantes cuando eligen una carrera, les sale esa” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Varios estudiantes mencionaron las calificaciones como un criterio para la distribución de cupos de las FIP en dos colegios de BT. Específicamente, de un colegio se menciona que “recomiendan” las carreras técnicas dependiendo de las notas, definiendo ciertos criterios. Esto evidencia la posibilidad de que existan otras instituciones que apliquen sus propios mecanismos de selección para el acceso.

“Realmente a mí me dieron a escoger todas porque no tenía malas notas en la escuela. Yo escogí marketing, comercialización y ventas. (¿Depende también de las notas?) Exacto” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Yo ingresé fue por las calificaciones y ahí me recibieron (...) Sí, también por las notas, revisan eso” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Se debe mencionar que la normativa no considera las calificaciones como un insumo o criterio para la selección de FIP o el otorgamiento de cupos en ellas. Por el contrario, la legislación establece que la distribución de cupos usará únicamente los criterios de domicilio y elección vocacional. Sin embargo, los cupos se otorgan para las instituciones únicamente y al interior de cada institución pueden ubicar a sus estudiantes en las distintas ofertas. La falta de una normativa específica sobre dicha distribución, sumado quizás a la falta de atención de las autoridades sobre este tema en particular, estaría permitiendo el uso de este mecanismo.

En relación con las condiciones de escolaridad, como en el resto de las ofertas se describieron condiciones heterogéneas entre colegios. Mientras algunos estudiantes mencionaron contar con aulas acondicionadas y equipadas para ciertos módulos técnicos, otros comentaron la falta de equipamiento o insumos para algunos módulos o FIP. En la práctica, hay colegios con distinta cantidad de recursos para asumir la enseñanza, pero el tamaño de la muestra y las conversaciones no permitieron identificar circuitos claramente diferenciados de calidad entre los colegios técnicos.

En lo que se refiere a la accesibilidad económica, los grupos mencionaron como costos asociados a la escuela los mismos que el resto de los estudiantes de bachillerato más dos elementos particulares. El primer elemento adicional mencionado en dos grupos se refiere a los libros de texto extra que requieren conseguir (justamente los de las materias técnicas), pues el Ministerio de Educación no otorga este material. El segundo elemento, comentado en un grupo, se refiere a consumibles específicos de la FIP y para los eventos especiales como las casas abiertas, que debían costear los grupos de estudiantes.

“Teníamos los libros del tronco común y las materias adicionales nos manejábamos por folletos. Los profesores nos mandaban a imprimir” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Dependiendo de la materia se utilizan libros del gobierno o libros que se pueden comprar. En la materia sistemas operativos, se debe comprar un texto, un libro... En las materias básicas son los del gobierno y en las más técnicas hay que comprar” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Para nuestra especialidad nosotros también necesitábamos llevar dinero extra para comprar para preparar nuestros propios alimentos. A veces formábamos grupos de 5-4 personas y necesitábamos recoger dinero para hacer nuestro plato” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Finalmente, vale la pena comentar que las ofertas de la secundaria alta en las opciones de ciencias y técnica se encuentran lideradas y gestionadas por la misma autoridad nacional: la Dirección Nacional de Bachillerato del Ministerio de Educación. Antes existía una dirección específica para el bachillerato técnico, pero actualmente ambas ofertas son responsabilidad de la misma dirección. Esto podría permitir una gestión más coordinada entre las ofertas siempre que haya equipos especializados que puedan atender las características y retos específicos de cada una. Es clave considerar que el bachillerato técnico incluye requerimientos específicos, como la coordinación de pasantías en el área técnica, la posibilidad de crear Unidades Educativas de Producción, o la compra y mantenimiento de equipos e insumos especializados. Por ello, sus requerimientos administrativos y financieros, nivel de contacto con el sector productivo y uso de herramientas legales —como convenios—, son mucho mayores que los que requiere el bachillerato en ciencias.

Pareciera existir en algunas instituciones un mecanismo intrainstitucional para distribuir a sus estudiantes en las FIP considerando su registro académico previo, lo que podría acarrear acciones de discriminación. Además, la disponibilidad de cupos no parece estar asegurada, al menos en ciudades grandes, para quienes eligen estudiar una figura técnica; por su parte, la accesibilidad material también se complica al tener que conjugar un número limitado de cupos, la residencia de cada estudiante y su vocación y elección. Finalmente, el BT suma otros dos rubros de aportes: el material teórico para los módulos técnicos y los consumibles solicitados en el marco de ciertas FIP y eventos (como casas abiertas).

4. Educación para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa

El Estado ecuatoriano ha realizado un esfuerzo por mejorar y ampliar la educación para jóvenes y adultos, dotándole de presupuesto, más docentes, adaptaciones curriculares y libros especiales basados en dicha adaptación. La priorización de esta oferta se hizo evidente con la creación y ejecución del proyecto Educación Básica de Jóvenes y Adultos (EBJA) que asignó 294.196.406,90 dólares para invertir entre los años 2011 y 2017 (MINEDUC, 2012).

Esta oferta representa una diversificación con respecto a la oferta regular: un circuito diferenciado y especial para un público específico. Las modificaciones parecen tener el objetivo de facilitar el acceso, permanencia y graduación de un grupo poblacional de jóvenes y adultos que generalmente tienen responsabilidades laborales, familiares, domésticas y/o de cuidado diferentes de las que tienen la mayoría de los niños, niñas y adolescentes.

El ingreso a la educación para jóvenes y adultos es libre y voluntario y está disponible en la educación pública y privada. En el caso de la oferta pública (y también en el colegio privado referido en un grupo focal), no se requiere de otro requisito que la presentación de un documento de identidad. Si se cuenta con un documento que acredite la aprobación de un año escolar, se ingresa al siguiente. Si no se cuenta con dicho documento, la persona debe hacer una prueba de ubicación. El proceso de matriculación por primera vez no parece ser muy complicado, luego de obtenida la información necesaria.

“Para entrar presenté toda la carpeta, todo el estudio aprobado, el ciclo básico. Ningún examen extra” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

“Me tocó ir al colegio a matricularme con el papel de votación y la copia de cédula, nada más” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“En las mañanas iba, dejaba los niños en la escuela, y ahí me iba para allá al distrito a preguntar todos los días y me dijeron hasta tal mes con las matrículas, tiene que traer todos los documentos. Estuve una semana yendo y viniendo, averiguando a ver cómo uno puede meterse a estudiar. (Me pidieron) Terminación de primaria y hasta qué curso había llegado... Los saqué rapidito” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

Al igual que en las demás ofertas, el sistema realiza la matriculación automática al pasar de grado o nivel:

“Yo llegué desde la básica, desde 9º, también intensiva. Pero fue en el (*nombre de colegio previo*). De allá para acá nos mandaron a (*nombre de colegio actual*) (a cursar la secundaria superior) ...Solamente fue el pase de 3º a 4º. Fue el mismo sistema” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

En este sentido, se respeta el principio de no discriminación para el ingreso, al establecer una prueba de ubicación sólo en caso de no contar con un documento que acredite el nivel educativo.

En las instituciones públicas la oferta es gratuita, se desarrolla en las tardes y el Estado tiene la obligación de otorgar cupo a todas las personas que lo requieran, al igual que ocurre con la oferta regular. De la información recogida en los grupos, la disponibilidad de cupos depende mucho de la zona. En una ciudad, los cupos no parecen ser un problema para esta oferta, pues el colegio tiene desocupadas 9 de las 20 aulas destinadas al BGU intensivo. En cambio, en otra ciudad (de las más pobladas del país) parece haberse resuelto el problema hace poco, pues antes no contaban con espacios suficientes.

“Había laboratorio, había canchas, había donde estaba la secretaría y también como 20 grados. Se ocupaban nomás once, sólo bachillerato” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“Hay muchas personas que necesitaban el bachillerato acelerado; al principio era fatal porque tenías que irte a tratar con adolescentes, en el colegio de mis hijos iban a coger de un aula las sillas. A veces teníamos que entrar rápido para asegurar tu puesto porque si no te quedas parada. Hasta que ya nos donaron unas sillas. Cada uno tenía su asiento... (el actual espacio) es de dos pisos, arriba tienen tres aulas, abajo dos aulas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

En el caso de los colegios privados, la accesibilidad económica depende de las pensiones, aunque es común que esta oferta no sea muy costosa. Como en las demás ofertas, además de la matrícula y mensualidades, se requiere costear algunos materiales de clase y comprar uniformes, aunque se comenta cierta flexibilidad sobre el tema.

“La pensión, algunas copias extras que nos mandaba el licenciado de matemáticas. Sí tenía (uniforme) pero no nos obligaban. Cuando ingresé ya dije que gastado en módulos así que la capacidad de estar comprando uniformes para un fin de semana. Me supieron entender y no me obligaban a comprar la camisa del uniforme” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

Los costos asociados en esta oferta pública son similares a los del resto de colegios e incluyen transporte, algunos materiales, uniformes, alimentación, uso de computadoras e Internet y en un colegio, apoyo para el aseo. Los libros son proporcionados por el Estado y se comenta que existe apoyo para conseguir los demás textos y aprovechar al máximo los materiales.

“Ahí lo que nos pedían era de vez en cuando 1 dólar de los aseos. (Uniforme) era pantalón jean y la camiseta. Uno mismo tenía que comprarlo. (...) Falta la economía a veces también no hay como comprar cuadernos, las consultas (a Internet). Hay chicos que dejan de estudiar por eso. A veces no hay pues para estar consultando todos los días, o los pasajes también” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“Cuaderno uno compró, pero un cuaderno lo podía dividir para dos materias. Libros no comprábamos porque sí nos daba el gobierno” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“Lo que consumía ahí, copias que teníamos que sacar. Y el pasaje. De ahí que nos pidan algo en el colegio, no. Cuadernos sí. Libros sí nos entregaban ahí. Libros de alguna novela o cosa de literatura, nada más... (pero si necesitabas) un libro o algo así nos prestaban” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

Esta oferta implica también una segregación; es decir, una distribución desigual del estudiantado considerando una característica personal (edad) y, dado que la mayoría de las personas que abandonan los estudios lo hacen por razones económicas, hay también un elemento socioeconómico que diferencia al grupo, tal como indican distintos análisis (Acosta, 2019). Sin dejar de considerar la importancia y seriedad de esta situación, es importante destacar las reflexiones de los grupos de estudiantes de esta oferta, quienes consideran positivamente muchas de las flexibilizaciones creadas que han generado una oferta claramente diferenciada.

Se valora, por ejemplo, estudiar únicamente con alumnos y alumnas mayores de edad y no mezclarse con estudiantes de la oferta regular, pues se sienten más cómodos en este gran esfuerzo de volver al aula. También juzgan positivamente el horario vespertino o de fin de semana, pues les permite continuar trabajando -dentro o fuera del hogar-, e incluso la flexibilidad del equipo docente, que ofrece oportunidades para igualarse en el trabajo.

“La otra diferencia (es que) en su momento estabas con niños, adolescentes. Ahora estás con adultos, tal vez rebasan tu edad. Son casos y casos. No me incomoda. ...yo tengo mi edad, mi compañera tendrá otra, no me veo incómoda” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

“Ahorita es como más comprensible y más respeto... entre los compañeros y las maestras porque como somos adultos ya nos sentamos un poco más a conversar. En cambio, con los de la regular son muy jóvenes y son un poco más machistas, los compañeros” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“En la regular no hay la oportunidad de ahorita que tenemos. Ahorita hay un sinnúmero de oportunidades. Porque nos dan las facilidades de entrar de 2 de la tarde hasta las 7 ... Este te da un poquito más de oportunidad de trabajar también porque tienes un tiempo para trabajar y para irte a tu empleo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

Dado lo anterior, este grupo considera la oferta de secundaria intensiva como una oportunidad única para terminar la escolaridad obligatoria, cumplir una meta personal que antes quedó truncada y mejorar también sus actuales condiciones laborales, familiares y su proyección académica de mediano plazo.

“Y cuando vi esta oferta dije no me lo voy a pensar dos veces. ...cuando uno es joven no viene a su cabeza pensar hacia el futuro, lo importante que es el estudio... Pero luego, cuando retomé aquí, me di cuenta que el estudio es muy importante para tener una oferta laboral. Estuve casi 9 años (sin estudiar)” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

“Yo me casé muy pronto, a los 18 años ya tuve mi bebé. Mis estudios quise seguir y no pude porque fue muy difícil, no se me daba la oportunidad. ...La necesidad mía era retomar mis estudios por mí misma y por mi trabajo.... Hay que aprovechar esta oportunidad. Yo ya me siento, ahora que pasé a 6to. de bachillerato (3° de BGU), me siento más segura. Voy a seguir, no voy a quedarme ahí” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

También hay problemáticas identificadas por los grupos y que deberían considerarse con mucha seriedad, justamente para que la flexibilidad no genere oportunidades educativas tan distintas y que la educación intensiva termine convirtiéndose en un estigma para sus estudiantes. Las problemáticas se vinculan con la carga horaria y el currículo y serán descritas más adelante.

5. Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)

La realidad del SEIB es mucho más compleja y precaria que sus propuestas, planificaciones y documentos. Al respecto, sobre el racismo histórico en el sistema educativo ecuatoriano, Andrés menciona que a pesar del gran avance que significa la creación del sistema y sus instituciones, "...este sistema de educación no ha llegado a tener las bondades que debía tener, ni el reconocimiento público ni el apoyo que necesita. Las escuelas bilingües actuales que ya gozan del respaldo oficial también atraviesan por una serie de dificultades que van, desde lo curricular a lo infraestructural, por el hecho de estar conjeturadas como centros educativos de segunda o tercera clase (Cliche y García, 1995, pág. 379, citado en Andrés, 2008, pág. 41).

De la información recogida en los grupos focales se puede verificar la existencia de varias ofertas intersectadas, como un colegio técnico que es parte del SEIB o un colegio del Milenio que también es bilingüe. Otra característica importante es que, aunque existen lineamientos que especifican la necesidad de usar una lengua indígena en estos centros educativos, esto podría perderse por completo en la secundaria. Al menos esto sucedió en los cinco colegios del sistema a los que se hizo referencia en los grupos focales. Los y las estudiantes mencionaron que únicamente reciben clases en español. Cuando los grupos de estudiantes reflexionan sobre las posibles razones de esta situación, usan hipótesis sobre la utilidad del idioma y las autoridades.

"Pero tuvimos clases de quichua solamente hasta tercero porque entró el otro alcalde y ya nos quitaron las clases de quichua y ya están volviendo a retomar" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"No se habla quichua, más utilizan español... Porque la mayoría de nosotros hablamos castellano y no les entendemos, algo así... No tienen con quien comunicarse" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"No se mucho del bilingüe. En séptimo me estaban enseñando quichua e inglés. En octavo y noveno solo me enseñaron inglés, pero quichua ya no. (No domina el quichua) porque solo en el último parcial me estaban enseñando quichua. (Lo inscribieron en esa escuela) porque antes esa institución era de las primeras en existir en (*nombre de ciudad*)" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Así, los grupos de jóvenes entrevistados mencionan no dominar ningún idioma indígena, dado que no recibieron formación suficiente en la escuela y tampoco lo hablan en sus hogares. Señalan, además, no estar seguros de si a sus padres o madres les gustaría o resultaría fundamental que aprendan quichua. Solo un estudiante hizo explícito su juicio positivo sobre el idioma.

"Sí (quisiera aprender el idioma). Porque el quichua ya viene desde nuestros ancestros, ya viene siendo recordado y hoy en día se lo está olvidando por el español" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Efectivamente, aunque dos grupos focales se realizaron en comunidades amazónicas rurales con población de mayoría indígena y uno en una comunidad urbana histórica y actualmente poblada por comunidades, el español se ha impuesto como lengua de comunicación en la familia y entre pares. En este sentido, queda la duda de si el modelo educativo del SEIB se está realmente aplicando en sus escuelas, o no.

Sobre la disponibilidad de cupos y la accesibilidad material, la poca información recogida del SEIB¹⁸ permitió identificar que, al igual que en las demás ofertas públicas, existen aún muchas instituciones con oferta educativa incompleta. Eso implica que el estudiantado debe cambiarse de institución para cursar la secundaria. De los ejemplos recogidos, existe también matriculación automática, que respeta la pertenencia al SEIB y otorga cupo en un colegio del mismo sistema. Tal como se expuso anteriormente en relación con la ubicación de ciertas Unidades Educativas del Milenio, hay estudiantes que tienen los colegios muy cerca de sus casas; pero hay también comunidades indígenas rurales que no cuentan con colegios cercanos y deben trasladarse en medios de transporte privados o de empresas de la zona.

“Yo estudié en la unidad educativa desde el inicial y sigo ahí porque está cerca de mi casa. Mis tíos estudiaron ahí, queda a tres cuadras de casa... Ya había ahí mismo el sistema intercultural bilingüe. Hay varias escuelas cerca (nombra 3) ...La escuela solo tiene hasta décimo. Después, quiero ir al Técnico (también intercultural bilingüe) ... Si hay más bachilleratos, pero quedan más lejos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Para mí está lejos para ir al colegio. Este año me cambiaron porque no hubo noveno en el colegio que estaba. Acá me hicieron directamente el cambio. No hay más escuelas cerca de mi casa. Un poco lejos está. Caminando no creo que llegue muy pronto. Pienso ir en el bus, aquí hay una petrolera que pasa por aquí. Me demoro media hora. El Estado me puso ahí mismo... En mi escuela si hay bachillerato” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“No hay bachillerato, no creo, solo hasta décimo. Creo que voy a estudiar en el Técnico porque ahí hay hasta bachillerato todito y estudian en el día. Cuando termine décimo me pienso cambiar. Es demasiado peleado conseguir cupos. Todos los que conozco sí han entrado” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

La accesibilidad económica de esta oferta es similar a la del sistema no bilingüe. Según la información recogida y dependiendo del colegio, se pueden solicitar uniformes, cuotas para cubrir gastos regulares o festejos, textos adicionales, materiales o alimentación. Sólo en los casos donde las comunidades rurales están muy alejadas de los colegios, los costos pueden elevarse de manera importante. Como se describió antes, en el caso de los colegios técnicos también es común que se solicite un libro, impresiones o copias para los módulos técnicos.

“A mí me cuesta el pasaje y toda la cuota anual, el uniforme, todo me cuesta a mí. Menos los libros. ... Hay veces que nos toca comprar papelotes y esas cosas para hacer deberes y tengo que llevar a la escuela también” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“En mi escuela no hay cuotas, ni de matrículas. Solo hay cuotas voluntarias de cada padre de familia que dan para beneficios de la escuela. Para festividades de la escuela” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Sí, así mismo toca abonar para pagar un guardia y así cuotas para fiestas como la navidad, el día del niño y eso. Para el guardia es algo mensual. Si tenemos que comprar el uniforme de parada ... Hay libros que unos dan y textos que nos tocan comprar y hay otros textos que nos da el gobierno” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Dependiendo de la materia se utilizan libros del gobierno o libros que se pueden comprar. En la materia sistemas operativos, se debe comprar un texto, un libro” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

¹⁸ Dada la actual situación de pandemia y la poca penetración de medios digitales con buen acceso a internet en muchas comunidades indígenas, aunque se realizaron más de diez contactos distintos con familias, al final sólo se fue posible implementar dos grupos focales pequeños en la Amazonía. Junto con ello se dispone de la información de un grupo de estudiantes que estuvo hasta hace poco en una escuela municipal del SEIB, en la Sierra.

Por último, al igual que la educación para jóvenes y adultos, el SEIB está pensado para una población en particular que ha sido históricamente excluida de los espacios públicos, educativos, académicos y de poder. En este sentido, y considerando que no requiere pruebas de ingreso, no se puede describir su selección como discriminatoria. Permanece, eso sí, la pregunta sobre la diferenciación de la oferta y la segmentación de la población. En este caso, se trata de una segmentación requerida por las organizaciones indígenas y adaptada a sus nociones de interculturalidad. Sería prudente investigar si esta diferenciación conlleva o no a alguna forma de estigmatización de las y los estudiantes.

Con la información de este estudio no es posible responder esta cuestión. Primero, por el marco teórico usado para la recolección de información, segundo por la poca cantidad de individuos de este grupo particular y tercero, quizás el elemento más importante, porque los grupos de estudiantes con quienes se conversó no parecen tener claridad sobre lo que diferencia al SEIB del resto de las ofertas. Es muy probable que esto ocurra porque, efectivamente, la diferencia vaya perdiendo fuerza e identidad a medida que suben los niveles educativos, para terminar, implementando un bachillerato con mínimas o nulas adaptaciones, o asumiendo la matriz de gestión de las UEM sin mayores modificaciones.

B. Oferta y entorno en la toma de decisión para el acceso

Luego de descrito el escenario general de la oferta educativa secundaria, se analiza cómo funciona esa oferta, diversificada y en algunos casos segmentada, en intersección con las ideas, perspectivas y realidades de sus estudiantes. En este acápite se sintetizan las razones de elección y valoración de las ofertas o colegios así como las motivaciones para estudiar y perspectivas de futuro desde la visión de los y las estudiantes. En el texto se siguen incluyendo reflexiones vinculadas con el cuestionamiento central del estudio: la segmentación educativa.

1. Razones y criterios de elección y permanencia

En primer lugar, se consideran las razones de elección. Vale mencionar que existe una diferencia importante entre las razones que alegan las personas al momento de optar por una oferta o institución, dependiendo de si son estudiantes de la educación pública o privada. Además, hay grupos de estudiantes y familias que asumen mayores niveles de presión y poder sobre la elección de la oferta y la institución educativa, indistintamente de su sostenimiento; mientras que otros grupos mencionan no haberse planteado el tema o haber asumido las decisiones de las autoridades del Ministerio de Educación o de su familia.

a) Elección de instituciones educativas

Como se ha descrito previamente, en el ámbito público existe la matriculación automática por parte del Ministerio de Educación, la que aparece como razón principal para explicar por qué un estudiante se encuentra en un determinado colegio. En ese marco, el Ministerio de Educación realiza también traslados o cambios automáticos de colegios, casi exclusivamente debido a la inexistencia de oferta superior en una institución y para asegurar cupo a cada estudiante del territorio ecuatoriano.

También es clave recordar que para hacer la primera inscripción o algún traslado en el sistema público los cupos se otorgan considerando el domicilio; es decir, se inscribe a los y las estudiantes en instituciones cercanas a sus casas. Esto es valorado muy positivamente por la mayoría. Si se considera que el transporte es uno de los costos asociados a la educación que se menciona repetidamente en las entrevistas y que en el sector público estos costos influyen la decisión misma de estudiar, se entiende la importancia de esta cercanía (analizada como accesibilidad material).

En el caso de las mujeres, la distancia implica otra dificultad. A los percances habituales asociados con la lejanía, se suman las experiencias de acoso que pueden experimentar en el transporte público. Al consultarle qué es lo que no extraña de la educación presencial, una de las participantes respondió: "lo que no me gusta es ir en bus al colegio porque existe mucho acoso a las mujeres en los buses" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

En el sistema privado, los y las estudiantes también valoran positivamente la cercanía al domicilio, pero su elección de un colegio parece mucho más mediada por otros criterios y en esta oferta fue mucho más común encontrar estudiantes que viven lejos de sus instituciones. La contratación de un bus institucional parece resolver el traslado sin mayor inconveniente:

"... Si está un poco lejos de mi casa... De mi casa es media hora 45 minutos aproximadamente"
(Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Es un tanto lejos de mi casa. Iba en el transporte que ofrecía el colegio. Una media hora"
(Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Una de las razones más importantes de elección de un colegio, tanto en el sistema público como en el privado, es la presencia de familiares o amistades en la institución. Es común la presencia de algún familiar como trabajador o docente de una institución; por ejemplo, en los grupos había hijos, hermanos y sobrinos de personas que trabajan en su colegio actual.

"Mi papá era profesor, entonces, siempre desde pequeña, desde que estaba en la básica, tenía definido estudiar en el Provincia, terminar mis estudios ahí" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Ahí (en el colegio al que entró) estaba mi hermana dando clases... Mi hermana me indujo para que entre otra vez a estudiar" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Mi papá no quería meternos en ese colegio, pero porque ahí trabajaba mi mamá, básicamente, le metieron a mi hermana y de ahí cuando yo iba a ingresar al colegio me metieron al mismo porque ya estaba mi hermana y estaba mi mamá... ayudan a los hijos de los profesores, a mi mamá le bajan un poco de su sueldo y a mí me bajan un poco de la pensión siempre y cuando tenga notas mayores de 8" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Tener o haber tenido a alguien de la familia estudiando en el colegio es un elemento mucho más común. Al momento de reflexionar por qué llegaron a su colegio, casi todas las personas entrevistadas hicieron referencia a tener conocidos, especialmente familiares, que estén estudiando o hayan estudiado allí. Así, aparece como motivo de orgullo graduarse del mismo colegio donde asistieron otros miembros del grupo familiar. En todos los distintos tipos de oferta es extremadamente común encontrar respuestas del tipo:

"Me enviaron ahí porque querían que yo termine en ese colegio porque toda mi familia terminó en ese colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"En mi caso en la escuela está prácticamente toda mi familia... En el colegio donde yo estoy me metieron porque mis primos mayores están ahí. Entonces para estar toda la familia nos metieron de una sola" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

"Yo estudié en la Unidad Educativa desde el inicial y sigo ahí porque está cerca de mi casa. Mis tíos estudiaron ahí, queda a tres cuadras de casa. (...) Ahí estudiaron mis tíos y mi mamá mismo" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Finalmente, vale la pena recordar que la asignación de cupos públicos prioriza otorgar cupo a hermanos y hermanas en el mismo colegio con el objetivo de facilitar la logística de la familia. Por ello, tener un familiar tan cercano en una institución educativa asegura -salvo excepciones- cupo en la misma. Hubo casos de hermanos y hermanas como motivadores del ingreso a un colegio en todas las ofertas públicas, en el bachillerato en ciencias, técnico, internacional e intercultural bilingüe.

"...mi hermano estaba estudiando en el (*nombre de colegio*). Se le hacía más fácil a mi mamá mandarme a estudiar en el mismo colegio que mi hermano" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Yo entré al (*nombre de colegio*) porque mis 3 hermanos habían estudiado ahí. Normalmente cuando tus hermanos han estudiado ahí es más fácil entrar al colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"...me cambiaron a (*nombre de colegio*) ... porque mi hermana estudia ahí también. Ahí estudiaron mis tíos y mi mamá..." (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

En síntesis, la familiaridad con la institución educativa parece clave al momento de la elección o de la explicación sobre la asistencia a un cierto establecimiento. Sin embargo, no hay que olvidar que en el sistema público sólo se pueden otorgar cupos en un colegio si la persona vive cerca hasta cierta distancia. Esto sugiere la hipótesis de que existe una segregación residencial también familiar, o que las familias que van a colegios públicos (de menores recursos) residen muchas veces en barrios cercanos.

Es importante mencionar que la familiaridad no se limita al conocimiento de una oferta o colegio. Generalmente, ello incluye juicios y percepciones sobre la calidad de la oferta, que sería el tercer factor clave al momento de ingresar a una institución o decidir quedarse en ella. Algo interesante de la percepción sobre los colegios es que muchas veces nace mediada por la opinión de la familia ampliada y que las recomendaciones de familiares y conocidos cobran mucha importancia. Entre las reflexiones estudiantiles sólo se encontró una referencia a la noción de prestigio institucional, o juicio social de un colegio, vinculada con una institución privada.

"(Llegó al colegio por) tradición, buen prestigio, buen colegio, buenas bases, los profesores son buenos... Yo por lo mismo por tradición y también porque el (*nombre de colegio*) tiene su historia, de su nivel en cuanto a bachillerato es bueno" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

En cambio, la mayoría de las razones de elección, tal como fueron relatadas, se vincularon más a las experiencias y juicios de personas cercanas:

"Mis tías se graduaron ahí y me dijeron que era chévere" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Tenía familia que estudiaba allá, mis tías, mis primas y amigos que estudiaban allá y me dicen ese colegio los profesores enseñan bien y tú puedes aprender de todo. Le dije a mi mamá que hiciera lo posible para cambiarme y pude cambiarme" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"Estoy en último año, me pusieron porque mi mamá también estuvo en ese colegio y le encantó. No tengo a más gente de mi familia. Solo unas primas de mi mamá" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Además de la cercanía y familiaridad con la oferta, el juicio sobre la oferta (influido fuertemente por experiencias de conocidos) interviene también en la decisión sobre el colegio al que acudir o en el que mantenerse. En los diálogos con estudiantes este juicio se articula en torno a tres elementos: la infraestructura, la calidad de la enseñanza y las oportunidades adicionales de formación. Como se describió en el acápite anterior, sobre la infraestructura se valoran principalmente los espacios verdes y recreativos, salas de computación con Internet y aulas preparadas. La calidad se menciona de manera poco concreta, pero generalmente incluye referencias al personal docente, el currículo y, en algunos casos, la metodología y clima escolar. Por último, las oportunidades adicionales de formación en los colegios públicos se vinculan casi exclusivamente con la educación técnica. Sólo el grupo que estudia el Bachillerato Internacional mencionó dicha oferta como la razón de su elección. En las instituciones privadas estas oportunidades se vinculan más con los idiomas, diplomas internacionales y otras actividades extracurriculares. Así lo ilustran los siguientes comentarios:

Oferta pública:

"Yo me cambiaría... Querría ir al Técnico porque allá hay electromecánica que me gusta" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Esa especialidad (técnica) otro colegio no la tenía, entonces me llamó bastante la atención y decidí quedarme ahí en el colegio. (...) me gustó mucho hay excelentes profesores" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Yo elegí, me encantó porque tiene especialidades... Un primo estuvo ahí y me contaba que hay excelentes profesores" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Cuando estaba entrando a 10º me cambié principalmente porque sabía de la oferta del BI y en ese momento me resultó más conveniente esa educación porque era de un nivel superior a lo que había experimentado y que sabía que había en la (zona)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Oferta privada:

"Cuando fui a conocer el colegio era súper diferente a lo que yo estaba acostumbrada porque en mi otro colegio no teníamos muchas áreas verdes, máximo 2 canchas... me encantó el colegio desde ahí... Al principio el colegio decía que sí iba a ser BI ...entonces por ese lado mi papá dijo que sí... También nos iban a dar francés desde chiquito..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Básicamente por la enseñanza de otro idioma y por las posibilidades que tenía con el (programa internacional) Advanced Program" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"...porque nos gusta la metodología que utilizan, además de que en cada aula somos 20 personas" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Si me dieran a elegir me quedaría en el (*nombre de colegio*) porque me gusta mucho la metodología cuando llegas ahí el trato para es igual desde el director hasta el conserje. También siento que al tener menos alumnos la educación puede ser mejor. Los profesores te pueden explicar mejor, no solo la explicación, sino que el (*nombre de colegio*) trabaja la parte académica conjunta con la parte humana... Además, que tiene varios espacios alternativos y donde puedes encontrar como paz mental, como el yoga, el aikido y el programa de música, promueven y motivan mucho a que estudies en el programa de música que está en el método Suzuki y que está ahí mismo en el colegio" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

En los colegios privados la elección también pasa por el costo de la matrícula y las colegiaturas, que son sumamente variadas. En algunos casos se mencionó la cercanía como un factor a considerar, pero en ningún caso funcionó como un elemento que definiría la elección del colegio en el ámbito privado.

"...en algún momento sí lo llegué a considerar (cambio de colegio) por el hecho de costos. O ahorita porque vivo en el Valle, literalmente frente a otro cole, entonces mis amigos que son aquí del barrio ellos van caminando al colegio porque de aquí es 5 minutos" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Me quedaría porque el costo es normal, aunque hay muchos deberes" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Al valorar los elementos diferenciadores del colegio propio y otras instituciones conocidas o donde se ha estudiado, algunos estudiantes de colegios públicos mencionaron elementos clave que darían cuenta de una diferenciación horizontal de instituciones por infraestructura y calidad de la enseñanza observable para el estudiantado. Vale mencionar que sólo uno de estos colegios es de renombre o tradicional y se ubica en una ciudad grande, en el resto de los casos se trata de diferencias al interior de ciudades intermedias o incluso en barrios.

"Primero estudiaba en (*nombre de colegio*) estudié hasta 8° pero me cambié porque no me gustaba estudiar ahí porque siempre veíamos las mismas clases, todos los días, no aprendíamos nada, yo ya me sabía lo mismo, me hostigaba... no enseñaban nada más, solo lo básico... por esa razón me cambié al (*nombre de colegio*) porque ahí la educación era diferente" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"Estaba estudiando desde pequeña... en (*nombre de colegio*), hasta octavo. Yo pensaba seguir estudiando ahí, pero hubo inconvenientes, en ese tiempo el colegio se quedó sin profesores, no había muchas bancas" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Yo me cambiaría al (*colegio público de renombre*)... Tienen piscina y es más grande" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"En un tiempo me gustó mucho el (*colegio público de renombre*) porque era grande, tenían muchos laboratorios, pero luego cambié de opinión porque se dañó. Dicen que enseñaban bien, pero me dio miedo porque una vez me fui con mi mami a ese colegio y me pasó algo raro porque salieron con patrulleros porque chicos estaban robando" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

b) Elección de oferta educativa

Para complementar este acápite es clave considerar las razones de elección de una cierta oferta educativa en el sistema público (más allá del colegio específico) y el entorno familiar de sus estudiantes. Después de la segmentación horizontal de la oferta por sostenimiento (público-privado), la más importante diferenciación al interior del sistema público es la que ocurre entre el bachillerato técnico y en ciencias, ubicado en la secundaria alta.

Varias personas del bachillerato en ciencias se mostraron admiradas ante la pregunta de por qué eligieron esa oferta, quizás por desconocimiento de la oferta técnica. Fue una pregunta más difícil de responder para quienes se encuentran en la educación privada; quienes estudian o han pasado por el sistema público parecieron tener más información sobre el bachillerato técnico y mayor claridad sobre su elección. En general, los y las estudiantes del bachillerato en ciencias mencionan haber elegido dicha oferta porque quieren realizar estudios universitarios y consideran que el BC les ofrece una mejor preparación o porque las opciones técnicas ofertadas no les resultaron atractivas.

"Yo no escogí técnico porque en la universidad quería seguir psicología y por eso escogí bachillerato en ciencias. Así me dijo el psicólogo del colegio" (Estudiantes de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Yo voy por ciencias. Porque cuando me gradúe del colegio quiero ir a estudiar medicina. Acá van a dar en el colegio el bachillerato unificado, pero en el de ciencias dan más temas. Es más avanzado" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

"Escogí bachillerato unificado porque no me llamaba la atención el técnico en contabilidad o industrial que son los dos que están en mi colegio" (Estudiantes de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

Por otro lado, la mayoría de estudiantes de la oferta técnica parecían conocer la opción en ciencias y justificaron su decisión planteando razones que pueden organizarse en tres ámbitos: la formación adicional y especializada, la apertura de más y prontas opciones laborales y la vinculación con el gusto o la vocación. En el primer ámbito se valora positivamente la formación técnica porque se la considera como una preparación adicional o plus del proceso educativo (en comparación con el bachillerato en ciencias), que prepara para el futuro cercano.

"Yo elegí el BT porque había especialidades; en cambio, en ciencias vemos solo las materias del tronco común. En el técnico vemos adicionales, dependiendo de la especialidad. Yo pienso que eso nos ayuda a la formación personal o académica un poco más" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Yo estaba estudiando ciencias generales... La diferencia es que tú puedes elegir la carrera que tú quieras ya cuando salgas del colegio, ya cuando te gradúes. En cambio, en el colegio técnico cuando ya estudias una figura profesional ... te preparan desde ya, y cuando vas a una universidad ya tienes conocimiento” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Tengo más horas. Cuando yo estaba en ciencias yo tenía como ocho o siete horas, pero cuando ya me cambié al técnico se me subió una hora más, como nueve” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Nosotros cuando cogemos una carrera vemos tres materias adicionales de las materias que el resto recibe” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

En el segundo ámbito, se considera que la educación técnica abre más opciones laborales tanto por la formación específica que se recibe y podrá ser valorada por el ente empleador como por la formación recibida en emprendimiento, lo que podría resultar en un negocio propio. Sobre el empleo, se relata:

“En mi caso, encontrar un trabajo más fácil. En ciencias es un poquito complicado encontrar un trabajo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Nos da más posibilidades (para) cuando haya algún trabajo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Como mi asignatura que es de contabilidad puedo ir a los bancos; en cualquier empresa que sea de contabilidad.... Siguiendo esa carrera se puede conseguir trabajo más rápido” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

También se tiene muy presente la opción de iniciar un emprendimiento:

“Yo pienso que da más (oportunidades) porque nos estamos orientando a eso ...nos incentiva a nosotros a emprender algo, a ver las necesidades de nuestra localidad y ver en qué podemos emprender que vaya a resultar” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Nos da más oportunidades para emprender un negocio...” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Yo estoy en contabilidad ... estoy aprendiendo para que tal vez en un futuro pueda llevar mi negocio” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Por último, hay argumentos de elección vinculados centralmente con la vocación y el gusto individual por una cierta FIP o campo técnico. En este marco, se valora también que existan varios y diversas opciones para elegir.

“Tienen varias opciones para elegir la especialidad de acuerdo a su gusto (...) Da más oportunidades para estudiar, más opciones” (Estudiantes de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Ingresé a BT porque en el BC solo había una especialidad y a mí me gustaba bastante lo que era informática. (...) porque más me gustaba lo que era el turismo ... y porque hace falta eso (...) Me gustaba porque la especialidad que yo elegí se trata de comercio y ventas, y aprendiendo puedo organizar un negocio” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Yo elegí porque quería conocer más del campo, ver más (sobre) plantas y animales. (...)Yo entré porque ya había visto la quinta y me interesó mucho las plantas... quería saber por qué mi papi cultivaba así (se refiere a una forma de cultivo)” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

La percepción de que el BT sirve para ampliar las opciones de conseguir trabajo o emprender y trabajar de manera autónoma es compartida por las familias. Por eso, la mayoría de estudiantes menciona que sus familias están de acuerdo con la elección de BT y de FIP, como lo reflejan las siguientes citas, cuyo contenido se repitió con regularidad. Sólo en un caso la familia no estuvo de acuerdo con la FIP (pero sí con el BT), por considerarla poco útil para el mercado laboral.

"Mi familia desde un primer momento estuvo de acuerdo de que esté en un BT y la especialidad que tengo porque era una especialidad que me ayudaría cuando yo quisiera emprender un negocio" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"En mi familia me animan todos porque esta rama que yo sigo es más cotizada. Por ejemplo, si yo me gradúo ya salgo, como quiera con un título y me pueden elegir si quiera para un trabajo... pequeño" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"...Mi familia al principio me decía "cocina no", dicen que no sirve mucho. Pero hoy en día gracias a que el distrito ha ayudado y nos llamamos servicios hoteleros y ya tenemos muchas más posibilidades. Mi mamá me dijo que me iba a apoyar en lo que eligiera, pero nunca le pareció" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

En algunos casos la familia incluso recomendó a la o el estudiante elegir cierta FIP del BT, al ver su vocación o las condiciones familiares objetivas.

"La verdad mi mami ...me escogió la carrera porque ella me veía que estaba ahí-ahí con la computadora" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Mi familia también está toda de acuerdo... mi mamá me apoyaba "Escoge ese" me decía, porque esa es una materia excelente; como tienes campo, ya puedes hacer aquí mismo tus prácticas" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Este apoyo familiar, vinculado sobre todo con la ampliación de opciones laborales en el corto y mediano plazo para los y las jóvenes, se vincula claramente con el contexto de las familias. El estudio sobre educación técnica realizado por Tomaselli para la CEPAL permite identificar que el Bachillerato Técnico "atrae con mayor fuerza a familias pobres y vulnerables" (pág. 21). En concreto, plantea que "... es una modalidad que se ve con mayor presencia en los terciles de más bajo consumo, en los hogares menos educados, en zonas rurales y a nivel de pueblos indígenas. Tres variables que caracterizan a segmentos de la sociedad que tradicionalmente se han visto excluidos de las dinámicas de desarrollo" (Tomaselli, 2018, pág. 25).

La preferencia del sector rural puede deberse a sus perspectivas futuras y mayor utilidad de los conocimientos técnicos para la vida cotidiana, pero también puede ser un mero reflejo de la oferta, pues es mayor en estas zonas (Tomaselli, 2018). Esto puede también estar mediando la correlación encontrada entre los niveles de pobreza de los y las estudiantes y su opción por el BT, en tanto las zonas rurales presentan mayores niveles de pobreza y de población indígena, porcentualmente más pobre que la mestiza.

Retomando la discusión conceptual, esta distribución de poblaciones más pobres y rurales en el BT podría leerse también como un mecanismo de segregación escolar, específicamente vinculado a elementos étnico-raciales y nivel socioeconómico, mediados también por la segregación residencial (rural-urbana y al interior de las áreas urbanas). Sin embargo, la mirada de los y las jóvenes valora mucho tener esta opción educativa, en tanto entienden su realidad concreta y sus opciones de movilidad social están vinculadas con mejorar sus alternativas de trabajo, junto con las cuales podrían incluirse opciones de estudios. El bachillerato técnico apuntala levemente la inclusión laboral y productiva de sus estudiantes, cuya tasa de incorporación al mercado laboral supera con el 6% la tasa de quienes se gradúan en el bachillerato en ciencias; sin embargo, no tiene un impacto positivo sobre el nivel de ingresos y quizás la entrada temprana al mercado laboral influiría en que los empleos sean de menor calidad y remuneración (Tomaselli, 2018).

Esta situación presenta un dilema para la política pública educativa ecuatoriana, donde se deben tomar decisiones con respecto a la oferta técnica considerando no sólo el objetivo de que todas las personas cuenten con iguales oportunidades educativas, sino también la realidad socioeconómica de las familias y sus necesidades en el corto y mediano plazo. Se requieren políticas educativas que compensen las desigualdades y mejoren las oportunidades de los sectores históricamente más pobres, como lo sugiere Tomaselli para el BT: "... una educación técnica de calidad puede contribuir al cierre de brechas y a romper con el ciclo vicioso de la exclusión. Por otro lado, una educación técnica de mala calidad y/o mal enfocada se convertiría en un elemento que reforzaría los patrones de desigualdad fuertemente arraigados en la sociedad ecuatoriana" (Tomaselli, 2018, pág. 25).

Para finalizar, se describirán las razones de elección del Bachillerato Internacional en el sistema público y el entorno familiar de sus estudiantes. Dados los requerimientos de conocimientos y fortalezas académicas para el ingreso, esta oferta genera una segregación por capacidades al interior del sistema público. Debido al tamaño de la muestra de este estudio no se puede generalizar en absoluto el fenómeno relevado con relación al bachillerato internacional. Vale la pena mencionar que el grupo focal realizado con estudiantes de Bachillerato Técnico se encuentra en un espacio geográfico muy especial donde hay muy pocas posibilidades de comunicación y traslados a otros sectores. Sin embargo, sirven las reflexiones para revisar quiénes acceden a esta oferta. De las cinco personas del grupo focal, una proviene de un colegio privado, dos de instituciones fiscomisionales (y una de ellas estuvo antes en el privado) y dos del sistema público. Además, como se describió previamente, un estudiante comentó que rindió las pruebas de selección junto a cinco compañeros de su escuela fiscomisional y que todos pasaron (aunque luego no se mantuvieron):

"...yo vine con cinco compañeros de (*nombre de colegio*) ... y no nos daba el temor el examen... los cinco entramos. Toditos entramos, pero de ahí hubo un chico de otro paralelo que no entró... Ya en pre-BI se retiraron la mayoría" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

En consecuencia, vale tener en cuenta la posibilidad de que no sean sólo las familias de menores recursos y que efectivamente no puedan pagar una educación privada o fiscomisional las que estén accediendo a esta formación y diploma internacional. Las propuestas del acceso universal a la educación pública, incluso para quienes puedan pagar la educación privada pero prefieran la pública por su excelente calidad, así como las nociones de meritocracia individual, permean los discursos sobre educación en el periodo donde se implementó el Bachillerato Técnico, por lo que esto sería un resultado previsible e incluso esperado de esta política específica. El cuestionamiento podría llegar, en cambio, al reflexionar por qué la educación pública previa al bachillerato no prepara lo suficiente a todos sus grupos, de manera tal que puedan acceder a las ofertas más competitivas.

Si no se generan cambios en esta situación podría generarse un recorrido educativo donde sean las personas que acceden a educación privada o fiscomisional de alta calidad en la primaria y la secundaria básica quienes tengan más opciones de aprovechar un bachillerato público internacional y no quienes han estado desde edades tempranas en el sistema público. De no universalizar el Bachillerato Internacional o sus fortalezas, la importancia de igualar las posibilidades de acceso para quienes cursan la Educación General Básica en los sistemas público y privado pasan también por repartir con mayor equidad las oportunidades futuras que apertura este diploma y proceso educativo. En términos generales, las personas entrevistadas comentan haber elegido el BI porque lo consideran una educación de mejor calidad y que genera buenas oportunidades futuras; mejores que el BGU.

"(Mi hermana) obtuvo su diploma y me dijo que era muy factible que siguiera con el programa porque me daba oportunidades que otras educaciones, aunque sea en colegios privados no me iban a dar porque eran de otro nivel, una talla internacional, lo que me motivó a seguir en el programa" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“Vi que era más competitivo, más esfuerzo, que daba más oportunidades, mejor aprendizaje” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Concretamente, sobre el conocimiento y destrezas adquiridas, los y las estudiantes consideran sus aprendizajes muy superiores a de la oferta regular de la secundaria alta. Lo central de las descripciones se vincula tanto a la integralidad e interdisciplinariedad del conocimiento como a su nivel de profundidad. Además, el conocimiento aparece como variable, creado por personas, limitado y usado en contexto, y ellos y ellas como protagonistas críticos frente al conocimiento y la realidad.

“Yo tengo centrada esa idea de que el BI tiene un conocimiento más profundo y te da una especie de concientización a cerca de los que tú puedes llegar a ser y de lo que tus ideas pueden (llevarte) a que tú hagas. Por ejemplo, Teoría del conocimiento es una materia que me encanta, pero igual es complicada. Nos ayuda a comprender los distintos tipos de conocimientos porque en varios de los tópicos por ejemplo están las artes, los conocimientos ancestrales, religiones, ciencias. Y en medio de las clases nos van diciendo las implicaciones que las cosas que hacemos tienen para con el mundo, otras personas, y como las distintas materias se van interrelacionando. La idea del sistema holístico del BI (es) crear personas mejores para el mundo para que haya una mejor convivencia y que las personas sepan pensar. Y aceptar otras ideas... que otros tienen distintos tipos de pensamiento... que debemos de aceptarlo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“El BI tiene una materia central de la cual se derivan las demás materias... No es solo centrarte en el conocimiento teórico que te da la materia sino llegar a atender profundamente lo que sería la naturaleza de la materia y como tú te puedes relacionar, aspectos más críticos y profundos... comienzas a analizar tu propio conocimiento, ya no eres solo una persona que recibe el conocimiento debido a que está en un libro, sino que tú también formas parte de... tú puedes relacionarte... También puedes unir tus experiencias a través de CAS (asignatura: Creatividad, Actividad y Servicio) y así aprender; es una unión entre todas las materias. Considero que eso no es muy común de ver en BGU...” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Con relación al campo laboral se menciona que el BI no otorga mayores ventajas, pues el empresariado del Ecuador no conoce el programa. Sin embargo, otorga un cierto certificado al nivel académico de la o el estudiante y existe la hipótesis de que en algunos países sí tenga más peso en el mundo laboral.

“La verdad ... ya nos han dado varios testimonios... y la verdad nos terminan diciendo el BI no me sirvió de nada, porque no muchos conocen el programa de diploma y cuando uno pone en su carpeta Soy BI, el contratista dice ¿y qué es BI?” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“A nivel nacional no te da ningún beneficio ser BI... Si es que ya te vas a algún país europeo (hasta donde sé) tiene cierto peso” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“Pero por la experiencia que ha tenido mi hermana es algo muy gratificante, te abre muchas oportunidades que muchas personas no podrían tener porque no tienen ciertos certificados que aprueben que es una persona capacitada o con ciertos niveles. El BI no solo te prepara para la vida, sino que te da una recompensa a futuro por lo que has que tenido que esforzarte durante este periodo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Finalmente, las oportunidades académicas sí parecen aumentar de manera considerable al estudiar esta oferta, tanto por las competencias desarrolladas y los conocimientos adquiridos, como por la preferencia de ciertas universidades para sus graduados, en particular universidades del exterior o nacionales privadas.

"También aprendemos mucho esto de los ensayos nos ayuda bastante en la universidad. Por ejemplo, la monografía que hacemos aquí es como una pequeña tesis, entonces te va adelantando el trabajo" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Mi hermana, cuando se graduó y entró a estudiar como bióloga marina, le sirvió mucho los aprendizajes de biología que nos dieron en el BI entonces mamá dijo que sí era buena la educación, te permitían saber más..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Es verdad que en muchos lugares no conocen ese título especialmente si son los nacionales, ellos se enfocan en el mejor egresado del año y tiene mejores oportunidades ese alumno. Sin embargo, de lo que he visto en las privadas son los que más cogen a los de diploma de BI... aprecian el hecho de que tenemos como una beca (por la inversión), entonces se dan cuenta de que es como si estuviéramos estudiando en una privada, con más conocimiento. Aunque no saques diploma, si tienes el puntaje requerido para ciertas materias... te pueden validar para que te saltes ciertas clases o te adelantes en algunas otras" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"En lo estudiantil solo aplicable a universidades que son del exterior. Dicen que son BI... te vamos a aceptar... lo toman como... una garantía de que vas a adaptarte el tener el diploma, y más aún si tienes cierto puntaje" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Se dan cuenta de que es como si estuviéramos estudiando en una privada, con más conocimiento", menciona una estudiante, mostrando nuevamente la diferenciación generalizada sobre los resultados educativos de estas ofertas. Así, el BI parece juzgarse como una excepción al interior del sistema público y no como un eslabón hacia el mejoramiento de la calidad general de la oferta pública.

Dadas las diferencias en los estándares y la metodología del BI, las personas que estudian en dicha oferta mencionan invertir mucho tiempo y esfuerzo en sus estudios. Por ello, algunas familias no están muy de acuerdo con esta cursada, a lo que se suma la inversión económica que se debe hacer donde, como se ha descrito, sobresalen libros e Internet. En este sentido, mencionan:

"La mayoría de las familias de las personas que quieren estar en BI son las que usualmente más dicen "¿Y para qué te va a servir el BI y para qué vas a estar ahí y qué te enseñan ahí?" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Ya en primero mi mamá me decía Bájate, ya cámbiate a BGU ... por las investigaciones, el Internet, el dinero... y dos por los trabajos también, el hecho de tener que quedarme más tiempo" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En los otros casos, las familias mostraron apoyo a la elección. Al igual que ellos y ellas, valoran la calidad de la enseñanza y oportunidades futuras y tienen los recursos económicos para apoyar la cursada, al tiempo que exigen de la o el estudiante responsabilizarse de su rendimiento.

"Mi familia no estaba preocupada por ese peso porque a partir de octavo me habían dicho que podía yo entrar a cualquier colegio y que ellos se iban a hacer cargo, pero que yo debía corresponder con las notas. Era básicamente mi elección. También la entrada en el BI fue de este modo. Me estuvieron apoyando con los gastos o cualquier cosa que necesitara" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Mi familia también está súper feliz de que yo siga porque todas mis hermanas seguimos, aunque ellas no sacaron diploma, según ellas yo voy a sacar" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

2. Motivaciones para estudiar y perspectivas futuras

Cuando se dialoga sobre la motivación para estudiar, está muy presente la idea de superación personal. Esta idea, expresada en términos de “ser alguien en la vida”, se vincula con diversas perspectivas futuras. En el caso de los grupos de colegios públicos, aparece la noción de movilidad social atravesada por la cuestión económica. Centralmente, se considera que tener un bachillerato va a abrir más oportunidades para conseguir empleo.

“Pues estudiando yo creo que se consigue más rápido un trabajo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Lo mismo, si no estudio (toca) trabajar en la finca, ya puedo conseguir algo en la ciudad, de trabajo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Mi motivación son mis papás y mi futuro. Que si me gradúo voy a conseguir, poder trabajar” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

En la mayoría de los casos se incorpora la perspectiva de tener una carrera o profesión, que puede o no estar vinculada con la formación técnica y que generalmente incluye la perspectiva de tener estudios de tercer nivel, aunque esto último depende de la situación económica familiar. Para ejemplificar este plan, se transcriben las respuestas de un grupo de estudiantes de un colegio público técnico:

“Me veo en mi profesión, de guía turística. Me interesó una universidad que está en *Ciudad*, la carrera de turismo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Al terminar el bachillerato yo quiero seguir con mis estudios, ser alguien en la vida... Yo quiero seguir estudiando en la universidad. Yo quiero ser veterinaria” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Quiero seguir con la universidad. Ser abogada” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Lo que tengo planeado es ir a la universidad y ser un ingeniero automotriz... Si tengo la posibilidad y mis padres también tienen ingresos, yo sí (quisiera ir)” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Yo sí quiero estudiar en la universidad. Depende de si hay el sustento (económico). Aún no tengo una carrera en específico... ya veré después cuáles serían las carreras” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Yo sí quiero seguir estudiando la universidad, pero primero tengo que verlo cómo voy a hacerlo porque mis hermanos estudiaron la universidad, pero tenían el apoyo de mi papá (que falleció). Pero lo primero que tengo que ver es si voy a poder terminar mi carrera porque muchas veces puedes iniciarla, pero... los recursos a mediados de la carrera no son posibles... Antes de empezar a estudiar quisiera empezar a trabajar para conseguir el dinero porque yo sí quisiera estudiar en la universidad” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

En primer lugar, la perspectiva de contar con estudios superiores está presente como motivación en la mayoría de estudiantes del sector público, con independencia de la orientación que elijan (en ciencias o técnica). En este sentido, aunque la formación para el trabajo siempre se reconoce como positiva por los grupos de estudiantes de colegios técnicos, son los contextos diversos y las opciones familiares las que determinarán sus opciones universitarias y el bachillerato técnico no aparece limitando ni truncando el plan de ir a la universidad.

En segundo lugar, sólo dos personas del grupo relacionan sus posibles carreras con las figuras del colegio técnico que están estudiando (turismo e ingeniería). En general, no se encontró en la educación técnica una relación clara entre las carreras superiores que se desea estudiar y las opciones de FIP elegidas.

Esto podría relacionarse con la limitada oferta de opciones técnicas existentes en cada colegio, o incluso con inconvenientes en la elección vocacional.

Finalmente, es claro que muchos grupos de jóvenes identifican su necesidad de trabajar y producir apenas salgan del colegio y que la perspectiva de la universidad está supeditada a contar con los recursos económicos necesarios, los que pueden generarse en la familia o pueden ser generados por quienes buscan estudiar. Esto también es similar para las ofertas de bachillerato técnico y en ciencias en el sistema público. Ante esta dificultad se expresa la posibilidad de asumir ambas trayectorias, laboral y de formación superior al mismo tiempo:

"Hasta yo mismo he llegado a pensar... Yo saco bachillerato y me puedo ir a trabajar en cualquier parte... es el único título básico que piden para poder trabajar en lo que sea. ... pero el objetivo común es aportar a la casa porque ves que tu familia... se esfuerzan demasiado y que ya algunos tienen problemas de salud... y es como frustrante "Rayos soy, no un estorbo, pero..." es difícil no hacer nada viendo la situación" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Por otro lado, el ideal de superación personal, económica y profesional aparece mediado por la movilidad social; es decir, se espera una mejora de las condiciones propias especialmente para apoyar a la familia y salir de la pobreza:

"A mí me motiva ser alguien en la vida y sacar adelante a mi mamá y a mi abuelita. O sea, ayudarlas económicamente y eso" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Sigo estudiando porque algún día me gustaría darle un mejor futuro a mi mamá. Sacarla adelante" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Mi objetivo es tener mi carrera y poder apoyar a mi familia principalmente, porque ... A mi familia nunca le ha faltado nada de comer, pero a veces la situación es complicada. Por ejemplo, lo de esta pandemia, mi papá falleció y yo me quedé con mis hermanos y mi mamá... Yo quiero tener mi carrera profesional y poder ayudar a mi familia. Y también poder ayudar a los demás, a personas que no tienen, que son de bajos recursos" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

En esta misma línea, se menciona que las familias realizan esfuerzos importantes para que sus hijos e hijas puedan estudiar, por lo que cumplir con las expectativas familiares y convertirse en un orgullo para madres o padres —vivos o no— constituye otra fuente de motivación externa importante. Al analizar las motivaciones para seguir estudiante, se mencionaron ideas como las siguientes:

"Nuestra familia. Ellos tienen toda la confianza hacia nosotros. No podemos defraudarlos" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"En mi caso es ser una buena profesional para el futuro. Son los profesores que me motivan y el esfuerzo de mis padres, ellos se sacrifican trabajando para darnos a nosotros el estudio" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Me motiva mi mamá porque solo tengo a ella, mi papá falleció (cuando) tenía dos años y medio y él quería que yo fuera alguien en esta vida... Si él estuviera vivo, no dejaría que yo tuviera ni celular, me pondría puros estudios, puros estudios porque mi mami me ha contado que él era (exigente), si alguien se sacaba 19 (sobre 20) a él no le gustaba" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

En la oferta de educación intensiva para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa los estudiantes se encuentran muy entusiasmados con la opción de finalizar el bachillerato por tres cuestiones: mejores posibilidades laborales futuras, la opción de seguir estudiando para obtener un título de tercer nivel y una sensación muy fuerte de orgullo personal que se convierte muchas veces en motivo de inspiración y orgullo familiar.

En relación con el título obtenido en esta oferta, perciben que no tiene diferencias con relación al obtenido mediante la oferta regular y les abre las mismas oportunidades. Ciertamente, el título es el mismo y lo único que podría develar la modalidad de los estudios es la investigación del colegio. Asimismo, al ingresar a esta oferta, la perspectiva educativa futura se modifica radicalmente. Los grupos de estudiantes entrevistados no sólo retomaron sus estudios luego de haber salido del sistema por años y obtendrán sus títulos de bachilleratos, sino que la mayoría está planificando seguir su trayectoria educativa en alguna oferta de educación superior.

"Ahora que pasé a sexto de bachillerato, me siento más segura. Voy a seguir, no voy a quedarme ahí. Sé que pude. Yo les contaba a mis licenciados que voy a seguir en un instituto en una carrera que yo pueda en mi empresa ya no tener ese miedo de decir "yo soy el jefe". Según la capacidad que uno tenga; eso es seguir adelante" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

"Mi objetivo es terminar el bachiller, el siguiente objetivo es una tecnología. Es lo que me he propuesto. Si tú has podido en cosas más grandes y lo has hecho, por qué no en cosas que te vas a preparar que te va a servir a ti. ... A crecer como persona e incentivar a ti mismo porque uno sí puede" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

"Incluso estamos en ese proceso de rendir para la Universidad la prueba del SENESCYT. A mí me toca rendir el jueves... La idea es ser parvularia, profesora, para jardín quisiera. (...) Yo me voy a meter a un curso de enfermería, en un instituto" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

En la oferta de jóvenes y adultos la familia también tiene un rol fundamental en la motivación de los y las estudiantes, primero para el reingreso y luego para sostener la trayectoria. Por otro lado, hay una motivación central que reconocen los grupos de adultos en esta oferta: ser un ejemplo para sus hijos e hijas y acompañarlos durante sus procesos educativos.

"Más por mi mamá y mis hijos. A los niños también le mandaban cosas y yo ni entendía qué es lo que ellos tenían que hacer. Tenía que andar preguntando y no es lo mismo que usted entienda y explicar a sus hijos que andar preguntando que le expliquen y de ahí ustedes irle a estudiar a sus hijos. (¿Le sirvió?) Sí, muchísimo. Yo misma agarro, leo todo lo que mandan y le voy explicando a ellos..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Se sienten bien, se sienten alegres, más mis hijos también se sienten alegres. Y eso es un ejemplo para mi hija la mayor, como yo le dije: Te doy este ejemplo para que tú mismo lo sigas y no te quedes ahí estancada" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"El hecho de seguirte preparando, el poder ayudar a tus hijos. Yo tengo dos hijos pequeños, uno de 9 y uno de 3 años. Pensando en ellos me motivo para seguirme preparando" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

Entre las motivaciones y perspectivas futuras de los grupos de estudiantes de la oferta privada se encontraron algunas similitudes. En primer lugar, todos y todas tienen la perspectiva de estudiar la universidad como algo cierto y son escasas las referencias a la necesidad de trabajar al mismo tiempo. En todo caso, el trabajo se presenta como una alternativa para independizarse y prepararse para la vida profesional. En este marco, finalizar el colegio se plantea como un eslabón o requisito para continuar los planes de desarrollo personal y profesional que empiezan a armarse de manera bastante clara en la secundaria alta:

"En lo personal, nunca se me ha pasado como por la cabeza que voy a dejar de estudiar, pero creo que algo que me motiva es que... me gusta un montón de cosas más... Siempre he planificado... un futuro entonces como que obviamente para entrar a eso hay que culminar el colegio" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“De aquí a dos años me veo en segundo semestre de universidad, empezar a buscar trabajo para independizarme como adulta. (¿Quisieras estudiar y trabajar?) Sí, con el propósito de salir de la universidad ya con trabajo, así no corro con el miedo de estar desempleada... empezar a buscar trabajo desde la universidad, ya sea por medio de pasantías o proyectos de la universidad, pero sí tratar de encontrar trabajo a lo que esté estudiando” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“En lo personal, las cosas que me ayuden a seguir con la ilusión de llegar a acabar el colegio y cosas así, es que para lograr una profesión y lograr lo que a uno le gusta tengo que seguir este proceso... Yo los veo (a mis primos) que ellos por ejemplo son abogados, son médicos ese tipo profesiones y yo los veo que ellos hacen lo que les gusta y por ende compran las cosas que ellos les apasionan, todo lo que les gusta, entonces es como que eso me motiva” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Como puede verse, la motivación en los sectores medios y más adinerados se vincula con la profesionalización (estudiar, graduarse y trabajar en el ámbito elegido) y aparece como una expectativa naturalizada, latente y razonable. Como se vio con anterioridad, en el caso de los sectores más empobrecido, esto aparece también como un objetivo, pero condicionado por otros factores y mediado por el objetivo de apoyar económicamente a la familia.

La segunda similitud entre los planes de quienes estudian en colegios privados es su perspectiva de moverse más al momento de elegir una carrera y universidad. En este sentido, ni la ciudad ni el país aparecen como una limitante rígida. En cambio, es común la perspectiva de hacer la licenciatura o el posgrado fuera del Ecuador y varios tienen ya definidas las que consideran sus mejores opciones de carrera e incluso universidad. Los planes de algunas personas son bastante específicos e incluyen otras provincias u otros países: estudiar ingeniería en alimentos en Cuenca (siendo de la costa), estudiar relaciones internacionales en Guayaquil (siendo de otra provincia), estudiar medicina en la Universidad de la Plata (Argentina), estudiar diseño de interiores en París (Francia), estudiar robótica en Japón, o estudiar neurocirugía y psiquiatría en Canadá. Además de la percepción de que las universidades de otros países ofrecen una mejor educación, se mencionó el estudio en el exterior también como una manera de acceder a nuevas experiencias y ampliar su conocimiento del mundo, un propósito central al buscar emigrar por estudios.

“Yo ya tengo planeado que voy a estudiar administración de empresas, negocios o negocios internacionales. Voy a estudiar en Colombia” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Quisiera estudiar italiano y ver si me voy, aunque sea a hacer un intercambio allá y regresar acá a estudiar, pero ya es un año, seis meses. Creo que voy a estudiar veterinaria. Antes un intercambio: coger más experiencia, ver cómo es el mundo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Postulé en una universidad en Argentina y me aceptaron. Hasta ahora estudiaré allá. Si la pandemia en modo virtual o estaría allá si es presencial” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

“No tengo la menor idea porque donde sea que voy cualquier persona que conozco que está en la música, cualquier director de orquesta siempre me dice que en Ecuador no hay. Sí hay universidades que te enseñan arte... pero todos me dicen que estudie afuera porque aquí no hay futuro” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Claramente, la opción de estudiar en el exterior representa para este grupo un anhelo presente. Por ello, entre las razones de valoración de un colegio es importante contar con programas internacionales de certificación, idiomas y otros indicadores de calidad que podrían abrir algunas puertas a más o mejores universidades del exterior, o becas de estudio.

El caso del grupo de entrevistados del sector público que cursan el Bachillerato Internacional comparte con el sector privado el hecho de que consideran universidades de afuera para sus estudios. Esto puede deberse a que reconocen la valoración del diploma de BI en otras instituciones del mundo y consideran que podrían acceder a alguna por medio de becas, por ejemplo. Sin embargo, los costos aparecen como un problema para algunos estudiantes, como puede observarse en esta reflexión:

“Yo quiero ser ingeniero agrónomo... tengo dos opciones: la universidad de Milagro, la Agraria y la otra es la Earth, la de Costa Rica... Creo que la más factible es la Agraria, primero porque está en Ecuador y porque la de Costa Rica es mega cara y muy difícil de conseguir una beca por los puntajes y por la excesiva competencia. (¿Piensas postular?) Lo que pasa es que las becas que dan son medias becas y de hecho aún estoy en la incertidumbre de si voy a ir a la universidad o no, a pesar de que sí quiero... (quizás) me toque trabajar, así que no lo sé” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Como se mencionó previamente, es notorio que la educación privada funciona como un circuito diferenciado y que la trayectoria educativa más común de sus estudiantes incluye mantenerse en colegios del ámbito privado, obtener el título de bachiller y, al menos en sus expectativas, ingresar enseguida a los estudios universitarios sin la necesidad imperiosa de trabajar. Dicha universidad puede ser nacional o internacional, pública o privada y se considera una opción posible y óptima viajar por estudios. Incluso en el sector privado, las condiciones socioeconómicas externas influyen sobremanera en las opciones educativas de las familias, generando circuitos cerrados sobre todo en los espacios educativos más costosos. Así, estudiantes de un colegio privado muy costoso mencionaron que casi todos sus compañeros salen del país para estudiar y quienes se quedan lo hacen únicamente en dos universidades de la capital, también las más costosas del medio.

“Todos tienen la posibilidad de ir a universidad. Todos tienen la posibilidad de ir a la universidad aquí, pero... muchos están teniendo altos promedios con el propósito de conseguir becas y salir a estudiar... Todos tienen la capacidad económica, bueno sus padres, de poderles ayudar a la educación universitaria” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Los que se quedan aquí (van) más que nada a la *San Francisco* y la *UDLA*, y ya. De los estudios que se han hecho, el 60% puede aplicar para la *USFQ* y... es casi lo mismo que pagas en una universidad en el exterior. Lo que yo he hablado con amigos todos quieren irse a estudiar a otro lado, ninguno está realmente interesado en estudiar en Ecuador... por el hecho de que no es muy buena la educación...” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

C. Problemas y apoyos a las trayectorias educativas con visión de género

Durante las conversaciones con las y los estudiantes se evidencia la existencia de factores de protección, apoyo y motivación para seguir estudiando y, al mismo tiempo, se logran identificar factores de riesgo que ponen en jaque la continuación de los estudios. Entre los factores de protección hay puntos en común y también grandes divergencias, dependiendo de los contextos socioeconómicos y ofertas a las que pertenecen los interlocutores. En el caso de los factores de riesgo ocurre lo mismo, pero con el agravante de que, independientemente de la oferta y sector, las jóvenes y niñas son víctimas de experiencias de las que sus contrapartes masculinas parecen estar exentos, al menos en el marco de las conversaciones sostenidas.

Se realizará una síntesis de lo conversado con los grupos de estudiantes, revisando primero los factores de riesgo y razones más comunes que explican la salida del sistema de estudiantes y luego los mecanismos para el sostén de la trayectoria. Las y los estudiantes no se limitan a identificar problemas en sus instituciones educativas; sino que recomiendan qué se podría hacer para ayudar a otros en su misma posición y mejorar el sistema educativo. Estas ideas se mencionan a continuación de los problemas y factores de riesgo identificados.

1. Factores de riesgo y expulsores del sistema

a) Factor socioeconómico

El primer factor identificado, que dificulta gravemente la terminalidad, apareció y fue mencionado como una de las razones más importantes de salida del sistema escolar, en todos los grupos focales, es el factor socioeconómico. Esto se corresponde con la información estadística del INEC para el año 2017, donde la razón de no asistencia más reportada fue "Falta recursos económicos", con un 31,8% para la población pobre y 19% para población no pobre que se encuentra fuera del sistema educativo (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4). De forma complementaria, un 7,5% de población pobre y un 12,9% de población no pobre menciona no asistir "por trabajo", una variable muy vinculada con la situación socioeconómica y tercera razón de inasistencia a nivel global (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4).

Es importante destacar que esta referencia a los problemas económicos fue mencionada como algo cercano por la mayoría de estudiantes de colegios públicos, en cuyos grupos fue común señalar ejemplos de compañeros que debieron dejar los estudios por esta razón o como algo con lo que lidian amigos o amigas y que debe ser atendido y resuelto. La primera situación ocurre cuando él o la estudiante no puede solventar los costos de la educación y sale del colegio.

"Teníamos un compañero que casi no presentaba deberes porque él no tenía cómo. Él sí quería, pero no tenía cómo porque vivía con la abuelita y era una persona de edad y no podía trabajar... Por ejemplo, en una exposición se necesita papelógrafo, marcadores y hay veces en que no cuenta con ello y no va a poder presentar su deber. Por eso también los padres al no tener dinero les dicen que no van a estudiar y ya, incluso los mandan a trabajar y los sacan del colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"O a veces la economía. A veces no tienen el dinero necesario para sustentar, hay algunos colegios en que te piden una cosa y la otra, y a veces tú no tienes y ya mejor dices "no, ya no voy a seguir" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"A veces porque no tienen el apoyo de los padres, no tienen los recursos necesarios. Porque también hay algunos que trabajan y estudian" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

El otro elemento mencionado varias veces fue la necesidad de encontrar un trabajo para ayudar a asumir los gastos de la casa. En algunos casos, esto permite incluso que hermanos o hermanas menores puedan costear las cuestiones vinculadas con su escolaridad.

"Hay veces que solo de la situación económica de sus padres deciden empezar a trabajar en vez de acabar sus estudios para ayudarle a pagar deudas a su mamá o para darle de comer a sus hermanos o para que sus propios hermanos alcancen el bachiller o la universidad... no es culpa del mismo estudiante, es culpa de factores externos... Muchos niños dejan de estudiar no por vagos sino porque no hay de otra... Los libros, los materiales, el uniforme son caros. ... yo conozco una pareja que tiene 7 hijos y tienen como 30 y pico de años. Simplemente los dos más grandes dejaron de estudiar para ayudar a sus familias" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Por situaciones económicas principalmente... por situaciones extra: un integrante de la familia no puede trabajar, necesariamente el o la adolescente ya tiene que dedicarse a sustentar a la familia" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"La principal causa es cuando tienen que trabajar en vez de estudiar o cuando los papás no pueden ponerlos a estudiar entonces ellos trabajan y los chicos los ayudan en el trabajo" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Varios estudiantes de las instituciones educativas privadas dijeron no conocer casos de este tipo y, en general, la continuidad de sus estudios no es percibida en riesgo por motivos económicos:

“Yo no he conocido a alguien que haya dejado de ir al colegio. Simplemente es un tema que me han enseñado, pero no he visto” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“No conozco (un caso así)” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

El caso contrario ocurrió en el grupo de estudiantes de la oferta extraordinaria para jóvenes y adultos; ellas y ellos mismos se vieron obligados a dejar sus estudios porque sus familias no tenían cómo pagar los costos asociados a su educación o porque sintieron la necesidad imperiosa de apoyar económicamente a sus progenitores mediante la búsqueda de un empleo, considerando la situación de precariedad económica y sanitaria.

Finalmente, se reconoció la importancia de un sistema gratuito y que garantice el acceso a los recursos que requiera el estudio, por ejemplo, a Internet.

“Entonces yo creo que la escuela debería ser gratuita, del Estado. Debería haber más donde te den todo. (Que) tú sólo tengas que ir a dedicarte a estudiar para ser un profesional en la vida” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

“Lo único que sí más o menos se quisiera es unas computadoras por las consultas que nos tocaba hacer, ahí en el colegio no hay computadoras. No hay Internet” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

b) Embarazo para las mujeres y “malas compañías” para hombres

Las relaciones sociales y los grupos de amigos son percibidos como uno de los factores más importantes que pueden interrumpir la continuación de los estudios. Una de las razones más frecuentemente mencionadas como freno al estudio es lo que las y los jóvenes llaman ‘malas juntas’ o ‘malas amistades’. Esto lo comentan haciendo referencia a que los pares, sus hábitos y prácticas pueden afectar directamente a un estudiante y gatillar conductas ligadas con el consumo de drogas, alcohol y actividades delincuenciales.

“Por ejemplo, aquí muchos están en drogas porque a su tiempo no supieron enseñarles que eso era malo entonces ellos empezaron curioseando y luego ya están metidos en esto... (¿conocen compañeros que consumen?) ¡Uuuuuu! ¡muchísimos! ¡claro! ¡algunos!” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“También el récord académico, la baja de ganas. También los vicios, las drogas, el alcohol. Muchas cosas negativas que influyen a jóvenes, que los hacen optar por dejar el colegio... (...) Por las drogas... Por las malas amistades, porque se juntan con personas ladronas” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Hay veces que no hay apoyo de los padres. Eso lo veo. También no hay apoyo entre ellos mismos en cumplir su meta. Se van por malos caminos. Caer en la droga” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

Esta idea aparece en el imaginario de las y los participantes de ofertas públicas y privadas, aunque parece una realidad más cercana a la pública, con una excepción donde los estudiantes especifican tener más amigos de la privada involucrados en dicha situación. Entre las recomendaciones que ofrecen los grupos de estudiantes para mitigar este tema se encuentra tener espacios de formación y reflexión sobre las drogas, que son nulos, escasos y/o poco eficientes y un mayor acercamiento, confianza y acompañamiento a los chicos por parte de docentes y familias.

“Entonces es un poco darles educación ... de las drogas, decirles qué es lo bueno para ellos y qué no porque muchos prueban estas cosas por desconocimiento... hacer que en el mismo colegio les enseñen estas cosas, porque son cosas que van a regir sus vidas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"El colegio imparte charlas de drogas y alcohol. Pero muchas veces personas que tiene esos vicios, les llega la información, sí, pero le entra por un oído y le sale por el otro. Eso ya vendría a ser una conversación con el padre de familia y el DECE para que el chico salga de eso" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

"Que refuercen los valores...Solidaridad, amor, ser sociable porque sin socializar no se va a llegar a ningún lado porque solamente va a tener consiente de que él mismo puede cuando puede acudir a un profesor o a un padre" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Es notable que se identifican las 'malas juntas' como un factor de riesgo especialmente para los hombres y que no aparece en el caso de las mujeres. Para ellas el factor de riesgo reconocido como el principal, independientemente de la oferta, es el embarazo. Y de igual manera que las malas compañías parecen no aplicar a ellas, la paternidad no se asocia como un potencial interruptor del estudio de los hombres. En todos los colegios se identifica al embarazo como una de las razones para dejar de estudiar en el caso de las mujeres; es importante mencionar que en todos los grupos se reconoció la existencia de esta realidad, aunque no en todos los colegios privados apareció un ejemplo cercano. En el caso de los colegios públicos sí: siempre se logró identificar alguna estudiante conocida que haya pasado por esta situación, por lo que la realidad está latente y presente. En términos estadísticos, el 5% de personas pobres que no asisten a la escuela mencionó el embarazo como la causa de su retiro; valor que se redujo a 3% en la población no pobre, según la estadística del año 2017 (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4).

Sin embargo, cuando se analizan los dichos de los y las estudiantes, se destaca que el embarazo en sí mismo no es la principal causa para la interrupción de estudios sino la discriminación, la necesidad de conseguir empleo y el trabajo doméstico ligado con la maternidad.

Sobre el primer punto, hay muchos ejemplos de la discriminación y segregación que viven las niñas embarazadas en las instituciones educativas, que además las lleva a abandonar sus estudios. Los y las estudiantes relatan episodios de discriminación por parte de compañeros y docentes:

"Estaba con una chica yo, en 8º, 9º y la chica se tuvo que salir del colegio porque se había ido a una fiesta y había metido la pata y había quedado embarazada... Los chicos le hacían *bullying* porque estaba embarazada. Los profes solo decían que no la molesten y nada más. (Se quedó) solamente los primeros dos meses. Siguió estudiando, pero es como que no entendía nada y se dio de baja, nada más" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

"Sería bueno el apoyo de los maestros y no haya discriminación a las chicas embarazadas. En mi colegio las discriminan mucho, en especial los licenciados. Y debería haber más apoyo en eso" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Cuando yo quedé embarazada yo no tuve mucho apoyo de los profesores. Incluso perdí un año cuando estaba por terminar. Hoy en día dan mucho más apoyo con las reglas que han cambiado un poco. Hay muchas personas que se han retirado también porque no han tenido apoyo de los profesores, no entienden un poco las cosas. Yo tuve profesores que me discriminaron. Que los profesores sean un poquito más conscientes y que te traten igual al resto de estudiantes" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Sin embargo, es interesante reconocer que hubo espacios donde se acompañó mucho a las estudiantes y ellas pudieron seguir su proceso educativo embarazadas e incluso llevar a sus hijos o hijas a clases.

"Con las chicas embarazadas las profesoras las ayudaban, les mandaban tareas a la casa. Sí terminaron (se graduaron)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Sí hubo dos compañeritas que estuvieron embarazadas. Tuvieron sus días de maternidad. Igual les mandaban los trabajos por correo o al WhatsApp. Y presentaban los trabajos. La compañera regresó a los dos meses de dar a luz. Iban con los bebés a clase. Los licen no daban problema. Que vean que vengan bien, arropados, que no se enfermen. Pero no había problema que vayan con los niños. Habían no sólo de mi aula, muchas otras compañeras que salieron de otras aulas, o con niños de 1 año, 2 años, acudían a clases con esos niños" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

"Sí sigue estudiando ella... incluso el licenciado le estaba dando consejos para que siga estudiando porque se quería salir, yo también le di algunos consejos porque ella se llevaba súper conmigo... porque le dificulta mucho estar con la bebé y los deberes encima... El licenciado la apoyó y le dijo que siga continuando con los estudios, incluso no presentó algunas materias, pero el licenciado la apoyó en eso, le dijo que la iba a apoyar para que acabe" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

Sobre el segundo elemento, es muy común la referencia a casos donde uno o ambos progenitores debieron dejar de estudiar para trabajar y poder sostener a la nueva familia:

"Por lo que hay veces de que no tienen cómo salir de sus casas o tienen que trabajar o tienen hijos y no tienen tiempo de estudiar sino deben trabajar y así. (...) Si tienen un hijo tienen que salir porque tienen que mantener a su hijo, cuidarlo y deben trabajar para que lo mantengan. (...) Muchas chicas que tienen hijos y no tienen la posibilidad de salir a estudiar" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Estuvimos dos compañeras en 10º que salieron embarazadas y de ahí ya dejaron de estudiar porque ya no pudieron estudiar más... Una compañera no (estudió más) porque ya se casó, se hizo de trabajo" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"El penúltimo de los hijos tiene 14 años, él estaba estudiando cuando de repente se supo que él era papá, él había dejado embarazada una chica de 14 o 15 por ahí... la chica terminó embarazada y entonces, por ende, al chico le tocó dejar de estudiar, tuvo que ponerse a trabajar... también dejó de estudiar. A los dos les tocó dejar de estudiar y ponerse a trabajar y buscar un lugar donde vivir..." (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

La recomendación más común que realizan los grupos para afrontar la situación del embarazo adolescente es implementar educación sexual en los colegios, la que aparece como inexistente y, cuando existe, muy sesgada por una visión conservadora, superficial o de mala calidad.

"Las charlas de educación sexual eran muy pocas. Yo recuerdo que como era una escuela religiosa, nos hacían saltar varios de esos temas que implicaran cosas prohibidas según la escuela. Yo siento que los rectores... deben cerciorarse de que todos esos temas sean vistos ya que... de plano no lo conocen, no tienen la idea de si tienen relaciones sexuales se pueden embarazar. Gran parte de lo que conformó mi infancia; en los textos solamente aparecía que, si dos personas se quieren, tienen un hijo. Y solo especulábamos "Ah es porque se besan" ...entonces muchos de ellos no tienen la noción de todo lo que conlleva esto. Entonces sí se debe enseñar un poco más, aunque sea niño" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Es un tema como bastante de tabú. Cuando nos empezó a explicar la licenciada que nos da todavía desarrollo integral y nos explicó de anticonceptivos, nos indicó que está mal el uso de anticonceptivos porque es una forma de aborto, entonces nos quedamos como medios confundidos, porque alguien nos dice que está bien y alguien nos dice que está mal, entonces no sabemos a quién creer... Es que es bien cerrada la licenciada. Bien católica, bien creyente y muy cerrada en esos temas... Se evita el tema" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"Creo que la mayoría de chicos se quedan por los embarazos no deseados y no pueden acabar su educación... Nos ayudaría mucho a los jóvenes y niños... para tener prevención y así cuando inician su vida sexual sabrían cómo hacerlo y no saldrían embarazos adolescentes y las chicas podrían seguir estudiando y no detenerse a causa de eso" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Muchas veces varios adolescentes se hacen de compromiso antes de tiempo. No hay la orientación de los padres, pero así mismo tampoco hay del colegio. Muchas veces no hay charlas sobre la educación sexual" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Finalmente, se sugirió también establecer reglas concretas para el cuidado y la inclusión de las estudiantes embarazadas, e incluso tener espacios de guardería para que puedan continuar sus estudios cuando ya sean madres, sin depender de alguien que cuide a sus hijos o hijas.

"A las chicas embarazadas, debería haber un reglamento para no tratarlas mal psicológicamente. Cuando estaba en el (*nombre de colegio*) había una embarazada y por ella mandaron a hacer mandiles para que las chicas embarazadas pudieran ir al colegio como parte del uniforme. Es una iniciativa muy buena para que no se sientan excluidas" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Tener una guardería para que uno pueda llevar a sus hijos... asistir pues a clases" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

c) Tareas domésticas y roles de género

Las estadísticas muestran que "ayudar en quehaceres domésticos" es la razón principal de salida del sistema del 2,8% de la población pobre y del 7,9% de la población no pobre. Además, el "cuidado de los hijos" fue argüida como razón principal de no asistencia por poco más del 5% de la población en 2017 (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4). Así, el último punto vinculado con el embarazo adolescente es quién asume el trabajo doméstico en general y el cuidado de los hijos e hijas, en particular.

Haciendo referencia a otras mujeres conocidas, los grupos de estudiantes tienen claro que son las chicas quienes suelen terminar asumiendo las tareas domésticas y de cuidado cuando hay hijos:

"Por embarazo salieron cuatro en primero de bachillerato. Uno porque iba a ser papá y las tres más porque iban a ser mamás. Una sí siguió, pero después lo vio muy difícil seguir adelante, tenía que atender al marido, lavar su ropa, es decir hacer todo como una mujer" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Había la presión social, estaba embarazada, que si iba a seguir las clases o no. La familia lo que (quería) era hacerla casarse con el padre de su hijo y salir del colegio para ser solo una ama de casa. Eso ella no quería, ella lo que quería era tener una profesión" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En el caso del Bachillerato Intensivo, donde todas las personas son adultas, se reconoce también esta diferenciación en los factores de riesgo dependiendo de si se es hombre o mujer. Ambos comparten impedimentos por horario, problemas económicos u otros aspectos socioeconómicos. Pero solo las mujeres identifican las responsabilidades del hogar como un impedimento o dificultad para estudiar y a sus parejas y convivientes como una potencial amenaza para su recorrido académico:

"Sí tenía de la 5:30 de la mañana que me levantaba con los niños a su escuela, de ahí regresaba, de ahí hacía las tareas, cocinaba, bajaba ya a verlos, y de ahí me iba a las 3:30 al colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Por falta de apoyo de la familia o de la mujer o del esposo (...) Hay veces que nuestros esposos se portan como un poco machistas y a raíz de eso vienen los conflictos. Uno como mujer ya toma esa mala decisión de retirarse del estudio. Hay muchos casos de esos" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

"Los esposos no las dejaban estudiar... Si tu pareja no te apoya en este proyecto es un poquito complicado. En el cual te obliga la situación a dejar tus estudios por ese miedo (...) Hay compañeros que se han retirado porque se dan estas circunstancias" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

En este marco, la recomendación a las mujeres va por continuar sus procesos educativos y a los colegios por incluir espacios de reflexión individual y familiar para que los hombres apoyen la educación de sus parejas y se comprometan en el proceso, como una forma de mitigar el machismo identificado en las relaciones de pareja.

“Una se retiró por eso, por separación de pareja. Pero otra dijo que seguía, que si él no entiende en buena hora. Pero lo hizo y se graduó. Pero hay muchas personas que se retiran por distintos problemas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

“El departamento del DECE, un apoyo para estas personas que tienen dificultades. Usted sabe cuándo las mujercitas se ponen en este proyecto de avanzar entonces el marido no se quiere estancar en el proyecto. El DECE interviene en esa pareja (conversando), si la mujer retomó el proyecto de estudio, apoyarle. Cuando hay matrícula que esté presente el DECE y si ya tiene un hogar, como la mayoría de alumnos que hacen el acelerado, que vayan en pareja. Al menos aquí en Ecuador hay machismo... Cuando encuentras una persona que sí te apoya en tus proyectos tú vas a estudiar con ganas, con seguridad y sin ese miedo que vas a llegar a casa y te van a armar el bochinche por tal vez cosas que no hiciste. Ahí sí debería existir el DECE cuando te vas a inscribir por primera vez” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

Este sesgo de género no se reconoce cuando se pregunta si hay diferencias en la experiencia vivida por cada sexo en su etapa escolar, lo que da cuenta de una naturalización de las violencias que impiden ver la existencia de factores de riesgo exclusivos según sexo. En uno de los grupos se dice que no se identifican diferencias en el trato o en la experiencia para con hombres y mujeres; pero que para los hombres el criterio desde los directivos es que no sean agresivos o violentos con sus compañeros y que conserven el cabello corto y que para con las mujeres el objetivo es que estén siempre presentables y no sean bruscas.

“Las reglas son para ambos igual. Hay reglas un poco diferentes, pero es la misma exigencia. Entre hombres siempre están pendientes de que traten bien a las chicas, que no sean muy violentos, que entre ellos no jueguen mal. Y a las chicas que estemos presentables... Con los chicos el cabello corto. Yo siento que hay un equilibrio entre las normas para cada uno... Estos últimos años nos han llamado la atención porque han visto que las chicas son bruscas con los chicos... Sí hay chicas que tienen el cabello corto. Pero debe estar bien peinado. No pueden estar todas mechudas. Una vincha. Y los chicos pelo largo no les dejan” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

En este sentido, en la mayoría de los casos en una primera mirada no se identifican las diferenciaciones, o no se las juzga como discriminatorias. Sin embargo, cuando se pregunta sobre acoso y embarazo surge mucha información interesante y preocupante sobre las dificultades que viven las mujeres en su proceso de escolaridad, tal y como se ha descrito. A continuación, se describen situaciones de violencia de género vividas por las personas entrevistadas o en sus colegios.

d) Acoso y abuso

Un gran número de participantes de ámbitos rurales, urbanos, públicos, privados, técnicos y de ciencias reconocieron que al interior de sus instituciones han existido problemas de acoso e incluso violación de estudiantes perpetradas por docentes y a pesar de la gravedad del tema señalan que, en ninguna de esas instancias —al menos hasta donde saben— alguna estudiante ha tenido que retirarse del colegio. Ninguno de los hombres ha mencionado haber sufrido acoso, pero sí conocen casos de compañeras suyas o de otros grados que han sido agredidas por compañeros, docentes u otros adultos al interior del colegio (como el conductor del transporte escolar).

Las situaciones de acoso por parte de docentes parecieran estar normalizadas en el entorno escolar puesto que se relatan en colegios públicos y privados. En algunos casos han ocurrido en el bachillerato y en otros casos en edades más tempranas. No se encontró una regularidad sobre lo que ocurrió con los docentes involucrados, en algunos casos fueron sacados del colegio, pero en otros no. En un primer momento del acoso, hay docentes que “morbosean” con la mirada y palabras a sus estudiantes e intentan tocarlas.

"Mi caso fue en la escuela. Un profesor quería manosear a las niñas, les decía que se quedaran. A una amiga la quiso manosear y la mamá fue a reclamar. Pero no hicieron nada. El profesor sigue ahí" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Por ejemplo, yo tuve que ponerle freno a un profesor que se pasaba de palabras con mi enamorada. Ex enamorada. Tuve que decirle que la respete que soy su novio y que no la puede tratar así. Era una chica, es menor y no le puede decir nada. Estábamos en clase y yo estaba al lado de ella y él le decía "qué hermosa piel que tienes, estás guapísima". Ahí le reclamé de una vez. No me dijo nada y se alejó. Ya no es profesor del colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

"En mi colegio vino un licenciado, era full malcriado, acosaba a las mujeres... A una venezolana bien bonita pasaba y le quedaba viendo las pompis. Y eso estaba muy mal, y nosotros presentamos una queja y lo cambiaron de colegio. Todo el colegio tuvo una queja con ese licenciado" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

También se relataron casos en que docentes demandaron encuentros sexuales a sus estudiantes a cambio de pasar la materia, lo que claramente ha generado temor y consecuencias negativas para las estudiantes:

"Bueno, cuando recién inicié me daba mucho miedo porque decían que si no pasa esa materia ese profesor se acuesta contigo, etc. Entonces si se veía medio nervioso eso. Me imagino que nadie se ha quejado porque sigue dando clases. Los docentes comentaban que si había habido alumnas que habían tenido relaciones con el licenciado, pero no sé si será verdad, no lo puedo confirmar" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

"Cuando yo estaba en el (*nombre de colegio*) estudiaba con mi prima y ella perdió un año, y el licenciado de matemáticas le dijo que si quería pasar el año le tenía que lavar el carro como en formas... desnuda, sino le hacía perder. Como mi prima no quiso le hizo perder el año" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

Otra estudiante menciona que el acoso se extiende incluso a los conductores de expresos escolares:

"Sí me acuerdo de una amiga que tenía problemas... Con el señor que conducía porque quería un señor de mucha edad que quería, me decía que quería ser el novio de las chicas que iban ahí. Yo las acompañaba en el recorrido. Cuando entraban las veía de forma asquerosas. Les quería pedir fotos, o manoseando en el recorrido" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

Es de recalcar que en la mayor parte de los casos se asigna la culpa al adulto abusador. Solamente en una de las conversaciones con una estudiante de colegio privado religioso se identifica a la estudiante como copártcipe:

"Hace años sí hubo un problema entre un profesor y una estudiante, era nuevo. Pero fue parte de los dos, no acoso... Era nuevo y lo querían mucho... se dejó mal influenciar por la chica. Nomás lo removieron, pero nada más" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Por otro lado, se relatan muchos casos de acoso entre compañeros y los más comunes tienen que ver con varones diciendo cosas incómodas o haciendo cosas inapropiadas o violentas a las mujeres, como juzgar el cuerpo, morbosear, tocar, tomar fotos de las chicas e intercambiarlas, incluso refieren que a una la arrastraron en una cancha y a otra la violentaron entre compañeros en una fiesta fuera del colegio. Las chicas comentan que los colegios efectivamente tomaron acciones para remediar estos acosos luego de lo cual estos bajaron el tono o desaparecieron. Lo preocupante es que las acciones de hecho se perpetraron, por lo que no hubo la suficiente prevención, atención en el momento o confianza para denunciarlas de modo de evitar que la violencia y el acoso escalaran. A continuación se presentan ejemplos de violencia física y psicológica:

"En muchas fiestas que he estado ha habido chicas que a veces salen llorando...yo un día me enteré que a una chica en una fiesta la habían abusado aprovechando que estaba con tragos o no sé si le pusieron algo en la bebida... lo que más me choqué era que eran personas con las que convivía desde los 3 años (compañeros del mismo colegio)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Recuerdo una vez que un conocido arrastró a una de mis mejores amigas por la cancha de fútbol y con una piedra que había ahí le pegó en la cabeza. (...)Yo en eso sí soy súper estricta y ellos me conocen, y saben que si intentan sobrepasarse conmigo es puñete y listo. Si no te haces respetar de esa manera llega a malinterpretaciones... hay otra amiga que no es tan fuerte y la molestan, la agarran de la cintura. ¡Y uno no quiere que la agarren de la cintura!" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Ese chico ha mandado un montón de cartas a todas las chicas del curso... a mí me abrazaba por la espalda, o me empezaba a hacer caricias, para mí era molesto y le decía que ya basta, y me decía "no hay cómo tratarte con cariño" pero para mí no era cariño, yo no quería que me haga eso... Ya estábamos cansadas y le dijimos a la profesora que no podíamos seguir y que por favor nos ayuden... Ahí tuvimos la oportunidad de hablar con la profesora porque ya era suficiente y la profesora tomó cartas en el asunto, habló con sus papás y con el mismo chico, pero tampoco vi un cambio en el muchacho" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Siento que en la básica superior los hombres trataron mal a las mujeres. O sea, digamos si una persona no se maquillaba o tenía o no era flaquita decían un comentario como que esa man está gordota denigraban a las mujeres. Lo que también me causaba como qué asco es que hacían grupos entre ellos para hablar de los cuerpos de las mujeres, entonces me provocaba mucha rabia y lo peor es que lo decían así descaradamente y cínicamente enfrente de una mujer. Hablaban "una man estaba con ese man y después la otra semana con otro y que era una regalada" y me daba una impotencia no decir nada porque después me decían que ya estaba exagerando todo, y cuando se enteraron que yo trabajaba en un momento movimiento de feministas me cayeron una bola de burlas feas donde decían que era una feminazi, que me quejo por todo, me pasaban que soy una exagerada, que voy a rayar las paredes y cosas así... Ya no me dicen tantas cosas, ahora respetan un poco más como yo soy" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Una vez una chica se metió a bañar a los vestidores de la piscina y un chico que estaba por ahí le grabó y se hizo un problema. O los temas de los "packs" (de fotos) de las mujeres como que se vuelven virales en el colegio. Las fotos que mandan las mujeres, también los hombres, se hacen virales es decir ruedan a todo el mundo. En ese tamaño desde que yo estaba en el colegio ha sucedido ese caso que es mayor y un caso que sucedió hace dos años que es que un grupo de chicos estaban grabando específicamente a una chica por debajo de la falda, pero obviamente el colegio tomó medidas... Hicieron algún proceso de ellos no estoy segura y la chica a la que le grabaron, ella decidió salir del colegio, no estoy segura si fue por ese motivo, pero yo supongo" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Frente a estas situaciones, se menciona la necesidad de apoyo por parte del colegio y también de trabajo con los hombres para que dejen de tener estas actitudes y no solamente enseñar a las mujeres cómo defenderse o cuidarse:

"Nos ha pasado a muchísimas mujeres aquí, que hemos estado en boca de los hombres, en rumores, que hemos sufrido acoso en fiestas... y que lamentablemente tenemos que vivir con esto. En vez de enseñarnos a nosotros a cuidarnos deberían enseñar a los hombres a que no hagan ese tipo de cosas" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Otra forma de violencia de género es aquella perpetrada contra personas en posición de vulnerabilidad por condición sexogenérica. Al menos en dos de las instituciones de educación saltó a la luz que hay docentes y administrativos que expresan comentarios homofóbicos en general y en ocasiones dirigidos a estudiantes de distintas orientaciones sexuales o identidades de género. Por ejemplo, una estudiante que se considera bisexual comenta que una docente la juzga como enferma:

“Dice que es gente enferma, eso dice... Nadie habla con los profesores, así como me gustan las mujeres. No, porque se sabe que te van a juzgar y te van a decir que estás enfermo, que es una etapa de tu vida y que vas a superar eso” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

“Las personas con distinta orientación sexual, sobre todo los hombres, son discriminados porque dicen que son menos hombres” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

En esta misma línea, hay modelos de relaciones y comportamientos naturalizados que incluyen juicios cuando los hombres no se adaptan a una manera de ser, lo que en el caso de un estudiante implicó el cambio de colegio entre instituciones privadas. Sería interesante analizar si el cambio hubiera sido factible y bajo qué criterios, de encontrarse el estudiante en un colegio público.

“Antes estaba en (*nombre de colegio*), que es un colegio privado, católico y es de solo hombres... El ambiente era súper violento, los profesores eran súper agresivos, te gritaban en las clases por no entender, te hacían pasar al pizarrón, te humillaban... A los que no éramos católicos nos querían obligar a que sigamos con eso y nos querían imponer una ideología súper machista. Que por ser colegio de hombre tienes que ser de una manera específica y básicamente si no te gusta el fútbol y esas cosas pues les vales y no les importas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Resulta imperativo tener presente que la experiencia educativa no solo depende de la condición socioeconómica y del tipo de oferta a la que se atiende, sino que es distinta para las mujeres y para los hombres y en especial para aquellos que no son heterosexuales ni cisgénero. En el caso de las mujeres, el embarazo, la asignación de roles domésticos y el campo minado de acoso y abuso sexual son factores que las expulsan del sistema y deben considerarse seriamente en todas las políticas públicas.

e) **Bullying y falta de motivación**

Para finalizar esta sección, es importante mencionar otros tres factores identificados por los grupos de estudiantes como expulsos del sistema. En primer lugar, muchos grupos describen haber vivido situaciones de violencia escolar entre pares, conocida como *bullying*, donde una persona es agredida por ser de cierta forma o hacer alguna cosa.

“Hay chicos que dejan el cole por *bullying*, por maltrato, por gritos, cosas así. Si la persona es gordita le comienzan a decir gordo, chancho y cosas así...” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“Mi compañero es gordito y le saben decir chancho y así, y él no ha dicho y la maestra igual nos sabe hablar, y pasa una semana y le vuelven a decir eso” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“En mi anterior colegio sufrí de *bullying* ... Yo no lo reporté al colegio porque no quería, no veía la necesidad de hacerlo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Vivir este maltrato puede llevar a los y las estudiantes a sentirse muy mal y desmotivarse para seguir estudiando. Para los grupos de estudiantes esta falta de motivación también puede surgir de otras cosas, como la falta de apoyo de las familias y no encontrar utilidad real en los estudios, por lo que terminan dedicándose a otra cosa o trabajando.

"Pueden ser problemas familiares influyen demasiado, cuando tú no tienes el apoyo de tus padres o alguien que te incentive, yo creo que es muy difícil..." (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"... uno de los factores sería el ámbito familiar porque varias veces yo he tenido amigos que sus padres no les apoyan y creen que su educación es una pérdida de tiempo no como una inversión a largo plazo para sus hijos y para ellos mismos, sino que lo ven como un estorbo y que en lugar de pasarte largas horas del día estando en un aula... podrían ellos aportar a la casa..." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"También porque ya no quieren estudiar. Ya se dedican a trabajar y como ven que están ganando dinero y en los estudios no están ganando nada, más se van dirigiendo a trabajar" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"También hay una parte que ignora totalmente la importancia del estudio... no le ven importancia y simplemente se salen y prefieren trabajar o hacer algo más de su vida" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Este dato se corresponde con la estadística nacional, donde la segunda causa de abandono para el año 2017 fue "no estar interesado en estudiar", cifra que llegó al 25% en la población pobre que no asiste al colegio y al 16,9% en la población no pobre (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4).

Para contrarrestar este problema, el grupo de estudiantes sugiere motivar más y mejor a los y las estudiantes y ayudarlos a reconocer la importancia que tendrán los estudios para el futuro, tanto académico como profesional y laboral:

"Motivar a los estudiantes, que el estudio va a ser algo bueno para ello... ver que si estudian vamos a poder tener un título y eso nos va a generar más dinero. El trabajo que tenga él ahora como joven no le va a durar siempre" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Hacer una terapia, ya sea de psicología, también con los padres, para que ellos entiendan que el estudio es importante para llegar a ser alguien en la vida" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

2. Elementos para el sostén de la trayectoria

A pesar de las dificultades y obstáculos que afrontan los grupos de estudiantes para ingresar, mantenerse y finalizar sus procesos educativos, se encuentran también factores de protección y mecanismos o programas ofrecidos por las instituciones para el sostén de las trayectorias.

a) Relaciones sociales como factor de protección

El elemento de apoyo más mencionado en colegios públicos y privados no es una actividad o mecanismo institucional, sino que refiere a la dimensión social, específicamente al apoyo de la familia y al contacto positivo con sus pares y docentes en el colegio. En el caso de adolescentes y jóvenes, el apoyo viene dado sobre todo por madres y padres y en pocos casos se mencionan otros familiares cercanos.

"Lo que me apoya es mi papá y mi mamá... (...) Mis padres, que siempre me han dado el apoyo que necesito (...) El acompañamiento de mi tía que siempre está ahí conmigo" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"Lo que me ayuda a seguir adelante es mi familia, me dan ánimo, me apoyan" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"En mi familia sí me apoyan muchísimo. Y creo que es de lo más importante. Porque si una familia te está apoyando nadie te puede quitar llegar a la meta que uno tiene" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

Dependiendo de la edad y de las responsabilidades asumidas, en el grupo de jóvenes y adultos se menciona a la pareja y los hijos como los apoyos fundamentales para la continuidad de los estudios. Sin embargo, las madres, padres y hermanos siguen perteneciendo a ese núcleo, especialmente para asumir el cuidado de los hijos e hijas de las mujeres que asisten al colegio:

“Pero el apoyo, ahora de mi esposo y mi hijo que está al lado mío” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

“El apoyo de mi pareja, mi esposo...Te sientes, tu familia que te apoya, tú sí vas a poder” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

“Ellos aquí se quedaban con mis hermanas y mi papá, hasta que llegaba mi mami. La familia me ayudaba a cuidarlos a ellos” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

Al interior de la institución educativa, las relaciones que más se valoran son las establecidas entre pares y con el equipo docente. Lo que más extraña la mayoría de estudiantes al no asistir a la escuela por la pandemia son sus amistades. Conversar, jugar y *estar* con sus amigos y amigas, son las cosas que más se anhela y las ideas más mencionadas:

“En mi caso (extraño) ir a compartir momentos con mis compañeros momentos agradables. Porque ellos vienen siendo como nuestra segunda familia ...Aparte con las personas con las que más convives son tus compañeros del curso se vuelven amigos muy cercanos y posiblemente amigos para toda la vida” (Estudiantes de Secundaria Básica, ofertas pública y privada, GF8).

“Antes la única inspiración que teníamos era que sea el refrigerio, salir a jugar, conversar de la vida... Mi única inspiración es que digan que podemos volver al colegio y tener otra vez clases presenciales, aunque sea tres horas, pero por lo menos poder salir de la casa y poder verles, aunque sea a dos metros de distancia a mis compañeros” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Extraño a mis compañeros, salir e ir a comer las papas con mote. Y también que si salíamos temprano no nos vamos a la casa, vámonos a otro lado. Nos divertíamos de alguna manera” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

En estas citas, los y las estudiantes describen las relaciones de amistad como un elemento importante para su salud emocional y, por tanto, para su aprendizaje. Sin embargo, el apoyo en el aprendizaje puede ser aún más directo. En un grupo se menciona la existencia de una *sana competencia* por las notas entre amigos muy cercanos, mientras que en otros casos se describe la existencia de apoyo mutuo y solidaridad entre pares:

“Nosotros los 4 hemos sido amigos de toda la vida. Hay una competencia sana. Si (*nombre de compañero*) te sacó 8 yo quiero sacar más, o si sacó 9, yo más (...) Nosotros nos motivamos a tener buenas notas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

“Y también los compañeros también serían un papel muy fundamental porque en mi curso cuando alguien no puede, el otro te ayuda y nos damos las manos el uno al otro” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Varios de mis compañeros me han brindado ayuda, me han explicado los deberes o me han dicho cómo mejorar en varias áreas o debilidades que tengo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Finalmente, el juego y el deporte compartido con amigos y amigas también aparece como un elemento importante de disfrute constitutivo de la experiencia escolar y que funciona como motivador y sostén de la experiencia juvenil:

“Lo que más me gustaba era cuando teníamos las horas libres y todito el curso nos poníamos a jugar a las escondidas, aunque ya no teníamos edad, pero nos gustaba jugar cuando teníamos horas libres” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Que cuando teníamos hora libre nos poníamos a jugar pelota” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Lo que más me gusta es pasarla bien y jugar fútbol con mis amigas” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Así como en el acápite anterior se mencionó la existencia de violencia entre pares en muchas instituciones y cómo estas influyen negativamente en la experiencia escolar, las experiencias de respeto y buena convivencia aparecen también en otros grupos como un mecanismo que facilita y sostiene la trayectoria escolar.

La totalidad de los y las participantes mencionan que valoran mucho a un grupo de sus docentes. Se trata de aquellos y aquellas i) que hacen las clases dinámicas, participativas y tienen paciencia para generar aprendizajes y gusto por las materias, ii) que los tratan con confianza y de manera horizontal, permitiendo la pregunta y el diálogo abierto y iii) que se muestran flexibles y apoyan a sus estudiantes incluso por fuera de su responsabilidad. Para ilustrar los dos primeros puntos se propone la siguiente cita correspondiente a la educación pública técnica:

“Me llevo bien con todos los profesores, me caen bien porque... han sido buenos con nosotros, sí explican bien. Pero hay dos profesoras que en especial me gusta su manera de ser. El profesor (*nombre de docente*) nos dijo que es la primera vez que era profesor y desde un principio me inspiró confianza porque él decía entre todos vamos a aprender juntos, porque es la primera vez que yo soy profesor, es la primera vez que ustedes me tienen a mí como profesor. Y la profesora (*nombre de docente*) porque ella es una persona súper alegre. Hay profesores que llegan serios para la clase, pero ella ...siempre nos saca una sonrisa antes de empezar su clase, ella le pone alegría a las clases, hace que se pongan más interesantes y no algo aburrido” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Es importante mencionar que, tal como lo narran sus estudiantes, el foco de la enseñanza de estos docentes parece estar puesto en el logro de aprendizajes (“nos hacía perder el miedo”; “de verdad quiere enseñarnos”, “no tiene problema en volver a explicar”).

“Me gusta su forma de enseñar y aparte que si uno surge con un problema ellos están 100% dispuestos a ayudarte. Como por ejemplo el de matemáticas me gusta su forma de enseñar. Por ejemplo, ahora que son clases online es muy entendible. Entiende a todos. Porque no todos tienen buen Internet o no todos entienden. Si uno tiene dudas, así sea el ejercicio más largo él no tiene problemas en volver a explicar” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

“La profesora de química, la mejor. Ella al dar su clase se nota que le emociona, de verdad quiere enseñarnos. Termina de explicar algo y si piensa que no entendimos pregunta y repite, repite tres veces a pesar de que nadie le diga si entendió o no. Dependiendo. Es una profesora que se nota que sí nos quiere enseñar. Busca la manera que capturemos lo que está explicando” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

“El mejor licenciado el de lenguaje porque nos hacía perder el miedo a hablar delante de nuestros compañeros” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

Esta preocupación por la enseñanza se complementa, en algunos docentes, con el fomento de una relación de cercanía con sus estudiantes donde cabe no solo la pregunta académica sino que se abren espacios de confianza personal. Dado lo anterior, este grupo de docentes se convierte en un apoyo personal y emocional así como fuente importante de motivación.

“Yo siempre estoy conversando con los profesores, me conecto con ellos. ... También se preocupan mucho por los chicos, te ven por ahí y se ponen a conversar. Puedes acudir a ellos. En cambio, acá sí veo que se acercan a pedirles consejos, a contarles sus dramas amorosos. Y los profesores les hablan. Es chévere que no solo sean una autoridad, sino que los puedas ver como amigos” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“Ella en sus horas de clases nos contaba historias y la manera en la que se expresa motiva. Tiene una manera de comunicarse con los jóvenes impresionante, es como que te transmite el mensaje y te llega y te quedas pensando y te apasionas... y siempre está ahí para los estudiantes. Siempre está ahí para brindar la mano y dependientemente de quien sea, me gusta porque es muy directa” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“(sobre su profesora de química) le tenemos la confianza de decirle cualquier cosa. Una herramienta clave es una buena relación... el profe te motiva a ir a clases... y aprender. Y no tener miedo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Por último, los grupos de estudiantes entrevistados valoran muchísimo la flexibilidad docente que brinda nuevas oportunidades de entregas y apoyos específicos, buscando siempre generar aprendizajes y conseguir el pase de año de nivel para todos y todas. En algunos casos, esto lleva al equipo docente a realizar seguimientos por distintas plataformas y medios, inicialmente no planificados, pero que deben considerarse parte del plan docente.

“Si uno no hizo un deber, el licenciado le apoya y dice “Has este deber”, o si hace le felicita, pero a los dos le apoya” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Los profesores que apoyan. Si uno se está quedando, no es como decir que se quedó, ya no hay oportunidades. En mi grado hay un compañero que se estaba quedando. Los profesores ahí hablaron. Le dieron otra oportunidad para que presentara tareas. No fue la misma calificación sino para que pasara. Hablaban así, incentivarlo para que no se quedara, para graduarnos todos. Eran la mayoría de profesores y también el tutor” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Los tres años que estuve en el normal como quien dice eran los profesores muy estrictos eso sí, no permitían que me vas a tener tarea después, no... era deber dado, deber hecho y si usted no llevaba, usted perdía esa nota... En cambio, acá (si) usted no llevaba, usted podía recuperar su nota” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

La existencia de tutores, que se relacionan directa y constantemente con sus grupos de estudiantes, también ha sido relatada como una experiencia positiva por la mayoría, con una sola excepción. En términos generales se valora la existencia de este personaje para escuchar las necesidades del grupo, resolverlas de manera ágil y estar en constante seguimiento.

“La relación con ellos (tutores) sí fue buena este año. Muy excelente ella nos ayuda en lo que más puede... Vale recalcar que al menos este año nos ha tocado un tutor increíble, está predispuesto a cualquier hora del día... Siempre que tenemos alguna duda él nos la quita y siempre nos está preguntando si necesitamos que nos ayude en algo. Incluso está tan pendiente que él mismo está en las tareas diciéndonos “dígame por donde van avanzando para irles ayudando en algo. Incluso tareas de otros profesores él nos ha terminado explicando y ayudándonos en ese sentido” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

En el caso del Bachillerato Internacional, vale recalcar que el uso de metodologías más participativas, activas y con retroalimentación parecen ir de la mano con relaciones más horizontales:

“El profe de mate es una persona sencilla y hace ver los ejercicios como si fuesen nada. Es en ocasiones divertido y los problemas que nos pone son muy aplicables... él también se pone a resolver con nosotros cuando no podemos. Y a veces lo vemos en feedback, “es cierto, esto no da”. Se pone a razonar a más profundidad, es sentirnos a su nivel, algo así” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“Son como tíos. La profesora de CAS (Creatividad, Acción y Servicio) es la que más pregunta de cosas sentimentales, como “¿Cómo te sentiste realizando esta actividad?”, porque es parte de CAS. A ella muchos le hemos dicho algunas cosas personales...” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

b) Algo más sobre el equipo docente

De la información de las entrevistas se concluye que las relaciones con los equipos docentes pueden funcionar como factores de protección y sostén en la trayectoria educativa. Sin embargo, todo depende de las características, actitudes y comportamientos de los y las docentes, pues se relatan también experiencias y relaciones muy negativas en este sentido.

En el extremo de las malas relaciones se describe la existencia de docentes que desmotivan el aprendizaje y agreden a sus estudiantes, humillándolos e incluso gritándoles. En la misma línea, se mencionó la existencia de grupos o estudiantes *preferidos* a quienes se favorece en detrimento de otros que se sienten incómodos y tratados injustamente. Este tipo de relatos se encontró sólo en unas pocas escuelas del sector público (ninguna de ellas oferta Bachillerato Internacional ni UEM):

“Cuando hay profes que no saben explicar, y explican y explican, pero no dan una buena información, comienzan a gritar que tú nunca atiendes a clases, no sé para qué vienes, que vienes a calentar puesto y cosas así” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“El año pasado la que fue la inspectora nos cogió como coraje porque cuando teníamos horas libres solo a nuestro curso no nos dejaba salir del aula, en cambio a los otros cursos sí y eso a nosotros lo notábamos. Y nos ponía a hacer tarea. Y a veces era mala con nosotros. Era porque ella muchas veces nos trataba mal o nos decía cositas raras. Nos hacía sentir mal a todos” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Hay profesores que le dan preferencia a las más añaditas del curso. Porque a las chicas que son más añaditas las tratan (mejor) “Venga usted siéntese acá al lado mío” ... Son blanquitas, gatitas, chorruditas. No tiene nada que ver (si son buenas o malas en las materias). Hombres nada más (hacen esto), de deporte, de ciencias. El de matemáticas de vez en cuando que sienta a sus favoritas ahí de principales, con las que chatea” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

En el origen de algunos comportamientos docentes negativos hacia el estudiantado parecen estar la falta de preparación para enseñar la materia, malas elecciones metodológicas y la desconexión con el aprendizaje que —se supone— se busca desarrollar. Los y las estudiantes notan claramente que esto ocurre y se quejan de ello. Por eso, las materias dictadas por docentes con malos tratos o que ponen distancias verticales muy grandes con sus estudiantes tienden a identificarse como *las peores* y son las que menos les agradan. Relatos de este tipo se encontraron en casi todos los grupos focales, de ofertas públicas y privadas, con excepción del BI:

“Mi peor licenciado fue el de matemáticas porque era instructor de la banda de guerra, no aprendimos nada (...) Basándome en el año anterior el peor era el de matemáticas porque también era de danza y casi no nos daba” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“Lo que menos me gusta: algunos profesores muy, no estrictos, mala gente... Por ejemplo, algún profesor que no dé clases y de repente nos mande trabajo lecciones en la clase que nunca nos dio. Que se porte muy grosero o desinteresado y al final nos puede terminar odiando (...) Y si llegábamos atrasados nos cerraban la puerta en la cara” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“Era muy déspota, el de física y matemática (del año pasado). Te mandaba la tarea como castigo. A pesar de que él sabía que todos los que estudiábamos estábamos trabajando, somos padres de familia, el trabajo, la casa y él no entendía. Era déspota, yo lo sentía así... No era profesional en sus materias. Tú le preguntabas, te quedabas con la duda, y decía “es que por el tiempo yo no lo puedo volver a explicar”, y yo decía “pero tengo la duda, la tiene que explicar”, “si entendieron bien sino también”. Por ejemplo, yo le cogí pavor a esas dos materias. Por más que explicaba le cogí tirria... Era tormentoso hacer esas tareas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

En algunos casos, estas actitudes y comportamientos se han agravado con la educación a distancia, como el desinterés por el aprendizaje real de los y las estudiantes, superado por el acto administrativo de cumplir, de dar la clase y la materia:

“No explican bien y la verdad hay más problemas en el curso porque hay inasistencia por inactividad o no prenden las cámaras. La mayoría de las horas de clases, mi tutora es mi maestra de biología, entonces no he tenido casi nada de clases. Sólo tres en este parcial, porque siempre son quejas y cosas así. En historia la materia la dan súper rápido no explican nada, sólo son diapositivas, no explican. Igual con física. Los licenciados tampoco sean buena gente. Sólo les preocupa que estén con la cámara prendida, no les importa explicar, sólo acabar la clase. Yo he tenido que ser muy autodidacta porque este año no ha sido mucho” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“(No me gusta) Cuando a veces los profesores se atrasaban y muchas veces no nos explicaban y sólo nos dejaban deberes (...) Cuando el profesor se atrasaba solo nos decía “Hagan esto” y ni siquiera nos explicaba” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

La imposición de ideas por parte de docentes que no abrían la opción del diálogo y el disentimiento también se mencionó como un elemento negativo de la relación de enseñanza, en este caso en un colegio privado y religioso. También se considera negativo el exceso de severidad o regañadas sin razón aparente.

“(Docente que menos le gusta) Todas las de religión (...) Yo en octavo tuve una experiencia fea con la licenciada de religión. Era homofóbica, no le gustaba la gente homosexual, era bien estricta y siempre como que intentaba que nos entre en la cabeza que lo que ella decía que estaba mal, estaba mal (...) Era como que su pensamiento era lo único correcto y no podíamos opinar nada más porque pensaba lo contrario (...) Y hablaba (regañaba) por todo, se le caía un lápiz y era el peor niño” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

“Hay profesores que uno estando bien, va y lo regaña así de la nada” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

c) Programas y mecanismos para el sostén de la trayectoria

Además de las relaciones familiares, entre pares y con docentes—que involucran también opciones metodológicas en la enseñanza— los grupos de estudiantes mencionan algunos otros programas que parecen facilitar o fortalecer su experiencia escolar. El primero es el adecuado funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE). Cuando se presentan problemas personales, con docentes, entre pares, o hay inconvenientes recurrentes en la convivencia escolar, son los DECE quienes asumen el apoyo. En términos generales, los y las profesionales en psicología que los integran son vistos también como un factor protector y de apoyo.

“Sí tengo DECE (en el colegio). Sí ayuda. En un caso porque hay a veces *bullying* y ellos te ayudan para que no sigan” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

“En mi escuela sí hay (DECE). Y también sirven mucho si tienes problemas familiares. A mí no me ha pasado, pero a una amiga cercana sí le ha pasado. Sí le ha ayudado mucho. Cuando ha habido pleitos de alumnos o algunas ocasiones donde los estudiantes y profesores no se llevan bien el DECE interfiere ahí y ayuda” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

"Sí ayuda en algo (DECE) porque hay estudiantes que presentan problemas en el hogar y una buena forma de expresar lo que se siente es mediante un diálogo con el psicólogo o con la gente del DECE (...) Te llaman para conversar. Para ver si hay problemas en el hogar, algún problema con profesor o en el colegio. Se interesan" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

"Los psicólogos que dan consejo a los estudiantes que están un poco desorientados" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Además, los grupos de estudiantes mencionan ciertas actividades o clubes electivos, conocidos como extracurriculares, como espacios interesantes para el desarrollo integral y el disfrute. Las opciones ofertadas son distintas entre los colegios públicos y privados. En el sector público se mencionó varias veces el Programa de lectura YO LEO como un medio para aprender a expresarse y socializar con más grupos de estudiantes.

"En primero de bachillerato me eligieron a mí en el programa de YO LEO, algunos estudiantes de cada curso-FIP. Vinieron dos personas (de afuera del colegio) y nos estaban enseñando cómo se tiene que leer, los puntos y después tuvimos que nosotros ir con un portafolio, enseñarle en otros cursos donde ellos nos mandaron enseñarle a otros cursos. Eso me ayudó a socializar más. Algunos no querían leer, se aburrían, otros se tapaban la cara, pero con todos fui. Sí, sí me gustó" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"El proyecto de YO LEO motiva a la lectura y a la competencia entre los estudiantes, ya que se realizan concursos en los cuales se tiene que narrar la historia, la biografía del autor para luego en un concurso ver quien se expresa mejor al momento de narrar o decir la historia" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

"El YO LEO es bueno porque así cada uno puede expresar así sea leyendo, recitando, uno mismo puede expresar algo que quizás no se daba cuenta de que podía hacerlo" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

También se narraron experiencias positivas en la participación de proyectos ambientales, convivencias con familias y refuerzo académico.

"El refuerzo académico es para otra vez volver a recordar las clases que no se han entendido. Iba solo a las clases que no entendía. Me las explicaban igual para recordar, porque a veces nos olvidamos o a veces no sabemos asistir a las clases porque a veces hay problemas, o a veces los profesores no dan clases, a veces se saben ir por urgencia y no nos dan esa clase" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

"Yo he participado en participación estudiantil y han venido docentes de otras instituciones para exponer nuestro criterio... Sí (me gustó) porque eso nos ayuda a nosotros mismos, en el aprendizaje del colegio y de nuestras materias. Porque ahí podemos practicar con los proyectos que estamos elaborando. (¿qué proyecto hicieron?) Ambiental, una maqueta de plantas y animales. Como tres cursos participaron" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"A mí lo que más me gustó eran las convivencias que hacíamos con nuestros padres que tenía que ir al colegio. Porque era divertido, hacían juegos interactuados entre todos, todos participaban (...) Era divertido y uno entre compañeros podía conocer a los padres (de otros)" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

Para finalizar, en varios grupos se mencionó la asignatura de Educación Artística como un espacio de aprendizaje satisfactorio y motivante donde se realizan proyectos de pintura, diseño y arte, pero también de experimentación científica, como se describe en el ejemplo:

“En los clubes de artística hicimos dos proyectos muy interesantes, el primero era el generador hidráulico y el segundo era un helicóptero. Aprendimos como hacer, elaborarse el helicóptero y el generador hidráulico. Fue muy bonito porque fue una experiencia muy buena. Me gustó compartir con todos mis compañeros y mis profesores” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Para cultura artística nos mandaron a un concurso de murales, siempre nos tocaba los querían y como a mí me gusta pintar yo fui. Aún el árbol (de toda una vida) que hicimos en el colegio... aún está ahí, eso es algo que yo recuerdo, que digo “Yo hice eso” y entonces me gustó” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Más me gusta el de cultura artística porque te ayuda a exponer las cosas, para expresarte y todas esas cosas. Exponer mis habilidades. Yo he hecho jabón y una almohada” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

En cuatro instituciones del ámbito privado, las opciones de extracurriculares se multiplican en diversidad y número y siempre se valoran positivamente. El más famoso es el caso del Modelo de Naciones Unidas, donde varios colegios se juntan y recrean una asamblea de dicho organismo, organizándose las instituciones y grados por países y problemáticas a trabajar. Esta participación requiere de mucha preparación y genera también muchos aprendizajes, por lo que sus participantes desearían poder tener más años para esta actividad. En la misma línea, se ofrecen clubes de periodismo, debate, ecología y matemáticas. Además, los colegios tienen ofertas variadas de extracurriculares que buscan brindar una formación más integral al estudiantado entre los que se encuentran: música, teatro, baile, deportes, artesanía, gastronomía, fotografía, artes visuales y yoga, entre otros.

Colegio 1:

“En primero ya teníamos ONU, periodismo, juegos estratégicos (ajedrez, cartas). Me disgusta que solo tenemos ONU por dos años... Con esto se pueden desarrollar habilidades muy buenas en las personas (...) porque desarrolla muchas capacidades como debatir, a la final en la universidad y en el trabajo te van a ayudar (...) Estos clubes deberían ser desde octavo hasta tercero (...) Esas distracciones que teníamos (arte, deporte) ya se nos van reduciendo y más viene el estrés” (Estudiantes de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Colegio 2:

“Los clubes... me parece algo súper bonito... Hay varios hay gastronomía, teatro, baile, deportes. Yo estaba en algunos de ellos, periodismo. Son diversos y aparte de eso yo estuve en extracurriculares... Yo era del grupo de banda y yo cantaba, entonces me parece súper chévere (...) Me gustó un grupo que tenemos en el colegio que se llama la ONU en este grupo ahorita no sé si están por pandemia, entonces el tema de la ONU me ayuda mucho” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Finalmente, estudiantes de dos colegios privados mencionan la posibilidad de usar el espacio verde y la conexión con la naturaleza como un factor de satisfacción y dispersión necesario para poder continuar con los estudios de forma adecuada. En un caso se menciona únicamente al espacio verde como lugar de refugio y disfrute, mientras en el otro dicho espacio se convierte también en lugar de interacción con la naturaleza, trabajo manual y aprendizaje en contexto.

“También tenemos un bosque al frente de nuestro colegio... donde nos llevan a hacer proyectos como por ejemplo a cosechar papas, quitar la maleza de la tierra... hay un huerto donde llevan mayormente a los niños de la escuela... a ver en qué tiempo se da el tomate, cuál es la forma correcta de abonar la tierra; y a veces saben llevar a los del colegio pero a sacar las frutas del invernadero del tomate, usamos el azadón para quitar eso, hacemos unos costales... es bien bonito poder interactuar con la tierra... es bonito estar entre espacios verdes” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“Lo que más me ayuda a seguir estudiando es tener espacios libres para poder dispersarme. En el colegio... me gustaba el ambiente físico porque no es un espacio que existe en otros colegios, cerrado... en este tenemos las áreas verdes, espacios para poder en los recreos distraernos como se debe” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

D. Mecanismos sistémico-institucionales

1. Transición entre niveles

Como se describió antes, en el sistema educativo ecuatoriano la secundaria se ubica en dos niveles; la secundaria básica al finalizar la Educación General Básica (EGB) y la secundaria alta como un nivel por sí mismo denominado Bachillerato. En los grupos focales y entrevistas lo más común fue que los y las estudiantes identifiquen claramente la diferencia entre los anteriores subniveles de la EGB y la secundaria básica. Con independencia de que formen parte de un mismo nivel se menciona la inclusión de cambios importantes, siendo el más nombrado el aumento en la cantidad de docentes que enseñan. Así lo relatan los grupos de estudiantes:

“...antes en primaria teníamos una maestra o un profesor que nos daba materias como matemáticas, naturales y en cambio en octavo de básica es un profesor de matemáticas, uno para lenguaje y otro para cada materia” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“Sí hubo un cambio grande. Porque estamos con diferentes licenciados en diferentes materias” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“... tengo demasiados maestros. Antes tenía solo tres profes. Ahora tengo seis maestros. El mismo profe daba dos materias” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Aunque el currículo nacional se mantiene con las mismas siete áreas de conocimiento usadas en la primaria (lengua y literatura, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua extranjera, educación física y educación cultural y artística), efectivamente el número de docentes cambia. Mientras que quienes estudian la primaria lo hacen con un o una docente generalista que asume al menos las cuatro primeras áreas (que consumen la mayoría de tiempo de enseñanza), desde la secundaria básica todo el estudiantado cuenta con docentes especialistas para cada área. Como se observa a continuación, en los colegios privados es más común que esto se adelante a los últimos años de la primaria, lo que permite que los grupos se adecúen con más tiempo a esta nueva dinámica que permanecerá hasta finalizar la escolaridad obligatoria.

“El trato no creo que haya sido diferente porque, además, yo cuando entré a séptimo empezaron a darme profesores diferentes cada materia entonces ya en octavo estaba acostumbrado a eso” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

“Entre los profesores son las mismas materias, no cambian las materias, y desde 5to. cada profesor nos da una materia. No hay tanto cambio. Es mejor tener varios profesores. Porque no siempre vas a tener esa profesora y uno tiene que adaptarse a los cambios, a cada profesor. Y cada profesor tiene diferente forma de enseñar. Entonces ahí tenemos más formas de aprender” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

La inclusión de esta variedad de docentes es vista positivamente por un grupo de estudiantes, como se observa en la última cita y ejemplifica otro estudiante de un colegio público diciendo “Me gusta tener varios profesores” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8). Sin embargo, para otro grupo importante de estudiantes esto ha significado una dificultad adicional a la que deben adaptarse.

“(Prefería estudiar con) un solo profesor. Porque es como que nos mareáramos, porque entra uno nos enseña algo, después sale, después entra otro. Ya pues nos mareamos” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“A mí me resulto difícil porque nos tocó ya como cinco profesores de las diferentes materias. Porque nos mandan a comprar diferentes listas de útiles, nos mandan diferentes tareas” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Por otro lado, estudiantes de colegios de diverso tipo mencionan que el nivel de amplitud y profundidad de las materias aumenta al iniciar la secundaria así como la exigencia académica y actividades a realizar:

“Hay más profesores, más materias y más enseñanza... Es muy cansado porque mandan demasiadas tareas, por más materias” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“Para mí cambió mucho la forma de enseñar y de evaluar... Fue un poco difícil porque nos tocaba estudiar para cada materia y dar las exposiciones orales” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Se me hace más difícil el aprendizaje. En matemáticas, ya vienen ejercicios más difíciles. Y antes, en séptimo no había tan difíciles como en octavo, noveno y décimo. De ahí, todo entiendo más o menos, inglés casi casi no entiendo” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

“Sí hay mucha diferencia (entre séptimo y octavo) porque aprendemos nuevos temas y en los libros sí se nota muchísimo la diferencia” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

En las citas algunos estudiantes refieren a un aumento de asignaturas; puede que esto se deba a que las materias ahora adquieren mayor diferenciación al ser enseñadas por distintos docentes y exigir más tareas y un mayor nivel de profundización.

Luego, el paso de la secundaria básica a la secundaria alta (BGU), que en el Ecuador significa la finalización de la Educación General Básica y el inicio del Bachillerato, implica un aumento significativo en el número de asignaturas y generalmente también de los y las docentes encargados de ellas. Así, en la secundaria alta se cursan aproximadamente 12-15 asignaturas distribuidas en horas semanales¹⁹.

Al igual que sucede en la transición de primaria a secundaria, el aumento y cambio de docentes que ocurre al empezar el bachillerato requiere una fuerte adaptación por parte del estudiantado que, en este caso, viene acompañada también de un aumento significativo de asignaturas. Otro de los elementos que se menciona repetidamente es que la profundidad y dificultad de las materias aumenta:

“Las evaluaciones sí son muy diferentes porque en la Básica solo teníamos que escribir conceptos. Ahora en bachillerato tenemos que desarrollar. También hay conceptos, pero es más fácil, es más práctico. Tenemos que escribir cosas que ya se nos quedan en la mente” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Creo que sí fue un gran cambio... a mí se me dificultaron mucho las materias, ahora estoy mejorando, se me dificultan mayormente las materias como matemáticas, geometría, dibujo técnico, que tengan que ver con números” (Estudiante de Secundaria Alta, oferta privada, GF13).

El otro ámbito donde se describen cambios es en la relación entre estudiantes y docentes. Fue común escuchar relatos de mayor cercanía personal, así como un aumento en los niveles de autonomía y responsabilidad requeridos a medida que aumentan los años, pues los y las docentes ya no estarían tan pendientes del desempeño de cada estudiante.

¹⁹ En primero y segundo año de la secundaria alta, se cursan 10 materias de tronco común más horas a discreción en el BC o más diez horas de módulos técnicos en BT. En tercer año de la secundaria alta se cursan 6 materias de tronco común más cinco horas a discreción y quince horas de asignaturas a definir por la institución en el BC o más 25 horas de módulos técnicos en BT (RLOEI, 2012, Artículos 31, 32 y 34).

“Pienso que fue un cambio muy grande en cuanto a la relación con los profesores. En el (*nombre de colegio*) no daban tanta pauta para conversar. En cambio, ahora en bachillerato, cuando empezamos te daban la confianza que si necesitas o tienes alguna duda te les acerques, no hay problema” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

“El tutor todo el tiempo estaba hablando de que tendremos más materias. Que tendremos que ser más responsables, organizarnos, más difícil, que los profesores no nos iban a tener pena” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“Antes las profesoras a las niñas que no trabajaban eran tipo “entrégame o entregue este deber, tiene 5, recupera eso te doy este trabajo para recuperación”, en cambio, (ahora si...) los estudiantes no se preocupan por su nota, el profesor no está (diciendo) “oye recupera”. Entonces, claro, es el estar acostumbrado a que te digan cómo empujar, que se esfuercen por sus estudios y que luego pasen a que no les empujen como que es un cambio más. O sea, si tú quieres recuperar una materia ves tú y no yo (docente)” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

2. Metodologías y ofertas especiales

Las dinámicas internas y procesos pedagógicos vinculados con los procesos educativos también permiten observar diferencias entre ofertas, así como elementos que parecen atravesar las distintas trayectorias de manera similar.

En relación con la descripción de la metodología usada por los y las docentes se encuentran varias similitudes entre todos los sistemas y ofertas. En primer lugar, se menciona repetidamente el uso de *explicaciones* de las materias y se suele juzgar a los y las docentes por lo bien o mal que explican sus asignaturas. Acá algunos ejemplos de esta noción de explicación:

“Un obstáculo una manera en cómo el profesor enseña la clase. Creo que la esencia de un profesor de enseñar su clase es que la imparte con sus estudiantes y los motiva a estudiar. Pero si no se le ve ganas o no trata, los estudiantes no prestan atención y entonces hay bajo rendimiento académico” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

“La de lenguaje, porque ella es la que más paciencia tiene. Nos enseña mejor y nos conversa de su vida. Para ella hay momentos así, momentos para estudiar, para reírnos, para platicar de su vida, qué nos ha pasado... si falta un punto, ella nos ayuda. Si no entendemos, nos explica una y dos y tres y cuatro y cinco veces hasta que entendamos el temita” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“Una licenciada de sociales solo lee o nos hace leer y es la única participación que tenemos durante toda la clase. No nos dice que pasó ese día, solo nos hace leer y luego. O sea, leemos un párrafo y nos explica medio, medio” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

No es posible definir un modelo pedagógico basado en estas respuestas; sin embargo, dan una pista sobre la centralidad que tiene la exposición de contenidos en la práctica pedagógica general. Poco se mencionó, por ejemplo, el uso de proyectos, salidas de campo, uso de material concreto, prácticas, realización de investigaciones guiadas, retos intelectuales, trabajos colaborativos u otros. Estas referencias se encontraron sólo en la oferta pública de BI (por su metodología) y del BT (por las asignaturas técnicas) y tres colegios privados con determinadas metodologías (personalizada y dialógica) o que realizan actividades extraescolares del tipo Modelo de Naciones Unidas.

“A mí lo que más me gusta del BI es que puedes entablar un debate porque tú en las clases de historia puedes dar un punto de vista, luego debatir ese tema y ampliarlo más, es algo muy interesante ver eso porque cada uno aporta con su conocimiento” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“(En biología) la profesora nos pide ejemplos de enfermedades que se pueden transmitir de padres a hijos, entonces el alumno BI participa aportando a la clase y el alumno BGU usualmente no, y solo se sienta a escuchar la clase” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En segundo lugar, los y las estudiantes valoran cuando se los hace partícipes de las clases y se reconocen sus ideas, una práctica que se ha complicado con la actual virtualidad:

“A mí me gustaba mucho la clase de inglés, sí le entendía. Las del año pasado eran muy participativas me motivaba a participar” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“Si fuera como el director de un colegio diría a los licenciados que traten de mejor manera y hagan las clases más participativas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“(En mi colegio) tratan de utilizar algún método más lúdico de dialogar, de participar mucho, entonces creo que eso me motiva a seguir” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Por otro lado, al escuchar las descripciones que los y las estudiantes hacen de las distintas ofertas del sistema, es posible identificar algunas diferencias, que serán descritas a continuación.

En el ámbito público, el Bachillerato Internacional es la oferta que presenta mayores diferencias en su propuesta pedagógica y evaluativa en comparación con el resto de ofertas. Sus estudiantes describen que su metodología requiere un trabajo activo de su parte y tiene como fortalezas la profundidad del conocimiento (que incluye reflexiones epistemológicas), la vinculación entre materias, la práctica de investigación y el uso de ensayos para el aprendizaje.

Así, el trato respetuoso, que incluye retos y retroalimentación por parte del grupo de docentes y el uso de estrategias de aprendizaje activas que dan mucho espacio a la palabra de sus estudiantes, aparecen como parte constitutiva de la experiencia educativa narrada sobre BI. Otro elemento importante es la retroalimentación de ensayos y proyectos así como el uso de rúbricas. Es importante mencionar que sus estudiantes mencionan sentirse cómodos y contentos con el método:

“A mí lo que más me gusta del BI es ... que se centra en tu creatividad, te da mucha rienda suelta a lo que puedes hacer. Debes basarte en los temas que has aprendido, pero no es necesario que lo hagas de la forma tradicional, puedes inventar, innovar metodologías y el BI aprecia eso... el BI tiene un puntaje por la creatividad que tú tienes con la metodología. El BI te está incentivando a ir más allá de lo que te enseñan en las clases. No te dice un profesor el tema y todos los puntos que tocar y cómo hacerlo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Sin embargo, mencionan también que el trabajo que requiere esta metodología es arduo y exige muchos sacrificios, incluso una estudiante menciona haber desarrollado gastritis por salir tarde del colegio, pues el BI requiere una hora diaria más de clases. El grupo de estudiantes señala que el ritmo de estudio disminuye también sus opciones de interacción social y provoca desórdenes en el sueño.

“La organización del tiempo, porque estamos muy ocupados con los trabajos... El tiempo que tenemos es poco. Entonces debemos concentrarnos en: “debo terminar esta parte, o hasta tal fecha tengo límite” ... No es que el profesor es bueno me va a recibir luego, porque el propio BI ya no recibe trabajos hasta tal tiempo... si no entregaron ya no tienen calificación” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“La presión que ejerce es demasiada, siento” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Incluso considerando todos los sacrificios que implica el estudio, el grupo de estudiantes entrevistado concuerda con la idea de que el plan de estudio y metodología del BI es mejor y debe ser implementado en todo el colegio.

A pesar de que el grupo de docentes es el mismo para ambas ofertas, la propuesta metodológica del BI no parece permear a la oferta del BGU tal como se planteaba desde la política pública.

"¿Sienten que dan distintas las clases? La verdad sí, por ejemplo, en química a nosotros en Pre-BI nos trataba igual, pero en primero de diploma la profesora de química era más apacible con chicos BI ...en cambio con nosotros ya se para al frente de la clase y nos puede ver a todos porque somos pocos y ya sabe que no estamos intentando copiar porque es de nosotros no copiar" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Son los mismos profesores (de BI) los que dan en BGU... ciertos profesores hacen diferencia en el trato... los profesores sí enseñan diferentes en BGU y BI" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En el análisis de la Corte Constitucional se expone que la inversión en formación docente para el equipo docente del BI "tiene un punto positivo porque los profesores fueron capacitados en una metodología que implementarán y replicarán a todos los estudiantes, y no sólo a aquellos estudiantes con notas sobresalientes" (Corte Constitucional, 2020, pág. 5). En el caso relevado esto no ocurre y claramente aparece como un espacio de mejora, pues podría ser un elemento igualador en relación con las competencias que aporta a desarrollar una metodología basada en la indagación, el diálogo, el uso real del conocimiento, los proyectos y la construcción de análisis propios (ensayos de las materias y monografía final).

Otra oferta que presenta particularidades en este ámbito es el Bachillerato Técnico, que se relevó sólo en el sector público. Las diferencias curriculares entre el BT y el Bachillerato en Ciencias son claramente identificadas por sus estudiantes y valoradas de manera positiva por los usuarios de la oferta técnica entrevistados. Miembros de este grupo mencionan que las materias de la especialidad (FIP) son más prácticas, a diferencia de lo que sucede en el BC que se ve un poco de todo. Como se mencionó antes, los beneficios observados de cursar el BT se vinculan justamente con este plus de formación profesional que abre opciones laborales inmediatas al tiempo que da la opción de entrar a la universidad.

Estos grupos de estudiantes también valoran mucho la diversidad de opciones que oferta el BT, a diferencia de lo que actualmente ocurre en el Bachillerato en Ciencias, que no tiene especialidades (dichas orientaciones fueron eliminadas en 2011). En este sentido, mencionan que el BT da más opciones para escoger de acuerdo con su gusto y permite que se orienten desde ya hacia su especialidad.

Con relación a las maneras de enseñar se destaca una diferencia clave entre la propuesta pedagógica del BT y el BGU: el primero requiere la realización de numerosos ejercicios y trabajos prácticos en los módulos técnicos, generalmente realizados en talleres o espacios especiales. Esta diferencia metodológica es valorada positivamente por sus estudiantes; así, una estudiante menciona que lo que más le gusta del BT (de agropecuaria) es "cuando íbamos al rancho" a realizar las prácticas. Dado esto, contar con los espacios, materiales y maquinaria requerida para el desarrollo de módulos técnicos aparece como un factor clave para la formación que sus estudiantes podrán obtener y será fundamental en cualquier estrategia que busque cerrar brechas e igualar las oportunidades de los y las estudiantes. Dado el constante cambio en este equipamiento, las distintas necesidades de las instituciones dependiendo de las figuras ofertadas y la poca información sobre el tema en los colegios, no es posible hacer una distinción clara entre circuitos con mejor o peor equipamiento; esta es información muy variable y que, como se describió antes, suele provenir de antiguos estudiantes o personas vinculadas con las instituciones.

La oferta de metodologías especiales o adecuaciones curriculares explícitas aparecen como características vinculadas con la oferta privada. Entre los colegios relevados se incluyeron dos con particularidades en este sentido.

El primero oferta un programa de estudios optativo denominado *Advanced Placement*²⁰ que permite a sus estudiantes realizar materias avanzadas de nivel universitario mientras están en el bachillerato, cuya aprobación sirve como créditos para universidades especialmente de los Estados Unidos. Sus estudiantes mencionan que las materias AP requieren más trabajo y más tareas. Como se ha mencionado, la valoración de este programa no es muy positiva porque las universidades que las aceptan se encuentran únicamente en los Estados Unidos, por lo que aprecian más tener Bachillerato Internacional.

La segunda institución propone una metodología alternativa basada en la educación popular que prioriza el diálogo, la participación y compromiso social, la interdisciplinariedad y la pedagogía de la pregunta. Su currículo ha incorporado, y trabaja transversal y constantemente, temáticas como la ecología, el análisis de medios, la música, la sexualidad y la creación artística. Sus grupos son pequeños, de 20 estudiantes por salón aproximadamente, y sus estudiantes dicen sentirse muy valoradas desde su lugar de sujetos y no desde sus apariencias. También mencionan que su educación es integral y se vincula con la vida real, aunque consideran que pueden mejorarse algunas cosas para que esta relación sea aún más fuerte:

“Conjugado con lenguaje, tenemos proyectos de audiovisuales y comprensión de películas. También tenemos... debate político y ambiental... mi colegio siempre está trabajando en torno a los cambios ambientales y la contaminación sobre el planeta porque es muy importante para nosotros. Entonces, trabajar estos temas en mi cotidianidad en el colegio, me parece importante” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF13).

“El (*nombre de colegio*) trabaja la parte académica conjunta con la parte humana. Entonces no es solo formarte para tener una carrera si no formarte como persona. Además, tiene varios espacios alternativos y donde puedes encontrar paz mental... me gusta mucho la solidaridad entre nosotros” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF13).

Estos dos colegios cobran pensiones muy distintas; el primero es muy costoso mientras que el segundo no lo es. De ese modo, ofertar una metodología específica o una cierta adaptación curricular no viene dada por el criterio de costos, pero sí aparece como una característica más común en el sistema privado.

Otra característica valorada de la oferta privada es la mejor enseñanza de un segundo idioma. Por ejemplo, un grupo de estudiantes de un colegio privado menciona que se cambiaría sólo si fuera a un colegio bilingüe donde tengan la mayoría de las clases en inglés, francés o alemán y en donde sea posible realizar intercambios.

3. Prácticas de evaluación

En relación con las prácticas de evaluación, se encontraron grandes similitudes con independencia de las particularidades de las ofertas. Por un lado, las pruebas siempre están entre los elementos que menos les gusta y más preocupa a los y las estudiantes. Los exámenes disgustan por varias razones, entre ellas, que a veces no son anunciados, representan mucha parte de la nota, por su formato y porque a veces no se sienten preparados para rendirlos.

“Lo que menos me gusta son las lecciones sorpresas. Porque uno no ha estudiado lo suficiente o no está preparado para rendir la lección” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

“Lo más estresante... son los exámenes porque a veces en un mismo día damos tres exámenes de las materias más fuertes. No sabemos mucho controlar ese horario” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

“(¿Lo más difícil?): Las evaluaciones, principalmente historia y química. La profesora de historia nos hacía poner las mochilas ahí al frente de ella y las bancas separadísimas. Y si tú movías medio un dedo, la cabeza, te llamaba la atención. La tensión de uno era increíble. Eran preguntas sobre todo el parcial, todo lo del libro. Era muy tenso” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

²⁰ Véase más información [en línea] <https://ap.collegeboard.org>.

A partir de la secundaria básica, para promocionar el año cada estudiante debe obtener como mínimo 7/10 en cada una de las asignaturas (en la primaria se requiere obtener 7/10 como promedio) (RLOEI, 2012, Artículo 196). Cada institución determina sus formas de evaluar, siempre atendiendo que la nota del examen quimestral no supere el 20% de la nota del quimestre en cada asignatura (RLOEI, 2012, Artículo 209).

Para la graduación de BGU, el Reglamento a la LOEI (2012, Artículo 198) establece la necesidad de aprobar un examen nacional estandarizado denominado Ser Bachiller y obtener una nota final mínima de siete sobre diez (7/10) entre varios componentes de la escolaridad. Dicha nota será el resultado del promedio ponderado de: i) el promedio obtenido en el subnivel de Básica Superior, equivalente al 30%, ii) el promedio de los tres años de Bachillerato, equivalente al 40% y iii) la nota del examen de grado del INEVAL, equivalente al 30%. Además, se requiere haber aprobado las actividades de participación estudiantil obligatorias (RLOEI, 2012, Artículo 202).

El examen estandarizado Ser Bachiller es creado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), cuenta con 120 ítems basados en los estándares de aprendizaje de bachillerato para las áreas de matemáticas, lengua y literatura, ciencias sociales y ciencias naturales, se aplica digitalmente y puede ser adaptado para las personas con discapacidad. Durante algunos años, el resultado de este examen definió cómo se repartieron los cupos en la educación superior, pues las personas elegían de 1 a 5 carreras y su opción de entrar dependía del cupo disponible y la nota de Ser Bachiller del grupo de aspirantes. Desde el año 2016 disminuyó la ponderación de esta nota en el proceso de admisión en la educación superior: su ponderación pasó al 60% y las universidades volvieron a definir el restante 40% (algunas usaron para esto la trayectoria académica).

Entre los estudiantes hay percepciones similares en torno a este examen: : no es fácil, incluye lo estudiado en el colegio y requiere de una preparación específica. Se considera lo más difícil de la escolaridad.

“A mí me han dicho que ese examen para Ser Bachiller es una secuencia de todos los años que nosotros hemos visto” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Los de 3° de bachillerato daban en diciembre o en enero. Yo seguía el sufrimiento de ellos, como salían preocupados si estaban correctas o estaban incorrectas sus respuestas” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Para graduarnos hay que hacer proyectos. Creo que vamos a ser los primeros en experimentar esto” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Sólo en un colegio técnico público se relativizó el nivel de dificultad “me decían que había que un poquito más pensar, aplicar la lógica y ya” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Dado el nivel de exigencia del examen hay estudiantes que se quejan porque no han sido adecuadamente preparados por sus colegios para rendirlo. Otros dos grupos mencionaron que sus colegios sí les preparaba para dicha prueba (uno es un colegio público técnico y el otro de ciencias y privado).

Dada la actual situación de emergencia sanitaria y la imposibilidad de tomar el examen Ser Bachiller, el Ministerio de Educación definió un mecanismo temporal para la graduación de bachilleres. Para finalizar la secundaria alta, ahora deben presentar un proyecto de grado que reemplaza la nota del examen (MINEDUC, 2020). En el caso del Bachillerato en Ciencias, se hará un estudio caso, en el BT un proyecto demostrativo y en el BI se seguirán los lineamientos de dicho programa, la monografía. Según detalla el Ministerio de Educación, hay manuales para el desarrollo de los proyectos así como acompañamiento docente para llevarlo a cabo durante un mes. Finalmente, las ponderaciones también cambiaron durante la emergencia: la nota del proyecto significará el 20% del global, el récord académico previo aportará el 70% y el restante 10% saldrá de la nota de participación estudiantil. Además, se menciona que quienes tengan un promedio de 9 o 10 podrán ser exonerados del proyecto.

Algunos estudiantes realizan reflexiones a profundidad sobre la razón de ser de los exámenes. Les molesta que los estudios, más que enseñarles a desenvolverse para la vida, sirvan para “pasar exámenes” y estos a su vez para pasar los exámenes que vendrán después. Manifiestan que el colegio te hace aprender para seguir aprendiendo, no para la vida. Acuña una frase muy dura: “uno come examen en el colegio”.

“Siento que todos los colegios sin importar lo liberadores que sean, solamente tratan de prepararnos para el examen, el gran examen en el que nos vamos a destruir. Siento que esa es la meta del colegio. Y al menos yo que he estado en varios y sin importar si es fiscal, privado o lo que sea, siempre esa es la meta en todos los colegios. No nos paran mucha bola (prestan atención) en cuanto a lo que queremos ser después del examen... Todo es el examen. Uno come examen en el colegio... Yo hasta los 11 años que solo hacía música y no sabía que quería ser músico, imagínate el resto de personas que de verdad no saben qué quieren hacer con su vida. Que no han hecho más nada que el colegio y es preocupante porque no se sabe qué harán después del examen o no saben lo que les gusta” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“Justo esas materias (ONU, periodismo, juegos estratégicos) que nos ayudaban con cosas ya más afuera del colegio nos las quitaron rápidamente. Nuestro colegio debería enseñar cómo sacar impuestos, cómo escribir un cheque... pagar la luz y el agua... eso es información valiosa y es información que no nos enseñan... Con más razón porque son básicas deberían ser enseñadas en el colegio. Prefieren enseñarnos contenidos súper complicados que solo el inteligente de la clase entiende, pero no cosas que probablemente vamos a utilizar en nuestra vida... Los colegios no tienen en cuenta que ser adulto da miedo. A mí me llega una llamada teniendo 25 años (que me digan) “oye no has pagado tus impuestos te vas a la cárcel” ...No estamos pidiendo que nos enseñen todo el código penal... pero sí cosas básicas. Necesito que me preparen como un adulto funcional y no lo hacen” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

“Se supone que en el colegio deberían enseñarte para prepararte para la vida, pero para lo único que te están preparando es para seguir estudiando. ¿Quién te va a preparar para alguna situación que tengas y que no está relacionado con materias? Nadie” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

4. Régimen académico

Entre los factores que parecen dificultar la trayectoria estudiantil vinculados con el régimen académico, se repitieron cinco elementos: ciertas reglas y rutinas, las tareas escolares, los horarios y el uso de recreos. En estos ámbitos no se notó mayor diferenciación entre las ofertas, salvo excepciones.

En primer lugar, varios grupos de estudiantes de instituciones públicas y privadas mencionaron que hay ciertas reglas que les incomodan y parecen poco importantes para el aprendizaje, por ejemplo, el largo del cabello, el uso de ciertos uniformes y la hora cívica:

“Cambiaría eso de que llevar el pelo pintado o muy largo está mal. También cambiaría que respeten los horarios porque se toman horas que no les corresponde. (...) Los inspectores también, es nuestra forma de expresarnos y deberían respetarnos” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

“Cuando había que formarse con los soles en la hora de recreo para los minutos cívicos, eso sí que no me gustaba, estar parada tanto tiempo ahí. Cuando amanecía lloviendo era en el recreo...” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

“Lo que menos me gustaba eran las horas cívicas porque a veces pasábamos mucho tiempo y eso me cansaba. Y otra cuando yo tenía materias pesadas en las primeras horas, eso nunca me gustó” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Por otro lado, a un grupo importante de estudiantes le molesta la cantidad de tareas que se envían, por el tiempo que requiere su realización y porque algunas veces no sienten tener la adecuada preparación para hacerlas. Así, cuando se conversó sobre lo que menos les gustaba de la experiencia escolar, se obtuvieron las siguientes respuestas:

"¿Cuánto tiempo en la tarde dedican a hacer deberes? Más o menos dos horas" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

"Lo que no me gusta que manden muchos deberes. Creo que deberían de hacernos aprender más en el colegio porque nos pueden explicar de mejor manera. En cambio, si mandan deberes hay cosas que no nos explican y no podemos hacer bien" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

"Aparte de las tareas es prepararse para la prueba de Ser Bachiller, no nos dan clases entendibles como tal y no me siento listo para dar esa prueba" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública, GF9).

El malestar por las tareas parece ser conocido por algunos docentes, dado que la última referencia menciona incluso el uso de los deberes como método de castigo usado por un profesor: *"El hecho de que los profesores castiguen a sus estudiantes con tarea me parece mal"* (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

Otro tema que se menciona en varios grupos estudiantiles es la incomodidad que genera el horario al tener que madrugar para asistir a clases. También se describen dos dificultades relacionadas con la hora a la que se estudian ciertas materias y entregan tareas. En este caso, se recogen respuestas vinculadas con lo que menos les gusta del colegio y lo que cambiarían:

"(Lo que menos le gusta): Levantarme temprano. Porque uno se tenía que levantar entre sueño, yo me acostaba tarde porque hacía actividades deportivas. Tenía que, de una, comer y salir corriendo para el colegio" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"Levantarse temprano era un poco pesado porque teníamos que levantarnos a las 6:30... 6:10" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

Las personas que cursan el bachillerato intensivo tienen distintas miradas sobre el horario de clases. Para quienes asisten a colegios públicos y cuentan con un horario de lunes a viernes en la tarde y noche, el horario es visto positivamente, pues les permite trabajar o asumir otras tareas, por ejemplo, domésticas y de cuidado. En cambio, entre quienes estudian únicamente los sábados por seis horas seguidas se mencionaron dos problemas. El primero vinculado con la distancia entre clases y el segundo a la acumulación de información o tareas para una sola clase.

"Yo pregunto hoy, pregunto mañana, pasado mañana que sería miércoles. Pero entre fin de semana estudiar sólo un día a la semana preguntar tres veces es preguntar casi un mes. Entonces se estudia mejor a diario. Se coge más conocimiento" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

"Lo que menos me gustaba es cuando nos tocaba dar exposición las cuatro horas. Aprenderse esas tres materias... ahí era que a uno le daba (ganas) de no ir al colegio. Hasta dos máximo usted se puede aprender, pero ya tres (no)" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

En tres colegios públicos se mencionó la práctica de tomar los recreos para continuar las horas de clase, lo que fue criticado en dos de los grupos, no así en el grupo del Bachillerato Internacional donde se asumió como algo normal.

Junto con lo anterior, estudiantes de dos grupos mencionaron que les resulta difícil gestionar actividades o retos exigentes al mismo tiempo. Particularmente en el caso de alumnos del colegio público con Bachillerato Internacional que exige constante investigación y elaboración de ensayos para las asignaturas; y también de un colegio privado con una tradición de educación personalizada y colaborativa.

5. Formas de agrupamiento

El grupo de estudiantes que cursa Bachillerato Internacional en el sistema público comentó que está siempre separado del resto y toma sus clases en un edificio aparte. Aunque algunos mencionan tener amigos que están en el BGU, comentan no tener mucha interacción con ellos en el colegio porque pasan ocupados en sus actividades académicas. Incluso es común que no asistan a las actividades generales del colegio, o por sus ocupaciones o porque no las encuentran valiosas, como las referidas a educación sexual.

Aunque no es posible generalizar y decir que esta mirada es compartida por todo el grupo de estudiantes de BI, vale la pena destacar que la descripción está cargada de juicios negativos y que la clara separación entre grupos y la falta de interacción para conocerse y valorarse desde distintas aristas podría estar favoreciendo el mantenimiento de estas concepciones y jerarquizaciones en el colegio. Un cambio en la política institucional podría, en cambio, aportar a la socialización, conocimiento y valoración mutua, así como al mejor aprovechamiento de los recursos, metodologías y talento humano generado en el marco de la oferta de Bachillerato Internacional.

E. La escolarización durante la pandemia

La presente investigación se desarrolla en el marco del confinamiento por la pandemia del COVID-19. Esto implica que una parte importante de la conversación con las y los participantes giró en torno a los desafíos causados por la virtualización de sus clases. Independientemente de si provienen de instituciones públicas o privadas, de áreas rurales o urbanas, las y los estudiantes sienten un gran cambio en su experiencia educativa y en su manera de relacionarse con sus docentes y pares así como en sus propios aprendizajes.

A pesar de que todas y todos reconocen problemas con esta modalidad de clases, la forma en que los afecta depende del tipo de escuela que frecuentan y del lugar en que habitan. Quienes asisten al sistema privado no relatan problemas de conectividad, poseen dispositivos tecnológicos propios y exclusivos para su uso y en algunos casos cuentan con más de uno; es común que digan que usan computadoras como dispositivo principal de su conexión y que, además, las instituciones a las que asisten cuentan con plataformas educativas en línea que facilitan la recepción de las tareas.

“Yo veo clases por zoom, pero siempre me trato de conectar desde la computadora porque tiene más versatilidad que el teléfono. Si me conecto del teléfono no puedo hacer más nada, no puedo chequear el libro ni nada” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“Acá siempre estamos en el tablón de *Google classroom*, en la hora que es la clase aparece el *link* y nos metemos ahí. Cuando es una exposición pues nosotros nos mandan a hacer un *slide* de Google que ahí podemos editar todos al mismo tiempo” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

“En mi casa, en mi familia solo había una computadora, pero yo tenía mi teléfono personal ... Mis papás hicieron un esfuerzo y compraron otra computadora” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

“Al momento de hacer tareas ahí sí tengo que compartir con mis hermanas, porque se conectan desde el celular. Una tía nos ha prestado una laptop, pero ahí toca compartir” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

Muchos de quienes asisten a instituciones públicas relatan problemas de conexión a Internet, tanto por parte de estudiantes como del equipo docente. Comentan que se conectan desde dispositivos móviles de manera más frecuente que desde ordenadores, comparten estas vías de acceso con otros miembros de su familia y cuentan que deben enviar las tareas por medio de redes sociales como WhatsApp, a falta de plataformas tecnológicas especializadas en sus instituciones educativas y debido a que muchos de

los estudiantes y sus familias no cuentan con correo electrónico. Si esto sucede, lo más común es que se fotografíen las tareas hechas a mano y se las envíe para que el equipo docente las corrija. Sin embargo, muchos de los estudiantes de oferta pública manifiestan haber podido superar esos problemas.

“Mi mami está un poco preocupada porque todo el tiempo de pandemia no hemos pagado el Internet fijo, tal vez nos puedan cortar” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Al principio no tenían (computadora), la mamá tuvo que comprar compu y cel. Al principio sí se nos complicó feísimo, feísimo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“Uso el teléfono. Con el tiempo se arregló la computadora que teníamos. El teléfono tiene fallas. Internet fijo tenía sí, solamente que a veces se va, a veces vuelve” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

“Mi madre también anda estudiando la universidad, la tengo que compartir con ella, pero ella estudia lo que es sábado y domingo” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

“Para mí, tengo que usar la plataforma que además es un poquito difícil para mí porque yo vivo en el campo. Yo activo los datos. No me dan videoconferencias porque les dije que no tengo mucha bonita señal. Solo me mandan los deberes. (Si necesita consultar algo tiene que trasladarse donde un familiar para usar el Internet)” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública SEIB, GF16).

Hoy las clases se desarrollan de manera sincrónica por medio de plataformas como Zoom, Teams, Meet y otras que se ofrecen de manera abierta y de manera asincrónica por medio de las fichas y guías elaboradas por el gobierno o por proyectos y tareas desarrolladas por el equipo docente de cada institución.

“En mi caso solo recibimos clases por los chats. Por la conversación. De un grupo del colegio” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF8).

“Los primeros días eran videollamadas, de ahí ya no. Mandaron así las tareas como *link* o la foto de la tarea. Algunos lo hacen en el celular, que a veces no abre, o a veces en la compu, que sí abre. No lo entregan. Hasta ahora no le han revisado ningún deber” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

“El Ministerio de Educación mandaba cada semana un PDF que debíamos realizar. Y debíamos reunirnos por zoom con nuestro asesor tutor para evaluar todas las actividades que habíamos hecho, pero era complicado porque varios no tenían el medio para unirse a zoom o las clases no se podían escuchar bien. La comunicación era entrecortada (Internet)” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Entre las dificultades más comunes relacionadas por estudiantes del sistema público están los problemas de conexión a causa del consumo de datos de telefonía móvil o del uso de conexiones ajenas.

“Teníamos que ahí nosotros realizarlas y enviarlas por WhatsApp. Porque sí hubo bastante queja diciendo que no había cómo estar trabajando en Word porque muchos no tenemos computadoras. Entonces nosotros decíamos que por lo menos le poníamos un dólar y usted ya tenía megas para estar conectado en el WhatsApp. O a veces uno dice, robándole al vecino el wifi para poder hacer las tareas” (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF1).

“Hubo otra protesta porque no todos tienen los recursos como para pagar Internet y que sus hijos se puedan conectar, o en otras casas solo había un celular, y un ejemplo que había 4 hermanos y los 4 hermanos tenían clases, algunos se podían conectar, otros no” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"... yo tengo el problema de la conectividad, entonces tengo que estar me moviendo por toda la casa para conseguir señal para estar en las clases. Aparte la señal cuando coge, coge mala porque es una señal abierta, entonces muchas personas se cuelgan de esa señal. Cuando yo deseo participar en clases normalmente me desconecto porque ocupo el audio ... se sale y entro a cada rato... o si no, tengo que estar yendo al infocentro que tiene otros inconvenientes como que no tiene cámara frontal que los profesores nos piden y también micrófono que también es necesario para participar" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

En las instituciones privadas, las y los estudiantes no hablan de dificultades de conectividad, pero manifiestan que una de las principales dificultades que encuentran es la escasa oportunidad para participar e interactuar durante las clases. Se señala además que los profesores parecen buscar que se memorice información y en todos los tipos de oferta se identifica una baja capacidad por parte de los docentes para manejar las herramientas tecnológicas y explicar las cosas por esa vía.

"...en lo que es virtual sí es más complicado, estresante y tedioso que trabajar en presencial porque simplemente antes en el aula hablabas y hacían bulla y hablabas; ahora no, todo el mundo mantiene sus micrófonos apagados, aunque los profes tratan de promover el diálogo ..." (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

"Es la explicación de la clase y casi no nos hacen participar y mandan tarea. Crearon una plataforma del colegio, entonces debemos subir las tareas" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"Eso también es muy frustrante porque ahora uno solo alza la mano cuando tiene que decir algo, y se pone a contar cuántas veces alza la mano ... Los profesores también se frustran porque los chicos no hablan. Antes era callarlos y ahora es decirles hablen" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Otra de las dificultades que se reconoce, indistintamente del tipo de oferta, es la gestión y evaluación de trabajos y actividades. Se asegura que el número de tareas es mayor hoy que antes de la pandemia y que muchas veces se envían tareas para el mismo día lo que implica que el trabajo de clases se extienda por fuera de los horarios previos de asistencia presencial a las instituciones educativas. Se señala que ha habido una reconfiguración del manejo del tiempo y que lo que antes podía esperar para el día o la semana siguiente, hoy se espera que sea entregado de inmediato. Existen problemas técnicos con las plataformas y canales utilizados para el envío de estas tareas y además se comenta que no siempre hay retroalimentación sobre los trabajos enviados. Esto repercute en que las y los estudiantes señalen que se hacen los trabajos para cumplir con la entrega pero no necesariamente para aprender de verdad.

"También siento que la cantidad de trabajo es mayor. No sé si pensaron que porque estábamos en la casa tenían el derecho a mandarnos más tareas" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Para mí es más difícil que las clases presenciales porque antes te decían "tal día revisamos tal cosa, tal día entregan tal tarea..." Ahora es muy aleatorio todo. En cuando a las tareas tengo una profesora que no sé. No sé si ella pensará que porque estamos en pandemia no tenemos absolutamente nada que hacer" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

"Le va a ir a entregar el cuaderno y ella revisará. Y esas son las notas de los exámenes. Hasta ahora no ha visto nada de lo que han hecho en el cuaderno. No se ven en videoconferencias ni se mandan mensajes de voz, nada de comunicación" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

También, en contraposición a las clases virtuales, se valoran mucho las explicaciones que dan los profesores en las presenciales.

"Mejor es cuando vamos al colegio porque los profesores nos explican, nos dicen cómo hacer paso a paso, pero acá solamente nos envían el video, es como que no explican bien y nos mandan a hacer la tarea" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta pública, GF4).

"Porque presencial el licenciado nos explicaba y si no entendíamos, otra vez nos corregía. En cambio, aquí hay que preguntar y a veces se corta la señal" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"Antes, si teníamos una duda, buscábamos al profesor y nos volvía a explicar. (Ahora también se puede escribir o preguntar, pero) no es lo mismo que te expliquen en persona a que te expliquen en una pantalla" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

"No se siente lo mismo en el transcurso del estudio. Se tienen las mismas de captar, pero no se tiene bien claro... En el aula se aprende mejor, uno se puede expresar. Se puede preguntar si tiene más tiempo con el licenciado." (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

"A pesar de que nosotros tenemos que investigar, no es lo mismo que cuando un profesor presencial te diga dónde está el error, dónde te equivocaste, y puedas mejorar eso" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF12).

"Cuando los profesores dan presencial uno entiende. Pero ahorita vea, ya que hablamos de asignatura de física esa de ahí, la licenciada, no puede explicar bien porque yo no le entiendo" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

Por otro lado, en muchos colegios parece haber disminuido el número de pruebas o exámenes, dando paso a la evaluación por desarrollo de proyectos o entrega de portafolio:

"Hasta ahora estamos haciendo una actividad que va a ser evaluada como examen quimestral. ... estamos realizando un proyecto. Nos dieron la opción de que pudiéramos hacer grupalmente o individual" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

"Yo hago mis deberes en un cuaderno. Le mando por interno a casa del licenciado. Le tomo la foto al cuaderno y ahí le mando (al celular). Tenemos tiempo para hacer los deberes. Cada dos meses: los parciales" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"La evaluación es con portafolios. Pero, según lo que nosotros hacemos, por ejemplo, nos evalúan la presentación de las pruebas internas. No es como antes que nos evaluaban todo, sino como las presentaciones, la nota de tu par ... antes era súper difícil tener un 10, ahora es súper fácil, (antes) te tomaban pruebas cada semana, ... nos calificaban actividad en clase, todo era súper calificado, pero ahora es súper floja la calificación" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

Entre las cosas que más extrañan de la educación presencial es el no poder compartir entre pares dentro y fuera del aula, actividades que son altamente valoradas por la gran mayoría de estudiantes. De igual manera, extrañan la falta de espacios de encuentro con las profesoras y los maestros. La ausencia de estos encuentros informales con los docentes ya sea en los pasillos o durante el recreo, es vista como negativa, puesto que las y los participantes comentan que en muchos casos aquello que no habían podido entender en clase por falta de tiempo o por vergüenza de preguntar, podía ser resuelto en estos otros momentos. Hoy sostienen que esos espacios ya no existen y que entonces les toca tratar de resolver la inquietud por su cuenta o simplemente quedarse con la duda.

"Lo que más extraño eran los días en los que nos tocaba hacer limpieza en la escuela, tocaba ir a ver las plantas ...y como íbamos todos en grupo y también hacer los murales, conversar con los licenciados" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF5).

"Poder ir a joder a mis compañeros, hablar de cualquier cosa ... el hecho de poder desahogarse de tus problemas de la casa en el colegio. Conozco amigos que tienen muchos problemas en la casa y su escape era el colegio. El hecho de que ahora están encerrados en su casa ha de ser un infierno para ellos" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Extraño las deportivas. Cuando estábamos en clases presenciales, cultura física era más práctica que teoría, ahora es teoría y menos práctica. Aunque el profesor a veces me ha puesto a cantar, a hacer ejercicio aquí en la casa, pero no es lo mismo" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF8).

"Yo extraño bastante interactuar con mis amigos, antes yo tenía un grupo y nos veíamos diario, la plática era diaria, y ahora es como verles una vez al mes ... y también la forma en la educación, ahora te distraes toda la clase y te la pierdes y no puedes ni preguntar porque el horario se acaba y ya no tienes otra forma de contactar a los profesores" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

Las y los participantes señalan que, además de las dificultades en el ámbito educativo, fuera de las aulas virtuales también han atravesado por cambios importantes. Entre ellos enlistan no poder salir de casa y encontrarse con sus amigos, tener que compartir en casa con su familia todo el tiempo, ansiedad frente al futuro y la enfermedad, la pérdida de familiares y preocupación por sus padres quienes deben salir a trabajar exponiéndose a los peligros que escuchan en las noticias.

"Al empezar la pandemia todos los profes mandaban muchos deberes. A muchas personas como a mí nos empezaron a dar ataques de ansiedad, yo no estaba acostumbrada a tanta presión y peor a estar encerrada en la casa todo el día... No salir de la casa fue fuerte" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"A mí, horrible porque al principio, los primeros meses yo lloraba mucho, o sea, por mi autoestima, y ahora no sé ni qué me pasa, no estoy ni bien ni mal y la verdad ya ni siquiera me importa mi autoestima ya no me importa, pero la verdad es que no me siento bien como antes. Mi salud mental está por la borda literalmente. A mi familia también le ha afectado mucho, pasan muchas cosas. Mi familia lo importante es que sigue unida" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"Tal vez como interactuar con mi familia, estar ahí mismo, verse a cada rato todos los días. Casi no nos aguantábamos, entonces yo pasaba en mi cuarto, leía, casi no salía de mi cuarto" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"En lo emocional, por una parte, y la parte social, ver a mis amigos, yo nunca pasaba en casa, todos los días pasaba haciendo alguna cosa y cuando empezó lo de la pandemia ya no salíamos. Ahora el hecho de que también te den permiso por lo de la pandemia, en mi casa mi papá por ejemplo está traumatado y no me deja salir" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

Resulta importante señalar que las pérdidas de familiares o amigos, ansiedad por las condiciones de trabajo durante la cuarentena y afectaciones económicas no aparecen en las conversaciones con quienes asisten a la oferta privada; las y los estudiantes de las escuelas privadas se enfocan más en los desafíos emocionales a consecuencia del distanciamiento con sus amigos y amigos y con no poder salir de sus hogares.

"La pandemia afecta en la familia, porque poquito a poquito se va muriendo nuestra familia por el COVID. En mi familia murieron tías, primos, amistades que son tipo familia" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

"No me gusta la pandemia porque hace morir a las personas de distintos lugares" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública SEIB, GF15).

"También se puso más difícil ver a tus familiares que están más lejos. Y el estado psicológico de cada persona. Algunas veces cuando se ven las noticias se psicosean, que en tal lado habían muerto tanta cantidad ... y eso también te afecta demasiado. Mucho pavor" (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF3).

En el caso de las mujeres adultas que asisten a la oferta intensiva, si bien se identifican problemas como pérdidas de empleo y discriminación laboral a consecuencia de su contagio con coronavirus, ellas logran identificar aspectos positivos como resultado de la pandemia. Las entrevistadas también señalan que este contexto les ha permitido ganar más tiempo con sus familias y eso, al contrario que para los jóvenes, es visto como un aspecto positivo.

"Le diré que yo antes de la pandemia yo estaba trabajando, y yo no podía pasar con mi familia. Empezó la pandemia y renuncié a mi trabajo. Me fui de aquí de Quito, para la costa. Por ese lado bien. Porque pasaba con mi familia. Paso más tiempo con mis hijos, el estudio" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

"La pandemia para mí fue positiva. ... Para mis pequeños. Dedicar más tiempo con mi pareja, compartir, ya que por motivo del trabajo no se puede compartir al 100 por 100 con los hijos y el esposo. Entonces la pandemia me favoreció" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada intensiva, GF10).

"Para mí tuvo efectos negativos y positivos. Los negativos, obviamente, no poder salir, no poder ver a mis compañeros y todo eso... Y lo positivo es que en la pandemia pasamos más en familia y en la pandemia me dediqué más a la música, yo toco la guitarra" (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF14).

"(Yo aprendí) a valorar la vida y a valorar a cada persona. Ahora sé lo que es vivir sin saber sentir (tuvo COVID). Puedes disfrutar todas esas pequeñas cosas y a las personas que tienes a tu lado" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública intensiva, GF10).

Como se ve, los cambios dentro y fuera de las aulas virtuales han tenido incidencia a nivel emocional, económico y social en la vida de los y las estudiantes; sobre todo, han tenido un impacto en sus aprendizajes. La opinión más recurrente es que durante la pandemia no se ha aprendido o se ha aprendido menos que antes. Algunos señalan que ha sido un tiempo de repaso en el que se han concentrado en recordar aquello que ya habían visto y que es difícil aprender, ya no pueden recurrir al profesor o profesora para que les explique directamente, dentro o fuera de clases.

"No estoy aprendiendo nada en la pandemia" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF6).

"Antes, en biología avanzábamos muchos capítulos y analizábamos partes y nos enfocábamos en el estudio detallado de ciertas cosas, y actualmente dependemos mucho de diapositivas, de la conectividad de la profesora... cuando tiene una mala conectividad ya perdemos las dos horas que tenemos y solo tenemos lunes y viernes. No podemos volver a tener otra hora porque tenemos trabajos. O los profesores nos piden que hagamos horas en las tardes y no podemos acomodarnos con los otros. Y así perdemos muchas horas de trabajo" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta pública BI, GF7).

"Sí, no es por decir que no he aprendido absolutamente nada, pero los temas que he aprendido son porque me han interesado, pero no porque lo hayan inculcado bien en las clases" (Estudiante de Secundaria Alta, Ciencias, oferta privada, GF11).

Otros, en cambio, dicen haber aprendido cosas distintas o le han encontrado un lado positivo a la experiencia. En el caso de las y los participantes de oferta intensiva, se valora haber aprendido a manejar algunos recursos tecnológicos con los que, previo a la telepresencialidad, no tenían familiaridad. Mientras que otro estudiante de la oferta privada aprecia estar en casa para definir sus propias condiciones de estudio y la sensación de personalización de su aprendizaje.

“Lo que he aprendido es el manejo de las computadoras, como es el manejo de Microsoft Teams, manejo eficiente de *Word, Excel y Power Point* y cómo realizar también fichas, PDF y otras cosas más” (Estudiante de Secundaria Alta, Técnica, oferta pública, GF2).

“... yo me siento muy bien, siento que es como lo mismo. De hecho, estoy en mi casa, estoy con mi familia, estoy cerca y siempre acompañada, siento que cuando yo recibo clases por la computadora, siento que sólo me están hablando a mí, en cambio en el aula sentía como una restricción porque había mucha gente y me distraía y me perdía en algunos temas. En cambio, ahorita en mi casa, si hay bulla me pongo audífonos y ya escucho la clase sólo para mí” (Estudiante de Secundaria Básica, oferta privada, GF13).

Es evidente que queda mucho por resolver en la manera de implementar la labor educativa desde lo telepresencial. Si bien la gran mayoría asegura no estar aprendiendo, quienes participan de la oferta pública sufren por factores adicionales a los que están expuestos sus pares de la oferta privada, menos vinculados con la preparación de sus docentes o su disposición para estudiar y más con las brechas tecnológicas, sobre todo en acceso a conexiones y dispositivos, pero también con la pérdida de vidas en sus entornos cercanos, barrios y familias. La pandemia ha tocado a todas y todos, pero vale destacar que sus consecuencias se viven de manera desigual en muchos ámbitos, incluido el educativo.

IV. Conclusiones

Una de las cuestiones que más ha preocupado a quienes analizan y hacen política educativa se relaciona con la comprensión de los efectos del sistema educativo en las poblaciones y sociedades. En este sentido, el presente estudio ha buscado entender cómo viven y asumen la diversificación de la oferta educativa secundaria los y las estudiantes en el Ecuador. Se han usado algunos conceptos clave como la diversificación de la oferta a nivel vertical y horizontal y, por otro lado, el derecho a la educación, para cuyo análisis se consideran la disponibilidad, accesibilidad material y económica y formas de acceso (entrecruzado con la noción de no-discriminación).

En primer lugar, vale mencionar que el sistema educativo ecuatoriano se encuentra poco diversificado en su dimensión vertical; es decir, tiende a la unicidad en cuanto a la organización y gestión de las instituciones educativas. Esto es así porque la gestión del sistema educativo se organiza de manera centralizada, lo que permite la matriculación automática entre niveles y garantizar cupo y cruces entre la mayoría de las ofertas. En este sentido, ni los colegios ni las unidades descentralizadas pueden tomar decisiones que excluyan al estudiantado de la oferta pública y esta realidad se corresponde con lo relatado por las y los estudiantes en relación con las posibilidades de acceso a este tipo de oferta.

Hay dos excepciones a esta primera lectura: la gestión de la oferta intercultural bilingüe y de la dirigida a jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. Ambas ofertas presentan características que las diferencian de la oferta regular como currículos adaptados, materiales educativos distintos y un calendario modificado, por lo que se retomarán como parte de la diversificación de la oferta nivel horizontal.

Además, Ringer (1979, citado en Acosta 2019) incluye en este análisis de diversificación vertical la separación de la escolaridad en subniveles educativos. En este sentido, vale mencionar que el sistema educativo ecuatoriano dividió la educación secundaria en dos niveles hace más de 20 años. Esta separación del nivel secundario en dos aumentó significativamente la disponibilidad de cupos en la oferta pública para la secundaria inferior. Así, para cumplir el objetivo de la política pública, la mayoría de las unidades educativas públicas ofertan toda la Educación General Básica y no sólo la primaria, como era común hace dos décadas. Este aumento de la oferta, conjugado con otros factores, ha permitido un crecimiento significativo en los años de escolaridad promedio y tasas de matriculación del país. Sin embargo, esto no sucedió con la secundaria alta o bachillerato y no se ha resuelto la disponibilidad de la oferta completa con criterios adecuados de accesibilidad.

Esto se condice con la explicación que dan muchas personas entrevistadas sobre los cambios de colegio ya ocurridos o planificados para el futuro y puede desmotivar la continuidad y el acceso a la secundaria superior. Dado que la razón principal para abandonar el colegio en el Ecuador es la situación económica (Fuentes y Stefos, 2019, pág. 4), la cercanía con el domicilio se considera clave para no aumentar el costo de sostener la escolaridad con valores de transporte o preocupaciones de seguridad.

Por otro lado, la diferenciación de la oferta a nivel horizontal refiere a la diversidad de oportunidades y ofertas que existen en un mismo nivel educativo. El primer y más importante elemento diferenciador del sistema educativo ecuatoriano se vincula con la situación socioeconómica y separa la oferta en privada y pública, con el matiz de los colegios fiscomisionales (de gestión privada religiosa, pensiones económicas y con apoyos públicos importantes, como el sostenimiento de la planta docente básica). La información relevada indica que podría estar operando un fenómeno histórico de segregación escolar por procedencia social que distribuye a quienes tienen más recursos y viven en ciertas ciudades —medianas y grandes— en la oferta privada y a quienes tienen menos recursos en la pública. Además, la distribución de cupos de los colegios públicos más buscados se estaría realizando entre familias de sectores urbanos menos empobrecidos.

Ante esta situación, el gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017), que realizó cambios relevantes en la cantidad y calidad de la oferta del sistema educativo, implementó varias opciones que buscaron poner a disposición colegios con oferta completa y de calidad en sectores rurales y en espacios urbano-marginales. Por ello, se crearon Unidades Educativas del Milenio y Colegios Réplica con altos estándares de infraestructura en todas las provincias del país y se implementó el Bachillerato Internacional. Con esto se logró que el sistema público tuviera ofertas atractivas para el estudiantado y las familias no sólo de sectores empobrecidos sino incluso de los sectores medios y, en ciertas zonas geográficas con poca oferta, como Galápagos, de altos ingresos económicos. Sin embargo, la creación o transformación de ciertas ofertas como las UEM y el BI significó en muchos casos la creación de nuevas diferenciaciones y no una transformación global del ámbito público.

Avanzando hacia la diferenciación a nivel horizontal de la oferta pública, se puede mencionar la existencia de cambios a nivel curricular y pedagógico por parte de cuatro ofertas (de las cuales solo el BI es totalmente nuevo para el sistema público). Dos se ubican en la secundaria superior: el bachillerato técnico y el bachillerato internacional y otras dos atraviesan más niveles: la educación intercultural bilingüe y la educación intensiva para jóvenes y adultos.

El bachillerato técnico introduce una especialidad distinta en este nivel educativo e incluye asignaturas que permiten al estudiantado generar aprendizajes teóricos y prácticos sobre una FIP (carrera técnica elegida). La información estadística permite conocer que quienes cursan el bachillerato técnico son mayormente familias de menos recursos económicos, con menor nivel educativo, de zonas rurales y pueblos indígenas. Siguiendo la hipótesis de Tomaselli (2018), las posibles preferencias de esta población (dada su necesidad de conseguir trabajo pronto) se refuerza con la existencia de más oferta técnica en esos lugares. La pequeña muestra consultada en esta investigación comprende la importancia de prepararse para incorporarse al mercado laboral de manera pronta, por lo que valora mucho contar con esta opción de estudios, sin que necesariamente la opción técnica que se escoja guarde relación con las prácticas laborales de los contextos de los que provienen los y las estudiantes.

En términos generales, en la población entrevistada hay una percepción positiva de la oferta del BT dada su preocupación por prepararse para ingresar al mercado laboral y poder, posterior o simultáneamente, acceder a opciones de educación de tercer nivel. El acceso a esta oferta no requiere de procesos de selección previa (sólo un test vocacional con resultado no vinculante); es decir, está abierta a todas las personas sin distinción. Sin embargo, su disponibilidad y accesibilidad material (opciones cercanas al domicilio) efectivamente dependen mucho del lugar de residencia y se verifican problemas para atender a toda la demanda de esta oferta.

En relación con los agrupamientos que se realizan internamente se encontraron instituciones que reúnen a las distintas ofertas, de ciencias y técnica, o a distintas FIP para el cursado de sus materias del tronco común, en tanto otras que no lo hacen y mantienen la separación todo el tiempo. Además, se identificó la existencia de colegios que usan las notas previas para recomendar o permitir el acceso a ciertas FIP. Ambos son mecanismos de diferenciación intrainstitucional que no cuentan con reglamentación de apoyo pero que se han instalado como políticas institucionales y han sido poco criticadas por sus estudiantes.

La segunda oferta que implica una diferenciación importante en el sistema público es el bachillerato internacional. A pesar de lo exigente que retratan el trabajo, el grupo de estudiantes está conforme y contento con la educación que reciben. Comentan también que sus familias han sido un importante apoyo a su proceso educativo, especialmente por el tiempo y esfuerzo que deben dedicarle.

Aunque cubre un porcentaje muy pequeño de la población, el BI es el programa que aparece generando la mayor segregación (y la única por capacidades) al interior del sistema educativo público. Es también el mejor valorado por sus estudiantes y efectivamente aparece como la más interesante innovación pedagógica asumida por el MINEDUC. La perspectiva de mantener su aplicación debe, necesariamente, aprender de las experiencias actuales, apostar por una mayor difusión de sus propuestas y aprovechamiento de sus herramientas pedagógicas y acompañar más a sus estudiantes para subir la tasa de aprobación del diploma. Una evaluación del programa y su posibilidad real de elevar la calidad educativa sin constituirse en un espacio de segregación es una oportunidad de política pública.

Las ofertas tercera y cuarta que diferencian el sistema a nivel horizontal traspasan todos los niveles educativos e implican cambios importantes en el currículo y otros elementos escolares. Por un lado, la educación intensiva para jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa. La diferenciación de estudiantes que se realiza en esta oferta podría considerarse una segregación dados sus requisitos de entrada: tener cierta edad y superar la edad recomendada para el grado. Sin embargo, vale mencionar que el grupo entrevistado menciona sentirse más cómodo al poder compartir su proceso educativo con personas de edades similares y que han pasado por experiencias de salida y reingreso al sistema, en lugar de hacerlo con estudiantes más jóvenes y en el sistema regular. Así, la culminación de los estudios aparece como un objetivo fundamental para un grupo que la valora por considerarla un logro personal fundamental para su historia de vida (una especie de victoria frente a las complicadas condiciones materiales que los hicieron abandonar previamente), al tiempo que les abre puertas y oportunidades clave en el futuro mediato e inmediato.

Finalmente, la educación intercultural bilingüe tiene su propio currículo, el que ha ido variando a través del tiempo y vinculándose de distintas maneras con el currículo nacional. Considerando que su público ha sido históricamente excluido de manera legal o de hecho de servicios, programas y bienes del Estado, varias organizaciones indígenas consideran esta segregación como una oportunidad de crecimiento a la interna que las libera de la competencia en desiguales condiciones a la que generalmente estaban expuestas. Así, la idea de segregación puede verse resignificada para este grupo.

Sin embargo, si las condiciones materiales de implementación del Sistema Intercultural Bilingüe y sus liderazgos no sufren cambios importantes esta diferenciación interna puede terminar funcionando justo como lo que se evita, convirtiéndose en un circuito escolar de menor calidad para usuarios que requieren una igualación de oportunidades hacia arriba. Junto con ello, siguiendo los comentarios de los y las estudiantes de este sistema, hay casos donde no se realizan o no se notan cambios con respecto a la experiencia educativa del sistema no bilingüe, por ejemplo, no se utiliza la lengua indígena ni se realizan cambios en el cronograma y modelo de evaluación.

Más allá de la diferencia entre ofertas, dos temas llamaron mucho la atención de la investigación: la violencia de género y los factores de protección y exclusión del sistema educativo, no siempre diferenciables por oferta.

De las distintas sesiones de diálogo sostenidas queda claro que la experiencia educativa incluye violencia de género, la que ha sido naturalizada y normalizada entre las y los participantes. La mayor parte

no logra identificar como discriminatorias o violentas la existencia de políticas o prácticas diferenciadas para hombres y para mujeres. Se asume como normal que existan directrices distintas por variable de sexo y por ende es posible hablar de una dinámica de violencia invisible, en la que incluso las víctimas no reconocen su estatus y pueden convertirse en victimarias.

En materia de género se identifican claras diferencias en las barreras que potencialmente pueden frenar la continuación de los estudios. Solo en el caso de las mujeres aparece la maternidad como un factor que puede prevenir la culminación de los estudios. En el grupo de estudiantes adultos se reconoció a las parejas (hombres) como potencial factor de riesgo.

A pesar de que en casi todas las entrevistas sostenidas se relatan casos de abuso sexual y acoso por parte de personal docente, administrativo y otros estudiantes, en ninguno de los casos se identifica esta realidad como factor para detener el avance escolar. Este problema social pareciera haberse convertido en algo normalizado o no tan grave para las estudiantes, y por ello aparece en los relatos como una característica más de la vida escolar.

Existen múltiples factores de protección y exclusión que no son fácilmente diferenciables por oferta. En todos los casos el apoyo de la familia se convierte en uno de los principales factores de protección y su falta, en una variable de exclusión. En el caso de la oferta privada este apoyo es emocional y en el caso de las públicas el apoyo de la familia no es solo inmaterial, sino que incluye un fuerte componente económico que los y las estudiantes identifican claramente.

Las familias y los y las docentes funcionan como factor de protección y de riesgo al mismo tiempo. En las sesiones de diálogo sostenidas hubo estudiantes que identificaron a sus docentes como pilares de apoyo para la continuidad de sus estudios, como consejeros y motivadores. También se identificaron docentes que no fomentan la participación, que tienen actitudes verticales con relación a sus estudiantes o que tienen prácticas agresivas o discriminatorias; convirtiéndose en impedimentos para gozar a plenitud de la experiencia educativa y en algunas instancias para la culminación de los estudios. En esta indagación no se encontró una relación entre las experiencias positivas o negativas narradas con un tipo específico de oferta.

El contexto de pandemia ha exacerbado las dinámicas de desigualdad económicas y sociales presentes ya en el Ecuador. Sostener clases en línea de manera sincrónica no se vive igual en los hogares que tienen conexiones estables a Internet y la posibilidad de dotar de un dispositivo propio a cada miembro de la familia que en aquellos en la que un dispositivo móvil se convierte en la principal conexión con sus docentes, compañeros y compañeras y que además debe compartirse con otros miembros de la familia.

Las diferencias no son solo identificables desde los estudiantes, sino también desde las instituciones educativas. En el sistema privado es más probable que las escuelas y colegios cuenten con plataformas propias para realizar las clases sincrónicas así como recibir tareas y portafolios y que sus docentes cuenten con mejores condiciones de conectividad. En la oferta pública esto no es siempre así. Mientras hay colegios que también usan plataformas y videollamadas para clases sincrónicas, hay otras instituciones donde el contacto con el personal docente se realiza sólo por mensajes de Whatsapp y las tareas se envían como fotografías capturadas de un cuaderno, sin que necesariamente exista retroalimentación o seguimiento.

Para cerrar, se rescata la idea de Acosta (2019) sobre los dilemas que afrontan las políticas educativas, siendo fundamental el que enfrenta el problema de la reproducción social y el de la retención escolar. En este contexto, las decisiones políticas pueden ser leídas de maneras distintas y requiere estudiarse su conceptualización, objetivo e implementación.

En el caso ecuatoriano, durante el periodo gubernamental entre 2007 y 2017 la cuestión de la retención escolar pasó por generar oferta educativa en lugares donde no existía e intentar que dicha oferta se vincule con las necesidades específicas de la población para asegurar que se gradúen de bachilleres. El fortalecimiento de programas intensivos para jóvenes y adultos, con flexibilidad de tiempos y currículos, es un ejemplo de esta última estrategia. Por otro lado, con la intención de democratizar el acceso a

ofertas de excelencia se implementó el Bachillerato Internacional, que se ha convertido en un referente de calidad para la población y efectivamente permite a estudiantes de cualquier condición socioeconómica acceder a la oferta y posteriores oportunidades. Sin embargo, el proceso de ingreso ha generado una segmentación de estudiantes por capacidades, lo que tiende a distribuir las oportunidades de manera diferencial según las condiciones de partida de las familias. Esto socava la noción de democratización, centrando la atención en el mérito asumido como individual y ajeno a las condiciones socioeconómicas.

Se han ubicado también dos estrategias implementadas en este período que podrían responder a los dos dilemas al mismo tiempo. La primera es la creación de un modelo de Bachillerato General Unificado con dos objetivos: asegurar la distribución de una base común de conocimientos y destrezas para todos y todas —permitiendo el acceso a la educación superior— y brindar formación para el trabajo y de utilidad inmediata, en la opción de bachillerato técnico. De igual forma ocurre con el programa de Unidades Educativas del Milenio y Colegios Réplica, que buscó ampliar la infraestructura escolar en zonas rurales excluidas, con lo que enfrentaba el dilema de la retención al generar oferta cercana, al tiempo que proponía mejorar la calidad del servicio educativo mediante la dotación de infraestructura, tecnología y materiales innovadores que pudieran competir con la infraestructura y recursos de la oferta privada. Aunque estos esfuerzos de la política pública ampliaron las oportunidades y calidad de la oferta para muchos grupos de estudiantes, no lograron que la diversidad de ofertas del sistema público se considere de igual o mejor calidad que el sector privado. Ciertamente hay avances, pero también mucho trabajo que realizar para asumir los retos de la democratización con el doble énfasis en la culminación y la calidad.

En el actual gobierno del presidente Lenin Moreno (2017-2021) no ha habido mayores cambios institucionales vinculados con la diferenciación horizontal o vertical de la oferta educativa pública. Se están planteando modificaciones a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, pero aún están en discusión. Las acciones más importantes de los últimos dos años se vinculan con la atención a la pandemia, lo que ha incluido la creación de guías para proyectos interdisciplinarios para los y las estudiantes, con implementaciones y seguimientos muy diversos según el contexto de la oferta. Además, destaca el ya mencionado intento de finalizar la oferta de Bachillerato Internacional, que no se concretó por completo dada la respuesta de la Corte Constitucional, y la promesa de reabrir escuelas uni y bidocentes en el sector rural, que se implementó parcialmente. En términos prácticos, uno de los mayores cambios del actual régimen ha sido el progresivo desfinanciamiento de la educación pública, cuyo presupuesto había descendido en 894 millones de dólares el año 2020, casi un 25% del total para ese año (Rosero, 2020) y podría profundizar la ya existente diferenciación entre las ofertas de educación pública y privada.

Los planes de futuro para el sistema educativo del Ecuador deberán considerar los dilemas aquí planteados sobre las tensiones entre la unidad y la diferenciación, sobre todo en términos de analizar cómo se implementan efectivamente los diversos programas y sus efectos. Así, será óptimo revisar tanto los procesos de segmentación social desarrollados como las nuevas oportunidades y resignificaciones surgidas en los distintos actores, territorios y ofertas, considerando los factores de apoyo y exclusión específicos. Junto con lo anterior, la pandemia ha planteado nuevos retos a enfrentar y nuevos procesos de segmentación fuertemente condicionados por las condiciones socioeconómicas previas que requerirán de políticas específicas de inclusión e igualación de oportunidades.

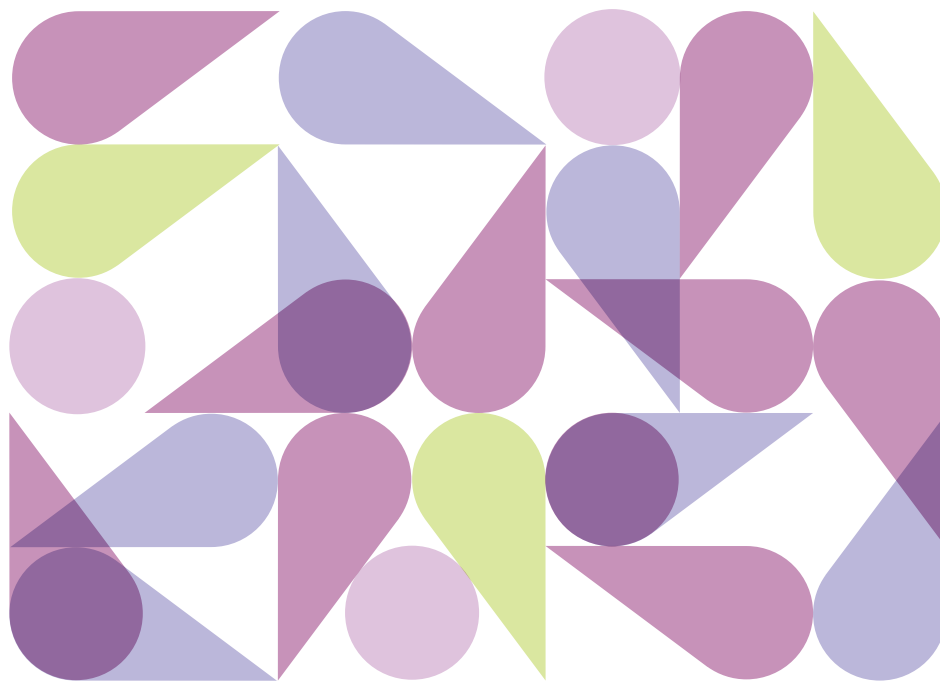
Bibliografía

- Acosta, F. (2019), *Las políticas para la escuela secundaria: análisis comparado en América Latina*. IPE-UNESCO. Disponible [en línea] <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Análisis%20comparativos%20-%20Educación%20secundaria.%20%20Felicitas%20Acosta.pdf>.
- Acuerdo Ministerial No. 2019-00069-A (2019), Catálogo de las Figuras Profesionales de la oferta formativa de Bachillerato Técnico. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/MINEDUC-MINEDUC-2019-00069-A.pdf>.
- Acuerdo Ministerial No. 2017-00040-A (2017), Currículo integrado de alfabetización, y las adaptaciones curriculares del subnivel de básica superior de Educación General Básica y nivel de Bachillerato para la educación extraordinaria de personas con escolaridad inconclusa con sus respectivas cargas horarias. Disponible [en línea] https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/ACUERDO-00040-A-Ed_Extraordinaria.pdf.
- Acuerdo Ministerial N° 0224-13 (2016), Normativa para la implementación y funcionamiento de los Programas de Bachillerato Internacional en las Instituciones Educativas públicas, fiscomisional y particulares. Disponible [en línea] https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Codificacion-acuerdo_0224-13.pdf.
- Andrés, L. (2008), *Racismo en colegios de élite. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría. FLACSO Ecuador. Disponible [en línea] <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/10469/858/TFLACSO-2008LA.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.
- Braslavsky, C. (2019), *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPE Editorial Universitaria. Disponible [en línea] <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200415055409/La-discriminacion-educativa-en-Argentina.pdf>.
- COOTAD (Código Orgánico de Organización Territorial (2010), Publicado en Registro Oficial Suplemento 303. Disponible [en línea] https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_org.pdf.
- Constitución de la República del Ecuador (2010), Art. 26, 28, 38 y 348. 20 de octubre de 2008 (Ecuador). Disponible [en línea] https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.
- Corte Constitucional (2020), "Sentencia No. 10-20-1A/20 (Bachillerato Internacional)". Juez ponente: Ramiro Avila Santamaría. Quito, 31 de agosto de 2020. Disponible [en línea] http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/.
- Decreto Ejecutivo 445 (2018), "Créase la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como entidad adscrita al Ministerio de Educación", 6 de julio de 2018. Disponible [en línea] https://www.eltelegrafo.com.ec/images/Fotos_ElTelegrafo/Politica/2018/Julio/07-07-18/secretariabilingue.pdf.

- EAES (Examen de Acceso a la Educación Superior) (s.f.), Temario Examen EAES . Disponible [en línea] <https://eaes.ec/temario>.
- El Comercio (2014), "El interés por estudiar en las Escuelas del Milenio aumenta en la Costa", *El Comercio*, 7 de mayo de 2014. Disponible [en línea] <https://www.elcomercio.com/tendencias/interes-estudiar-escuelas-del-milenio.html>.
- ElTelégrafo (2019), Lenin Moreno reabre escuelas rurales del país. *ElTelégrafo*, 30 de enero de 2019) Disponible [en línea] <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/politica/3/educacion-escuela-rural-leninmoreno>.
- FCMEFCPC (Fondo de Cesantía del Magisterio Ecuatoriano) (2008), Visita Presidencial a UEM Dr. Alfredo Vera V. Archivo de vídeo Youtube. Disponible [en línea] <https://www.youtube.com/watch?v=yueevsoV7w>.
- Fuentes, A. y E. Stefos (2019), "Pobreza y educación. Un análisis de datos de jóvenes ecuatorianos entre 15 y 17 años de edad", *Latin American Journal of Science Education* 6, 12006. Disponible [en línea] https://www.researchgate.net/publication/336014656_Pobreza_y_educacion_Un_analisis_de_datos_de_jovenes_ecuatorianos_entre_15_y_17_anos_de_edad.
- Grupo Faro (2020), Bachillerato Internacional en Ecuador. Disponible [en línea] <https://grupofaro.org/bachillerato-internacional-en-ecuador/>.
- IIEP-UNESCO/UNICEF (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), Manual de análisis del sector educativo para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en América Latina . IIEP-UNESCO, UNESCO. Disponible [en línea] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374854?posInSet=9&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>.
- INEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2020), Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares. Boletín Técnico N. 01-2020. Disponible [en línea] https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Multiproposito/2019/201912_Boletin%20Tecnico_Multiproposito.pdf.
- _____(2013), INEC presenta sus proyecciones poblacionales cantonales (Proyección, provincias, sexos y áreas 2010–2020). Disponible [en línea] <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/inec-presenta-sus-proyecciones-poblacionales-cantonales/>.
- _____(s.f.), Encuesta Nacional de empleo, desempleo y subempleo - ENEMDU Acumulada (se usó el documento Tabulados y Series Históricas 2018). Disponible [en línea] https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/Sitios/ENEMDU_ACUMULADA/index.html#principales.
- INEVAL (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2018), *La educación en el Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados Educativos 2017-2018*. INEVAL. Disponible [en línea] http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_201901091.pdf.
- Machado, J. (2020), "La fe no alcanzó para inaugurar las escuelas prometidas en 2019", *Primicias*, 8 de enero de 2020. Disponible [en línea] https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/escuelas-rurales-comunitarias-comunidades/?utm_source=twitter&utm_medium=&utm_term=&utm_content=&utm_campaign=.
- MINEDUC (Ministerio de Educación) (2020), Estudiantes de 3° de Bachillerato presentarán Proyecto de Grado. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/estudiantes-de-3-de-bachillerato-presentaran-proyecto-de-grado/>.
- _____(2020a), MINEDUCacogelamedidacautelarsobreelBachilleratoInternacional(5dejunio2020). Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/comunicado-oficial-mineduc-acoge-la-medida-cautelar-sobre-el-bachillerato-internacional/>.
- _____(2019), *Rendición de Cuentas 2019. Informe preliminar*. MINEDUC. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/Informe-RC-2019-PC.pdf>.
- _____(2017), *Adaptaciones curriculares. Subnivel Superior de Educación General Básica y Nivel de Bachillerato General Unificado. Educación Extraordinaria para personas con escolaridad inconclusa*. MINEDUC. Disponible [en línea] https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/EPJA_Completo_Adaptaciones-Curriculares.pdf.
- _____(2017a), *Evaluación de Impacto del Programa de Diploma de Bachillerato Internacional*. Documento de Política No 02-2017. Autores: Juan Ponce y Ruthy Intriago. MINEDUC. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/11/Evaluacion-impacto-diploma-bachillerato-internacional.pdf>.
- _____(2013), *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* [Incluye Acuerdo No. 0440 - 13]. MINEDUC. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=4895>.

- _____ (2012), *Proyecto de Educación Básica de Jóvenes y Adultos - EBJA*. MINEDUC. Disponible [en línea] https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/11/PROYECTO_EBJA.pdf.
- _____ (2012a), *Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural [RLOEI]*. Publicada en el Suplemento del Registro Oficial No. 754. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pdf>.
- _____ (2011), *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Publicada en el Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>.
- _____ (s.f.-a), *Bachillerato Internacional*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/bachillerato-internacional>.
- _____ (s.f.-b), *Preguntas frecuentes Bachillerato Internacional*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/preguntas-frecuentes-bachillerato-internacional>.
- _____ (s.f.-c), *Ecuador celebra la acreditación de 56 colegios públicos al Programa de Diploma de Bachillerato Internacional*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/ecuador-celebra-la-acreditacion-de-56-colegios-publicos-al-programa-de-diploma-de-bachillerato-internacional/>.
- _____ (s.f.-d), *Unidades Educativas Públicas Acreditadas por Zona y Provincia*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/unidades-educativas-publicas-acreditadas-por-zona-y-provincia/>.
- _____ (s.f.-e), *¿Qué son los DECE?* Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/que-son-los-dece>.
- _____ (s.f.-f), *Índice de tabulados. Estadística educativa*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/indice-de-tabulados/>.
- _____ (s.f.-g), *Índice de indicadores. Estadística educativa*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/indice-de-indicadores/>.
- _____ (s.f.-h), *UEM - Criterios de ubicación*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/criterios-de-ubicacion/>.
- _____ (s.f.-i), *Costo matrículas y pensiones Sierra-Amazonía 2020-2021*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/costo-matriculas-y-pensiones-sierra-amazonia/> (más cara: Zona 9).
- _____ (s.f.-j), *Costo matrículas y pensiones Costa-Galápagos 2020-2021*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/costo-matriculas-y-pensiones-costa-galapagos-2020-2021/>.
- _____ (s.f.-k), *Educación intercultural Bilingüe*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/educacion-intercultural-bilingue-princ/>.
- MINEDUC/INEVAL (Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2018), *Estudio comparativo de los resultados de Ser Bachiller 2017 para los estudiantes de Bachillerato Internacional vs los de Bachillerato General Unificado en Ciencias*. Disponible [en línea] <http://evaluaciones.educacion.gob.ec/BI/estudio-comparativo-de-los-resultados-de-ser-bachiller-2017-para-los-estudiantes-de-bachillerato-internacional-vs-los-de-bachillerato-general-unificado-en-ciencias/>.
- MINEDUC/VVOB (2015), *Manual de Orientación Vocacional y Profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Disponible [en línea] <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/A.-Manual-de-OVP.pdf>.
- Murillo, F.J. y C. Duk (2016), "Segregación escolar Segregación Escolar e Inclusión", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(2), pág. 11-13.
- Navas, G., R. Llerena y F. Vaca (2019), "Análisis espacial de las unidades educativas del milenio en el Ecuador y su cobertura en zonas de pobreza", *La Granja. Revista de Ciencias de la Vida*, v. 30, n. Disponible [en línea] 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7609246>.
- Peralta, P. (2020), *Ministra de Educación confirma la suspensión del Bachillerato Internacional a nivel nacional*. *Pichincha Comunicaciones*, 12 de mayo de 2020. Disponible [en línea] <http://www.pichinchacomunicaciones.com.ec/ministra-de-educacion-confirma-la-suspension-del-bachillerato-internacional-a-nivel-nacional/>.
- Pereyra, A. (s.f.), *La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs. la educación privada*. Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina [SITEAL]. Disponible [en línea] http://www.vcn.siteal.org/sites/default/files/educacion_publica_vs_educacion_privada.pdf.
- Presidencia de la República (2010), *Código Orgánico de Organización Territorial [COOTAD]*. Publicado en Registro Oficial Suplemento 303, 19 de octubre de 2010. Disponible [en línea] https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_org.pdf.
- Rodríguez, M. (2017), *Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica*. *Runa*/38.1 (pág. 41-55). Disponible [en línea] <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1808/180852721003/180852721003.pdf>.

- Rosero, M. (2020), "USD 894 millones menos tiene Educación, en este 2020". *El Comercio*, 23 de junio de 2020. Disponible [en línea] <https://www.elcomercio.com/actualidad/educacion-presupuesto-ecuador-pandemia-coronavirus.html>.
- SENESCYT (Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación) (2021), Boletín de prensa N. 6, 17 de febrero de 2021. Examen de Acceso a la Educación Superior – primer periodo académico del año 2021. Disponible [en línea] <https://www.educacionsuperior.gob.ec/examen-de-acceso-a-la-educacion-superior-primer-periodo-academico-del-ano-2021/>.
- SENPLADES (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo) (2014), *La desconcentración del Ejecutivo en Ecuador. El Estado en el territorio y la recuperación de lo público*. Documento de trabajo. Disponible [en línea] <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2015/04/La-desconcentraci3n-del-Ejecutivo-en-el-Ecuador.pdf>.
- Tomaselli, A. (2018), "La educación técnica en el Ecuador. El perfil de sus usuarios y sus efectos en la inclusión laboral y productiva", Serie Políticas Sociales N° 227 (LC/TS.2018/1), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Publicación de las Naciones Unidas. Disponible [en línea] <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43219-la-educacion-tecnica-ecuador-perfil-sus-usuarios-sus-efectos-la-inclusion>.
- Torres, M. (2020), "El bachillerato técnico está saturado para los traslados", *Diario Expreso*, 2 de marzo de 2020. Disponible [en línea] <https://www.expreso.ec/guayaquil/bachillerato-tecnico-saturado-traslados-6131.html>.
- Villacís B., y D. Carrillo (2012), "País atrevido: la nueva cara sociodemográfica del Ecuador", *Edición especial Revista Analitika*. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). Disponible [en línea] <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Libros/Economia/Nuevacarademograficadeecuador.pdf>.
- VVOB Education for Development, (2018), *El Bachillerato Técnico en el Ecuador*. Documento interno, no publicado.



Contribuir al desarrollo de políticas públicas más inclusivas es uno de los objetivos principales de esta serie de estudios sobre la diversificación de la educación secundaria y la segmentación educativa en América Latina. En este documento se presentan los resultados del estudio llevado a cabo en el Ecuador, en el que se analiza la situación de la educación de nivel secundario haciendo especial hincapié en la visión y las experiencias de las y los jóvenes. Sus palabras, recorridos e historias muestran los enormes avances conseguidos en este ámbito, pero también los desafíos que aún persisten a la hora de garantizar experiencias educativas igualitarias y de calidad en la diversidad.