


# EDUCACIÓN Y PODER EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

**Dinámicas de control,  
resistencia y construcción  
de ciudadanía en los  
sistemas educativos**

**Dr. Diego Alejandro Fernández Cando MSc.**  
**Mgr. Chuchuca Castillo Raiza Uvanova**  
**Lic. Ríos Tenesaca Jonathan**  
**Lic. Malla Malla Rocío Alexandra**





# **Educación y Poder en las Sociedades Contemporáneas:**

**Dinámicas de control, resistencia y construcción de  
ciudadanía en los sistemas educativos**

## **AUTORES**

*Fernandez Cando Diego Alejandro*

*Chuchuca Castillo Raiza Uvanova*

*Rios Tenesaca Jonathan*

*Malla Malla Rocio Alexandra*





## EDUCACIÓN Y PODER EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS

Dinámicas de control,  
resistencia y construcción  
de ciudadanía en los  
sistemas educativos

Dr. Diego Alejandro Fernández Cando MSc.  
Mgtr. Chuchuca Castillo Raiza Uvanova  
Lic. Ríos Tenesaca Jonathan  
Lic. Malla Malla Rocio Alexandra



### Datos bibliográficos:

<b>ISBN:</b>	978-9942-575-49-4
<b>Título del libro:</b>	Educación y Poder en las Sociedades Contemporáneas: Dinámicas de control, resistencia y construcción de ciudadanía en los sistemas educativos
<b>Autores:</b>	Fernandez Cando, Diego Alejandro Chuchuca Castillo, Raiza Uvanova Rios Tenesaca, Freddy Jonathan Malla Malla, Rocio Alexandra
<b>Editorial:</b>	Páginas Brillantes Ecuador
<b>Materia:</b>	Sociología de la educación
<b>Público objetivo:</b>	Profesional / académico
<b>Publicado:</b>	2026-06-23
<b>Número de edición:</b>	1
<b>Tamaño:</b>	7Mb
<b>Soporte:</b>	Digital
<b>Formato:</b>	Pdf (.pdf)
<b>Idioma:</b>	Español

**Dr. Fernández Cando Diego Alejandro, MSc.**

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2425-0169>

Magíster en Ciencias y docente de la Unidad Educativa Particular San Francisco Javier. Investigador en el ámbito educativo, con interés en el análisis de los sistemas educativos, la formación ciudadana y las dinámicas sociopolíticas de la educación contemporánea.

Correo electrónico: fcalex1711@gmail.com

Ecuador, Loja, Loja.

**Mgr. Chuchuca Castillo Raiza Uvanova**

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8261-4869>

Socióloga e investigadora independiente. Profesional vinculada al análisis de los fenómenos sociales, culturales y educativos, con experiencia en gestión cultural y estudios sobre ciudadanía, participación y transformación social.

Correo electrónico: raizachuchucac@gmail.com

Ecuador, El Oro, Pasaje.

**Lic. Jonathan Ríos Tenesaca**

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9412-2776>

Licenciado en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Docente del Ministerio de Educación del Ecuador, con experiencia en la enseñanza del idioma inglés y en procesos de innovación educativa y formación integral.

Correo electrónico: jonathan\_riostenesaca123@outlook.com | Correo institucional: freddy.rios@docentes.educacion.edu.ec

Ecuador, El Oro, El Guabo.

**Lic. Malla Malla Rocío Alexandra**

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7650-6902>

Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Docente con experiencia en educación básica y bachillerato, orientada al fortalecimiento de competencias lingüísticas y al desarrollo de procesos pedagógicos innovadores.

Correo electrónico: rocimalla1101@hotmail.com | Correo institucional: rocio.malla@docentes.educacion.edu.ec

Ecuador, El Oro, El Guabo.

## AVISO LEGAL Y DECLARACIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

© 2026. Todos los derechos reservados.


**ISBN:** 978-9942-575-49-4

La presente obra se encuentra protegida por la legislación nacional e internacional en materia de propiedad intelectual y ha sido registrada ante la autoridad competente mediante el **Certificado N.º QUI-072240**, emitido por la Dirección Nacional de Derecho de Autor y Derechos Conexos.

Queda expresamente prohibida la reproducción, distribución, comunicación pública, transformación, adaptación, traducción, digitalización, almacenamiento en sistemas de recuperación de información o transmisión total o parcial de esta publicación, por cualquier medio o procedimiento, ya sea electrónico, mecánico, fotográfico, magnético, digital, de fotocopiado, grabación o cualquier otro conocido o por conocerse, sin la autorización previa, expresa y por escrito del titular de los derechos patrimoniales o de **Páginas Brillantes Ecuador S.A.S.**

Se exceptúan únicamente las citas breves realizadas con fines de investigación, docencia, análisis o reseña crítica, siempre que se identifique de manera clara y completa la fuente y se respeten los derechos morales del autor, de conformidad con las limitaciones y excepciones previstas en la normativa aplicable.

El autor y/o titular de los derechos se reserva el ejercicio exclusivo de los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, transformación y cualquier otra forma de explotación de la obra, en los términos establecidos por la legislación vigente sobre propiedad intelectual.



La presente publicación ha sido sometida a un proceso de **evaluación académica mediante revisión por pares ciegos**, con el propósito de garantizar el rigor científico, la calidad metodológica, la originalidad y la pertinencia de los contenidos desarrollados.

Cualquier uso no autorizado de la presente obra podrá dar lugar a las acciones civiles, administrativas y/o penales correspondientes, de conformidad con la legislación aplicable.


Para solicitudes de licencias, autorizaciones de reproducción, permisos especiales o información adicional, los interesados podrán comunicarse con **Páginas Brillantes Ecuador S.A.S.**, entidad responsable de la gestión editorial y de la administración de los derechos de la presente publicación.

1.1. La Educación como Institución de Organización Social .....	18
1.1.1. Funciones Sociales de la Educación en Distintas Épocas .....	18
1.1.2. Procesos de Socialización y Transmisión Cultural .....	20
1.1.3. Educación y Construcción de Normas Colectivas .....	22
1.1.4. La Escuela como Espacio de Cohesión Social.....	23
1.1.5. Transformaciones Institucionales en la Modernidad .....	24
1.2. Configuración Histórica de los Sistemas Escolares Modernos .....	25
1.2.1. Antecedentes de la Escolarización Formal .....	25
1.2.2. Consolidación de la Educación Pública .....	26
1.2.3. Expansión de la Escolaridad Obligatoria.....	27
1.2.4. Profesionalización de la Función Docente .....	27
1.2.5. Reformas Educativas y Cambios Estructurales .....	28
1.3. La Legitimación del Conocimiento como Fuente de Poder .....	29
1.3.1. Producción Social del Conocimiento .....	30
1.3.2. Criterios de Validez y Legitimidad Académica .....	31
1.3.3. Jerarquización de Saberes en la Educación .....	32
1.3.4. Instituciones Productoras de Conocimiento .....	32
1.3.5. Disputas Contemporáneas sobre la Verdad Educativa .....	34
1.4. Estado, Escuela y Construcción del Orden Social.....	35
1.4.1. El Papel del Estado en la Educación .....	35
1.4.2. Educación y Formación de Identidades Nacionales.....	36
1.4.3. Políticas Educativas y Gobernabilidad .....	36
1.4.4. Ciudadanía y Pertenencia Colectiva.....	38
1.4.5. Tensiones entre Control y Autonomía Institucional.....	38
1.5. Paradigmas Contemporáneos para el Análisis del Poder Educativo .....	39
1.5.1. Perspectivas Críticas de la Educación.....	40
1.5.2. Enfoques Sociológicos del Poder .....	40
1.5.3. Perspectivas Culturales y Simbólicas .....	42
1.5.4. Análisis Político de los Sistemas Educativos .....	43
1.5.5. Tendencias Emergentes en la Investigación Educativa .....	43
2.1. Políticas Educativas y Mecanismos de Regulación Institucional .....	48
2.1.1. Diseño y Formulación de Políticas Educativas.....	49
2.1.2. Instrumentos de Regulación del Sistema .....	50
2.1.3. Modelos de Gestión Educativa .....	52
2.1.4. Supervisión y Cumplimiento Normativo .....	53
2.1.5. Impacto de las Políticas en la Práctica Escolar.....	54

2.2. Estandarización, Acreditación y Cultura de la Evaluación .....	54
2.2.1. Fundamentos de la Evaluación Educativa .....	55
2.2.2. Sistemas de Acreditación Institucional .....	55
2.2.3. Pruebas Estandarizadas y Medición del Desempeño .....	57
2.2.4. Indicadores de Calidad Educativa .....	58
2.2.5. Consecuencias Pedagógicas de la Evaluación Masiva.....	60
2.3. Organización Curricular y Distribución del Conocimiento Legítimo .....	60
2.3.1. Construcción Política del Currículo .....	61
2.3.2. Selección y Exclusión de Contenidos .....	62
2.3.3. Currículo Explícito y Currículo Oculto .....	62
2.3.4. Representaciones Culturales en el Currículo .....	64
2.3.5. Poder Simbólico y Control del Conocimiento .....	65
2.4. Tecnologías de Vigilancia y Gestión de Datos Educativos .....	66
2.4.1. Digitalización de los Procesos Educativos.....	66
2.4.2. Monitoreo del Rendimiento Académico.....	67
2.4.3. Analítica de Aprendizaje y Toma de Decisiones .....	67
2.4.4. Privacidad y Protección de Datos .....	68
2.4.5. Implicaciones Éticas de la Vigilancia Digital .....	69
2.5. Influencia de Organismos Internacionales en la Gobernanza Educativa	70
2.5.1. Agendas Educativas Globales.....	71
2.5.2. Estándares Internacionales de Calidad.....	71
2.5.3. Financiamiento y Cooperación Educativa .....	72
2.5.4. Transferencia de Políticas entre Países .....	73
2.5.5. Desafíos para la Soberanía Educativa .....	73
3.1. Educación y Reproducción de las Estructuras Socioeconómicas .....	79
3.1.1. Relación entre Educación y Estratificación Social .....	80
3.1.2. Movilidad Social y Trayectorias Educativas.....	81
3.1.3. Distribución Desigual de Oportunidades.....	82
3.1.4. Condiciones Socioeconómicas y Rendimiento Escolar .....	82
3.1.5. Persistencia de las Brechas Educativas .....	84
3.2. Capital Cultural, Privilegio y Éxito Académico.....	85
3.2.1. Conceptualización del Capital Cultural.....	85
3.2.2. Influencia del Entorno Familiar .....	86
3.2.3. Lenguaje, Hábitos y Desempeño Escolar .....	86
3.2.4. Expectativas Académicas y Privilegio Social.....	87
3.2.5. Reconocimiento Institucional de los Saberes.....	89

3.3. Segregación Educativa y Desigualdades Territoriales.....	90
3.3.1. Distribución Geográfica de Oportunidades Educativas.....	90
3.3.2. Diferencias entre Contextos Urbanos y Rurales.....	91
3.3.3. Infraestructura y Acceso a Recursos.....	92
3.3.4. Concentración de Ventajas y Desventajas.....	93
3.3.5. Impacto Territorial en los Resultados Educativos .....	93
3.4. Exclusión de Grupos Históricamente Marginados.....	94
3.4.1. Barreras Estructurales de Acceso Educativo .....	95
3.4.2. Inclusión de Pueblos y Nacionalidades .....	96
3.4.3. Educación y Diversidad Funcional.....	96
3.4.4. Género y Desigualdad Educativa.....	97
3.4.5. Estrategias para la Inclusión Efectiva .....	98
3.5. Brechas Emergentes en la Sociedad Digital del Conocimiento.....	100
3.5.1. Brecha Digital de Acceso .....	100
3.5.2. Brecha Digital de Uso y Aprovechamiento .....	101
3.5.3. Competencias Digitales y Desigualdad .....	101
3.5.4. Exclusión Tecnológica y Vulnerabilidad.....	103
3.5.5. Nuevos Escenarios de Inequidad Educativa .....	104
4.1. Fundamentos de las Pedagogías Críticas y Emancipadoras.....	109
4.1.1. Origen y Evolución de la Pedagogía Crítica .....	109
4.1.2. Conciencia Crítica y Transformación Social .....	111
4.1.3. Educación como Práctica de Libertad.....	112
4.1.4. Diálogo y Construcción Colectiva del Conocimiento .....	113
4.1.5. Desafíos Contemporáneos de la Emancipación Educativa .....	115
4.2. El Docente como Intelectual Transformador .....	116
4.2.1. Liderazgo Pedagógico Crítico.....	117
4.2.2. Ética Profesional y Compromiso Social.....	118
4.2.3. Investigación Docente para la Transformación.....	118
4.2.4. Innovación Educativa con Sentido Social .....	120
4.2.5. Construcción de Comunidades de Aprendizaje.....	120
4.3. Participación Estudiantil y Construcción de Agencia Colectiva.....	121
4.3.1. Protagonismo Estudiantil en la Educación .....	121
4.3.2. Liderazgo Juvenil y Acción Colectiva .....	122
4.3.3. Participación en la Toma de Decisiones .....	123
4.3.4. Cultura Democrática en las Instituciones Educativas.....	123
4.3.5. Formación para la Incidencia Social.....	125

4.4. Educación Intercultural y Descolonización del Saber .....	125
4.4.1. Diversidad Cultural y Reconocimiento Educativo .....	126
4.4.2. Saberes Ancestrales y Conocimiento Académico.....	127
4.4.3. Perspectivas Decoloniales en Educación.....	127
4.4.4. Diálogo Intercultural de Conocimientos.....	129
4.4.5. Transformación Curricular desde la Diversidad .....	129
4.5. Experiencias Educativas Alternativas Orientadas al Cambio Social ....	131
4.5.1. Educación Popular y Participación Comunitaria.....	132
4.5.2. Escuelas Democráticas y Autogestión .....	132
4.5.3. Innovaciones Pedagógicas Transformadoras .....	134
4.5.4. Redes Educativas para la Justicia Social .....	134
4.5.5. Evaluación del Impacto de Experiencias Alternativas .....	136
5.1. Nuevas Concepciones de Ciudadanía en Sociedades Complejas.....	141
5.1.1. Evolución Contemporánea de la Ciudadanía.....	142
5.1.2. Ciudadanía Multicultural y Pluralismo.....	143
5.1.3. Ciudadanía Global e Interdependencia .....	144
5.1.4. Participación en Contextos Diversos.....	145
5.1.5. Retos de la Ciudadanía en el Siglo XXI.....	146
5.2. Formación Ética para la Participación Pública .....	147
5.2.1. Ética y Responsabilidad Social.....	148
5.2.2. Deliberación y Toma de Decisiones Colectivas .....	149
5.2.3. Cultura de Legalidad y Convivencia Democrática.....	149
5.2.4. Compromiso Cívico y Participación Social .....	150
5.2.5. Educación Moral en Contextos Plurales .....	151
5.3. Ciudadanía Digital y Desafíos Democráticos Contemporáneos .....	152
5.3.1. Participación Ciudadana en Entornos Digitales .....	153
5.3.2. Alfabetización Mediática Crítica.....	153
5.3.3. Desinformación y Construcción de Opinión Pública.....	155
5.3.4. Derechos y Responsabilidades Digitales .....	155
5.3.5. Democracia y Tecnologías Emergentes.....	157
5.4. Educación para los Derechos Humanos y la Justicia Social .....	157
5.4.1. Fundamentos de los Derechos Humanos.....	158
5.4.2. Educación para la Igualdad y la Dignidad .....	159
5.4.3. Prevención de la Discriminación y la Violencia .....	159
5.4.4. Cultura de Paz y Resolución de Conflictos .....	160
5.4.5. Justicia Social como Horizonte Educativo .....	160



5.5. Perspectivas de la Educación como Proyecto Democrático de Futuro	161
5.5.1. Transformaciones Educativas en la Sociedad del Conocimiento	162
5.5.2. Innovación y Participación Democrática	164
5.5.3. Educación y Sostenibilidad Social	164
5.5.4. Escenarios Futuros para la Formación Ciudadana	165
5.5.5. Hacia una Educación Orientada al Bien Común	166


## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Funciones sociales de la educación en distintas épocas históricas: expresión en el sistema educativo ecuatoriano.....	19
<b>Tabla 2:</b> Reformas educativas significativas en el Ecuador contemporáneo: contexto político, marco ideológico e impacto estructural .....	28
<b>Tabla 3:</b> Instituciones productoras de conocimiento en el Ecuador contemporáneo: mecanismos de legitimación y tensiones .....	33
<b>Tabla 4:</b> Políticas educativas y gobernabilidad en el Ecuador contemporáneo: mecanismos de ejercicio del poder estatal y tensiones .....	37
<b>Tabla 5:</b> Enfoques sociológicos del poder en la educación: concepciones, autores de referencia y aplicabilidad al sistema educativo ecuatoriano .....	41
<b>Tabla 6:</b> Instrumentos de regulación del sistema educativo ecuatoriano: función reguladora e implicaciones críticas para la práctica docente.....	50
<b>Tabla 7:</b> Indicadores de calidad educativa en el sistema ecuatoriano: qué miden, cómo lo miden y sus limitaciones críticas .....	58
<b>Tabla 8:</b> Tecnologías de vigilancia digital en el sistema educativo ecuatoriano: dimensiones, mecanismos e implicaciones éticas para la autonomía pedagógica .....	69
<b>Tabla 9:</b> Influencias internacionales en la gobernanza educativa ecuatoriana: tipos de influencia y tensiones con la soberanía educativa constitucional...	74
<b>Tabla 10:</b> Condiciones socioeconómicas y rendimiento escolar en el Ecuador: factores, mecanismos de incidencia y evidencia empírica .....	83
<b>Tabla 11:</b> Diferencias entre contextos educativos urbanos y rurales en el Ecuador: dimensiones de la desigualdad territorial .....	91
<b>Tabla 12:</b> Estrategias de inclusión educativa efectiva en el Ecuador: alcance, mecanismos y limitaciones documentadas .....	98
<b>Tabla 13:</b> Niveles de la brecha digital educativa en el Ecuador: competencias, manifestaciones y grupos más afectados .....	102
<b>Tabla 14:</b> Desafíos contemporáneos de la emancipación educativa: naturaleza del desafío y expresión en el contexto universitario ecuatoriano .....	115
<b>Tabla 15:</b> Modalidades de investigación docente para la transformación: características, potencial transformador y aplicación en el contexto universitario ecuatoriano.....	119

<b>Tabla 16:</b> Cultura democrática en las instituciones educativas ecuatorianas: dimensiones, prácticas genuinas y obstáculos en la universidad .....	124
<b>Tabla 17:</b> Perspectivas decoloniales en educación: conceptos clave y aplicación en el contexto educativo ecuatoriano .....	128
<b>Tabla 18:</b> Experiencias de educación alternativa y escuelas democráticas: principios organizativos y relevancia para el contexto educativo ecuatoriano .....	133
<b>Tabla 19:</b> Redes educativas para la justicia social: enfoque, formas de acción y presencia en el Ecuador .....	135
<b>Tabla 20:</b> Retos de la ciudadanía democrática en el Ecuador del siglo XXI: naturaleza del reto e implicación para la formación universitaria .....	146
<b>Tabla 21:</b> Dimensiones de la alfabetización mediática crítica: competencias, contexto ecuatoriano y estrategias pedagógicas universitarias .....	154
<b>Tabla 22:</b> Transformaciones educativas emergentes en la sociedad del conocimiento: naturaleza del cambio, potencial para la ciudadanía y condiciones de pertinencia para Ecuador .....	163

## Índice de ilustraciones

<b>Figura 1:</b> Mecanismos de socialización y transmisión cultural en el sistema educativo ecuatoriano: procesos, tensiones y resistencias .....	21
<b>Figura 2:</b> Criterios de validez y legitimidad académica en el sistema universitario ecuatoriano: jerarquías, tensiones y perspectivas críticas.....	31
<b>Figura 3:</b> Tensiones entre control estatal y autonomía institucional en el sistema educativo ecuatoriano: niveles, manifestaciones e implicaciones pedagógicas.....	39
<b>Figura 4:</b> Tendencias emergentes en la investigación educativa crítica: diálogo con las tradiciones clásicas y perspectivas para el Ecuador .....	44
<b>Figura 5:</b> Modelo de gestión educativa ecuatoriano: estructura de autoridad, flujos de regulación y espacios de autonomía docente.....	52
<b>Figura 6:</b> Sistema de acreditación universitaria en el Ecuador (CACES): proceso, dimensiones evaluadas y perspectivas críticas .....	56
<b>Figura 7:</b> Currículo explícito y currículo oculto en el sistema educativo ecuatoriano: contenidos declarados versus mensajes implícitos .....	63
<b>Figura 8:</b> Influencias internacionales en la gobernanza educativa ecuatoriana: actores, mecanismos de influencia y tensiones con la soberanía educativa	72
<b>Figura 9:</b> Expectativas académicas diferenciadas y privilegio social en el sistema educativo ecuatoriano: el ciclo de la profecía autocumplida .....	88
<b>Figura 10:</b> Barreras estructurales de acceso educativo para los grupos históricamente marginados en el Ecuador: tipos, mecanismos y efectos acumulados .....	95
<b>Figura 11:</b> Origen y evolución de la pedagogía crítica: corrientes fundacionales, desarrollos latinoamericanos y perspectivas contemporáneas .....	110
<b>Figura 12:</b> Transformación curricular desde la diversidad en el sistema universitario ecuatoriano: dimensiones, actores y condiciones de posibilidad .....	130
<b>Figura 13:</b> Evolución contemporánea de la ciudadanía: dimensiones emergentes y su articulación con el proyecto constitucional ecuatoriano del Buen Vivir .....	142
<b>Figura 14:</b> Cultura de legalidad y convivencia democrática en el Ecuador: tensiones, posibilidades pedagógicas y horizonte de la ciudadanía activa.	150




<b>Figura 15:</b> Derechos y responsabilidades digitales de la ciudadanía ecuatoriana: marco constitucional, desafíos emergentes y formación universitaria .....	156
<b>Figura 16:</b> La justicia social como horizonte educativo en el sistema universitario ecuatoriano: dimensiones operativas y conexión con las prácticas pedagógicas.....	161
<b>Figura 17:</b> Educación y sostenibilidad social democrática en el Ecuador del siglo XXI: dimensiones del vínculo y prospectiva .....	165

## Introducción

La educación ha sido históricamente mucho más que un mecanismo de transmisión de conocimientos; constituye uno de los principales espacios donde las sociedades construyen valores, reproducen estructuras sociales, legitiman formas de autoridad y proyectan sus aspiraciones colectivas. En este sentido, la relación entre educación y poder representa una de las dimensiones más complejas y trascendentales del análisis social contemporáneo. Comprender cómo operan las dinámicas de poder dentro de los sistemas educativos implica reconocer que la escuela, la universidad y las demás instituciones formativas no son espacios neutrales, sino escenarios donde convergen intereses políticos, económicos, culturales e ideológicos que influyen profundamente en la configuración de las sociedades.


En las últimas décadas, los procesos de globalización, transformación tecnológica, expansión de los sistemas educativos y reconfiguración de las estructuras políticas han intensificado el debate sobre el papel que desempeña la educación en la producción y reproducción de las relaciones de poder. La creciente influencia de organismos internacionales, la incorporación de tecnologías digitales, la estandarización de procesos de evaluación y la diversificación de las demandas sociales han generado nuevas formas de control y regulación educativa, al tiempo que han abierto espacios para la resistencia, la participación democrática y la construcción de ciudadanía crítica. Estas transformaciones exigen una revisión profunda de las teorías y prácticas educativas desde una perspectiva que permita comprender las tensiones, contradicciones y posibilidades de cambio presentes en los sistemas educativos contemporáneos.



La educación, entendida como práctica social y política, cumple simultáneamente funciones de integración, regulación y transformación social. Por un lado, contribuye a la transmisión de conocimientos, normas y valores que permiten la cohesión de las sociedades; por otro, puede convertirse en un instrumento de reproducción de desigualdades, exclusiones y mecanismos de dominación. Sin embargo, la educación también posee un enorme potencial emancipador al favorecer el desarrollo del pensamiento crítico, la participación ciudadana, la conciencia social y la capacidad de cuestionar las estructuras de poder establecidas. Esta doble dimensión convierte a la educación en un campo permanente de disputa, negociación y construcción colectiva.

El presente libro, *Educación y Poder en las Sociedades Contemporáneas: Dinámicas de control, resistencia y construcción de ciudadanía en los sistemas educativos*, surge de la necesidad de analizar críticamente las relaciones entre educación y poder en el contexto de las profundas transformaciones sociales, políticas y culturales que caracterizan al siglo XXI. Su propósito es ofrecer una reflexión rigurosa e interdisciplinaria sobre los mecanismos mediante los cuales los sistemas educativos participan en la configuración de las relaciones sociales, así como sobre las posibilidades de resistencia, innovación y transformación que emergen desde los propios actores educativos.

A lo largo de sus capítulos, la obra examina los fundamentos teóricos que explican la relación entre educación y poder, los mecanismos contemporáneos de regulación y control en los sistemas educativos, las desigualdades estructurales y las formas de exclusión presentes en diferentes contextos, así como las pedagogías críticas y las estrategias de resistencia orientadas a fortalecer la participación democrática y la construcción de ciudadanía. Asimismo, se analizan las implicaciones



de los procesos de digitalización, globalización y transformación tecnológica sobre las dinámicas educativas actuales, reconociendo tanto sus oportunidades como sus riesgos para la equidad y la justicia social.

Uno de los principales aportes de este libro radica en su enfoque crítico y reflexivo, que busca trascender visiones simplificadas sobre el papel de la educación en la sociedad. La intención no es presentar a la educación exclusivamente como un instrumento de dominación ni únicamente como una vía de emancipación, sino comprender la complejidad de las múltiples relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos y las posibilidades que existen para transformarlas desde una perspectiva democrática, inclusiva y participativa.

En un mundo caracterizado por la incertidumbre, la diversidad y el cambio permanente, la construcción de ciudadanía constituye uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Formar ciudadanos capaces de comprender las dinámicas de poder, ejercer sus derechos, participar activamente en la vida democrática y contribuir a la transformación social requiere una educación comprometida con el pensamiento crítico, la justicia social y la dignidad humana. Desde esta perspectiva, la presente obra aspira a convertirse en un espacio de reflexión académica y pedagógica que contribuya al fortalecimiento de una educación capaz no solo de interpretar la realidad social, sino también de transformarla.

# CAPÍTULO 1

## Genealogía del Poder Educativo: Orígenes, Evolución y Fundamentos Conceptuales



## CAPÍTULO 1

### **Genealogía del Poder Educativo: Orígenes, Evolución y Fundamentos Conceptuales**

La educación nunca ha sido un espacio neutral. Desde los primeros sistemas de instrucción organizados en las sociedades antiguas hasta los complejos aparatos escolares del Ecuador contemporáneo, la práctica educativa ha estado inextricablemente ligada al ejercicio del poder: al poder de definir qué conocimientos son legítimos y cuáles no, qué sujetos merecen ser formados y de qué manera, qué valores deben internalizarse para sostener determinado orden social y qué visiones del mundo deben ser excluidas o silenciadas para que ese orden se mantenga. El docente universitario que ignora esta dimensión política de su práctica pedagógica no es, por esa ignorancia, neutral: simplemente reproduce sin conciencia las relaciones de poder que los sistemas educativos han codificado en sus currículos, sus metodologías, sus sistemas de evaluación y sus culturas institucionales.

Comprender la genealogía del poder educativo, es decir, el proceso histórico mediante el cual la educación se constituyó como institución social con funciones de control, reproducción y, también, potencial transformación, es la condición epistemológica para que el docente universitario ecuatoriano pueda ejercer su práctica pedagógica con la conciencia crítica que la complejidad del momento histórico demanda. Olmedo Guerra (2022), en un análisis del sistema educativo ecuatoriano en perspectiva histórica, documenta que la educación en el Ecuador ha operado históricamente como espacio de disputa entre proyectos políticos contradictorios: el proyecto de la Iglesia que buscaba reproducir el orden colonial, el proyecto liberal que aspiraba a construir la nación moderna laica, el proyecto indigenista

que reclamaba el reconocimiento de los saberes ancestrales, y el proyecto constitucionalista del Buen Vivir que intentó articular todos estos proyectos en una síntesis todavía en construcción.

Este capítulo inaugural propone un recorrido por las dimensiones más fundamentales de la relación entre educación y poder: la educación como institución de organización social, la configuración histórica de los sistemas escolares modernos, la legitimación del conocimiento como fuente de poder, la relación entre el Estado y la escuela como dispositivo de construcción del orden social, y los paradigmas conceptuales disponibles para analizar esta relación con el rigor que la investigación educativa y la práctica pedagógica comprometida requieren. A lo largo de estas cinco secciones, la perspectiva del docente universitario ecuatoriano en ejercicio opera como horizonte de relevancia: no se trata de producir un tratado académico sobre sociología de la educación, sino de proporcionar las herramientas conceptuales e históricas que hagan inteligible el tipo de institución en la que esos docentes trabajan, el tipo de poder que ejercen cuando enseñan y el tipo de resistencias que pueden construir cuando toman conciencia de esas estructuras.

Freire y Giroux, cuyo legado atraviesa todo este libro, nos recuerdan que la educación tiene siempre una dimensión política, y que la pregunta sobre el tipo de sujetos que la educación produce no puede separarse de la pregunta sobre el tipo de sociedad que se aspira a construir. Salinas Atausinchi y Huaman Lucana (2021) documentan que la pedagogía crítica, en su vertiente latinoamericana, ha propuesto que el acto educativo debe ser simultáneamente un acto de conocimiento y un acto político que contribuya a la emancipación de los sujetos oprimidos. Para el docente universitario ecuatoriano del siglo XXI, que trabaja en un sistema con profundas desigualdades estructurales y con una pluralidad de tradiciones culturales que el

currículo convencional raramente honra en su complejidad, esta doble dimensión del acto educativo no es una opción ideológica: es una responsabilidad profesional y ética.

### **1.1. La Educación como Institución de Organización Social**

Toda sociedad humana ha necesitado mecanismos para transmitir a las generaciones jóvenes los conocimientos, los valores, las normas y las prácticas que hacen posible la vida colectiva. Esta transmisión intergeneracional, que en las sociedades más simples ocurría de manera difusa a través de la participación de los jóvenes en las actividades cotidianas de los adultos, se fue convirtiendo progresivamente en una función especializada a medida que las sociedades se complejizaron: emergieron los sacerdotes, los escribas, los maestros artesanos y, finalmente, los maestros profesionales como agentes específicamente encargados de la transmisión del conocimiento socialmente legitimado. La institución escolar, tal como la conocemos, es el resultado de un largo proceso histórico de especialización y formalización de esa función transmisora que comenzó en las civilizaciones de la Antigüedad y alcanzó su forma más sistemática con la modernidad europea.

#### **1.1.1. Funciones Sociales de la Educación en Distintas Épocas**

Examinar las funciones sociales que la educación ha desempeñado en distintos períodos históricos revela que, lejos de ser un proceso universal y constante, la educación es una práctica históricamente situada cuyas funciones cambian en correspondencia con las transformaciones de las estructuras sociales, económicas y políticas de cada época.

**Tabla 1:** Funciones sociales de la educación en distintas épocas históricas: expresión en el sistema educativo ecuatoriano

<b>Época histórica</b>	<b>Función social predominante</b>	<b>Expresión en el sistema educativo ecuatoriano</b>
<b>Período colonial (siglos XVI-XVIII)</b>	Evangelización y mantenimiento del orden colonial	Educación controlada por instituciones religiosas, dirigida a las élites y excluyente para pueblos indígenas y afrodescendientes.
<b>Período republicano temprano (1830-1895)</b>	Construcción de la identidad nacional y cohesión del Estado	Promoción de una identidad nacional mestiza, con limitada cobertura educativa para la mayoría de la población.
<b>Revolución Liberal (1895-1930)</b>	Laicización y formación del ciudadano moderno	Creación de la educación laica, formación docente y ampliación relativa del acceso educativo.
<b>Modernización desarrollista (1950-1980)</b>	Desarrollo económico y formación de capital humano	Expansión de la cobertura escolar y fortalecimiento de la educación técnica y vocacional.
<b>Período contemporáneo (2008-presente)</b>	Educación como derecho y eje del Buen Vivir	Reconocimiento constitucional de la educación como derecho, impulso a la interculturalidad y persistencia de desigualdades.

*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), Salinas Atausinchi y Huaman Lucana (2021) y el sistema educativo ecuatoriano en perspectiva histórica.

La sistematización de las funciones sociales de la educación representada en la Tabla 1 revela un patrón que resulta fundamental para la comprensión crítica del sistema educativo ecuatoriano actual: las funciones que la educación ha cumplido en cada período histórico

no han sido simplemente adaptaciones técnicas a nuevas circunstancias, sino expresiones de proyectos políticos específicos que buscaban reproducir o transformar determinados órdenes sociales. El docente universitario ecuatoriano que reconoce esta historicidad de las funciones educativas puede comprender mejor las tensiones que atraviesan su propia práctica: la tensión entre la educación como derecho universal y la educación como mecanismo de selección y jerarquización social; entre el mandato constitucional del Buen Vivir y las lógicas de mercantilización que presionan sobre la educación superior; entre la educación como herramienta de reproducción del statu quo y la educación como práctica de liberación.

### **1.1.2. Procesos de Socialización y Transmisión Cultural**

La socialización educativa es el proceso mediante el cual los individuos interiorizan los valores, las normas, los conocimientos y las disposiciones que la sociedad considera necesarios para la vida en común. Émile Durkheim, fundador de la sociología de la educación, definió la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; su propósito era, para Durkheim, la formación del ser social, es decir, la producción del individuo que responde a las exigencias de la sociedad. Esta concepción funcionalista de la socialización educativa tiene el mérito de reconocer el carácter social de la educación, pero el defecto de naturalizar el orden social existente como si fuera el único posible y de ignorar las contradicciones y los conflictos que atraviesan el proceso de socialización.

**Figura 1:** Mecanismos de socialización y transmisión cultural en el sistema educativo ecuatoriano: procesos, tensiones y resistencias



*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), Salinas Atausinchi y Huaman Lucana (2021) y Cruz et al. (2018).

El diagrama de socialización y transmisión cultural representado en la Figura 1 pone de manifiesto una dimensión del sistema educativo ecuatoriano que el docente universitario frecuentemente no percibe desde dentro de la institución: la cultura escolar que transmite no es universal ni neutra sino particular y situada, el producto histórico de conflictos y negociaciones entre proyectos políticos y culturales que han dejado sus huellas en el currículo, en el lenguaje institucional, en las expectativas sobre los estudiantes y en la manera de organizar el tiempo y el espacio del aprendizaje. Cuando un

docente universitario en Quito usa el español académico formal como único código legítimo en su aula, cuando evalúa la calidad de los trabajos según criterios de la escritura académica occidental, cuando diseña sus ejemplos a partir de realidades urbanas y mestizas, está transmitiendo mensajes sobre qué conocimientos y qué identidades son legítimos en el espacio universitario que van mucho más allá del contenido explícito de su asignatura. La conciencia de estos mensajes implícitos es la condición para poder transformarlos.

### 1.1.3. Educación y Construcción de Normas Colectivas

La educación participa activamente en la construcción y la reproducción de las normas colectivas que hacen posible la vida social: los valores de respeto a la autoridad, de competencia meritocrática, de tolerancia a la diversidad o de solidaridad comunitaria no son disposiciones innatas de los individuos sino productos de procesos de socialización en los que la educación juega un papel central. Sin embargo, la relación entre la educación y las normas colectivas no es unidireccional: el sistema educativo no solo transmite normas sino que también las produce y, en algunos casos, las cuestiona. Las experiencias de educación crítica y transformadora, desde las escuelas zapatistas en México hasta las experiencias de educación popular en Ecuador, han demostrado que la educación puede ser un espacio de producción de normas alternativas al orden dominante cuando opera desde la reflexión colectiva sobre las condiciones de vida de las comunidades que la protagonizan.

En el contexto ecuatoriano, la tensión más relevante en la relación entre educación y construcción de normas colectivas es la que se produce entre la educación para la obediencia y la docilidad, que el sistema educativo convencional ha tendido a producir mediante sus tecnologías de disciplina y clasificación, y la educación para la autonomía y la participación crítica, que el mandato constitucional del

Buen Vivir y las perspectivas de la pedagogía crítica latinoamericana proponen como horizonte. El docente universitario ecuatoriano que aspira a contribuir a la segunda no puede limitarse a cambiar sus contenidos: debe transformar también las relaciones de poder que estructuran su práctica pedagógica, la manera en que organiza el aula, la manera en que evalúa, la manera en que responde a la disidencia intelectual de sus estudiantes y la manera en que se posiciona ante las normas institucionales que conforman el espacio en que trabaja.

#### **1.1.4. La Escuela como Espacio de Cohesión Social**

La escuela ha sido históricamente concebida como uno de los principales espacios de cohesión social de las sociedades modernas: el lugar donde los ciudadanos de distintos orígenes aprenden a convivir bajo normas compartidas, donde se construye la identidad nacional común que hace posible el proyecto colectivo, y donde se adquieren las competencias y los valores necesarios para la participación en la vida pública. Esta función cohesionadora de la escuela tiene una dimensión genuinamente democrática: la escuela pública como espacio donde la hija del campesino y el hijo del empresario comparten un mismo proceso formativo, aprenden los mismos contenidos y se reconocen como ciudadanos con iguales derechos. Sin embargo, esta promesa democrática de la escuela como espacio de cohesión contrasta con la realidad documentada por décadas de investigación sociológica que muestra que la escuela tiende a reproducir y a veces a amplificar las desigualdades sociales que promete reducir.

En el Ecuador contemporáneo, la escuela como espacio de cohesión social enfrenta tensiones específicas que el docente universitario debe comprender para poder formar a sus estudiantes con la complejidad que esas tensiones requieren: la tensión entre la identidad nacional ecuatoriana y las identidades plurinacionales que la Constitución reconoce; la tensión entre la cohesión que requiere la

convivencia democrática y el reconocimiento de las diferencias que requiere la justicia; y la tensión entre la escuela pública como espacio igualitario y la creciente segmentación del sistema educativo ecuatoriano que reproduce y amplifica las desigualdades de origen. Estas tensiones no tienen resoluciones simples, pero el docente universitario que las comprende puede contribuir a gestionarlas desde su práctica con mayor lucidez y con mayor efectividad transformadora.

### **1.1.5. Transformaciones Institucionales en la Modernidad**

Las transformaciones de la educación como institución social en la modernidad no pueden comprenderse aisladas de las transformaciones más amplias de las estructuras sociales, económicas y políticas que las enmarcan. La emergencia del capitalismo industrial produjo la demanda de trabajadores alfabetizados y disciplinados que el sistema escolar moderno estaba diseñado para satisfacer; la consolidación del Estado-nación produjo la demanda de ciudadanos leales que la educación patriótica buscaba formar; la expansión del sufragio y de los derechos políticos produjo la demanda de ciudadanos críticos y participativos que las concepciones democráticas de la educación aspiran a cultivar; y la globalización neoliberal ha producido la demanda de capital humano flexible y adaptable que los discursos educativos contemporáneos de las competencias para el siglo XXI buscan producir.

En Ecuador, estas transformaciones institucionales de la modernidad educativa han seguido un trayecto específico marcado por las particularidades de la historia política del país: la tardía laicización de la educación pública, la larga persistencia de las estructuras de dominación colonial en las prácticas educativas cotidianas, las reformas del período revolucionario de Alfaro y del período constitucionalista de la Revolución Ciudadana, y las contrarreformas de los períodos de ajuste fiscal. Cada una de estas transformaciones

ha dejado sedimentos en el sistema educativo actual que el docente universitario crítico debe saber identificar para no reproducirlos inconscientemente en su práctica pedagógica.

## **1.2. Configuración Histórica de los Sistemas Escolares Modernos**

Los sistemas escolares modernos no emergieron de manera espontánea ni por la fuerza inevitable de la civilización: fueron contruidos deliberadamente por los Estados nacionales del siglo XIX como instrumentos de producción del ciudadano moderno, del trabajador disciplinado y del súbdito leal. Esta construcción deliberada implicó decisiones políticas sobre qué enseñar y qué no enseñar, quién podía enseñar y quién no podía, quién tenía derecho a ser educado y bajo qué condiciones, y qué conocimientos y qué valores merecían transmitirse a las nuevas generaciones. Comprender cómo se tomaron estas decisiones en el Ecuador del siglo XIX y cómo sus efectos persisten en el sistema educativo del siglo XXI es una tarea historiográfica de enorme relevancia pedagógica.

### **1.2.1. Antecedentes de la Escolarización Formal**

La escolarización formal en el territorio que hoy constituye el Ecuador tiene antecedentes que se remontan a la época colonial: los conventos franciscanos y jesuitas establecieron los primeros centros de instrucción formal para los hijos de la élite criolla y, en menor medida, para la nobleza indígena cooperante con el sistema colonial. Estas instituciones no tenían como propósito la democratización del conocimiento sino la reproducción de un orden colonial en el que la transmisión del saber era un privilegio de clase y de raza. La expulsión de los jesuitas en 1767 produjo una crisis en el sistema educativo colonial que la Audiencia de Quito tardó décadas en superar, evidenciando la fragilidad de un sistema que descansaba en la

iniciativa de las órdenes religiosas más que en la responsabilidad del Estado.

Los saberes de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador precolonial, que incluían sofisticados sistemas de conocimiento sobre la astronomía, la medicina, la agricultura, la hidráulica y la organización social, fueron sistemáticamente marginalizados, prohibidos o folklorizados por el sistema educativo colonial. Esta exclusión epistemológica, que Quijano denominó la colonialidad del saber, dejó una herencia de subalternización del conocimiento indígena que el sistema educativo ecuatoriano no ha logrado superar completamente, y que la educación intercultural bilingüe ha intentado, con éxito parcial y en condiciones de permanente disputa, revertir.

### **1.2.2. Consolidación de la Educación Pública**

La consolidación de la educación pública como responsabilidad del Estado ecuatoriano fue un proceso lento, conflictivo y discontinuo que se extendió a lo largo del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. La tensión entre la Iglesia Católica, que reclamaba el monopolio de la educación como su misión evangelizadora irrenunciable, y el Estado liberal, que aspiraba a la laicización de la instrucción pública como condición del proyecto moderno, fue el eje central de este proceso. La Revolución Liberal de 1895 y las reformas educativas de Alfaro representaron el momento de inflexión más significativo: la laicización de la educación pública, la creación de un sistema nacional de instrucción bajo la autoridad del Estado y la formación de maestros en escuelas normales laicas sentaron las bases del sistema educativo público moderno del Ecuador.

### 1.2.3. Expansión de la Escolaridad Obligatoria

La expansión de la escolaridad obligatoria en el Ecuador del siglo XX siguió el patrón general de los países latinoamericanos: una primera fase de expansión cuantitativa concentrada en la ampliación de la cobertura, que logró aumentar significativamente las tasas de escolarización primaria pero con grandes desigualdades en la calidad y con persistentes brechas de acceso entre los contextos urbanos y rurales, entre los grupos socioeconómicos y entre las regiones del país; y una segunda fase, más reciente, orientada hacia la mejora de la calidad y la equidad del sistema, que ha producido avances reales pero sin lograr todavía eliminar las brechas estructurales que la primera fase no pudo resolver. La educación obligatoria en el Ecuador contemporáneo cubre desde la educación inicial hasta el bachillerato, con la educación universitaria como aspiración accesible para una proporción creciente pero todavía minoritaria de la población.

### 1.2.4. Profesionalización de la Función Docente

La profesionalización de la función docente en el Ecuador es un proceso inacabado que atraviesa la historia del sistema educativo nacional desde las primeras escuelas normales alfaristas hasta las reformas de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del período 2010-2016. Esta profesionalización ha tenido una dimensión emancipadora, en la medida en que elevó el estatus social de los docentes, les proporcionó formación específica y les otorgó cierta autonomía profesional; y una dimensión disciplinadora, en la medida en que el Estado fue construyendo progresivamente mecanismos de control, evaluación y regulación de la práctica docente que reducen el margen de autonomía pedagógica del maestro. Las disputas entre los gremios docentes y el Estado sobre las condiciones de trabajo, la evaluación del desempeño y la carrera magisterial son el escenario

contemporáneo de este proceso inacabado de definición del lugar del docente en el sistema educativo ecuatoriano.

### 1.2.5. Reformas Educativas y Cambios Estructurales

Las reformas educativas del Ecuador han sido numerosas, frecuentemente contradictorias entre sí y raramente acompañadas de la inversión sostenida y del acompañamiento a los actores del sistema que harían posible su implementación efectiva.

**Tabla 2:** Reformas educativas significativas en el Ecuador contemporáneo: contexto político, marco ideológico e impacto estructural

Reforma educativa	Contexto político y marco ideológico	Impacto estructural en el sistema educativo ecuatoriano
Reforma Alfareana (1895-1912)	Liberalismo, laicismo y modernización del Estado	Laicización de la educación, creación de escuelas normales y ampliación del acceso educativo.
Reforma del Buen Vivir (2008-2016)	Nuevo constitucionalismo, plurinacionalidad e interculturalidad	Reconocimiento de la educación como derecho, fortalecimiento normativo e inversión educativa.
Ajustes neoliberales y post-2017	Políticas de ajuste fiscal y reformas estructurales	Reducción presupuestaria y persistencia de desigualdades educativas.
Agenda educativa post-pandemia (2020-presente)	Crisis sanitaria y aceleración de la digitalización	Evidencia de brechas tecnológicas y desafíos en la recuperación de aprendizajes.

*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), el sistema educativo ecuatoriano en perspectiva histórica y las reformas educativas del período 2008-2016.

El análisis de las reformas educativas presentado en la Tabla 2 sugiere una conclusión que el docente universitario ecuatoriano debe integrar en su comprensión de la institución en la que trabaja: los sistemas educativos son arenas de disputa política donde los

proyectos transformadores se enfrentan con las resistencias de los intereses establecidos, y donde las reformas más ambiciosas frecuentemente producen resultados más modestos de los esperados por la combinación de la inercia institucional, la insuficiencia de los recursos asignados, la formación inadecuada de los actores encargados de implementarlas y los cambios de prioridades políticas que interrumpen los procesos antes de que produzcan sus frutos. Esta comprensión no es una invitación al pesimismo reformista sino al realismo estratégico: cambiar los sistemas educativos requiere paciencia histórica, alianzas sostenidas y la voluntad de trabajar en el largo plazo desde los espacios disponibles, incluida el aula universitaria.

### **1.3. La Legitimación del Conocimiento como Fuente de Poder**

El conocimiento no es simplemente un conjunto de proposiciones verdaderas sobre el mundo: es también un campo de disputas sobre qué cuenta como verdad, quién tiene autoridad para establecerla, qué métodos son legítimos para producirla y qué instituciones tienen el poder de certificarla. Michel Foucault, cuya obra es indispensable para comprender la relación entre saber y poder, demostró que el conocimiento y el poder están inextricablemente vinculados: el poder produce conocimiento (toda relación de poder engendra un campo de saber correlativo), y el conocimiento produce poder (toda posición de saber implica relaciones de poder). Esta articulación saber-poder tiene implicaciones directas para la comprensión de la educación: el sistema educativo no transmite simplemente el conocimiento verdadero sino el conocimiento legítimo, aquel que el poder ha validado como digno de transmisión, marginalizando sistemáticamente los saberes que no caben en sus categorías.

### 1.3.1. Producción Social del Conocimiento

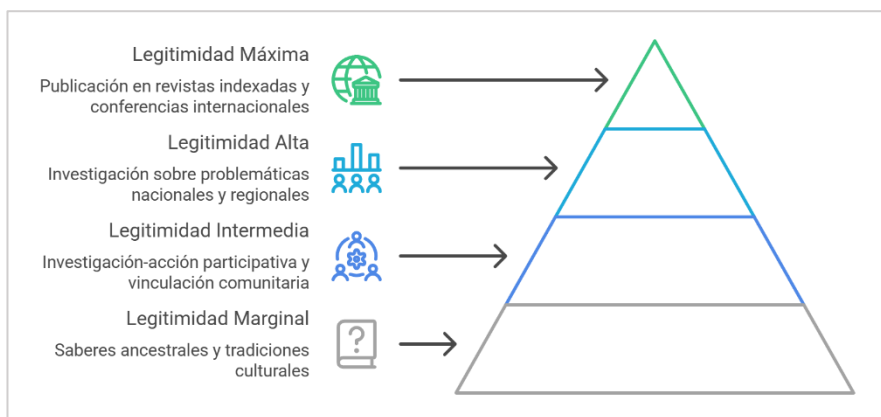
El conocimiento es una producción social: emerge de comunidades de práctica y de investigación situadas en contextos históricos y culturales específicos, está orientado por intereses y por preguntas que no son universales sino particulares, y su circulación y su legitimación dependen de estructuras sociales e institucionales que no son neutras respecto a las jerarquías de poder existentes. La comprensión de la producción social del conocimiento tiene implicaciones críticas para el docente universitario ecuatoriano: cuando presenta un determinado conjunto de teorías, métodos y resultados como el conocimiento de su disciplina, está inevitablemente presentando el conocimiento producido predominantemente por ciertas comunidades académicas, en ciertos idiomas, desde ciertos supuestos metodológicos y publicado en ciertos sistemas de difusión que no son igualmente accesibles para todos los productores de conocimiento del mundo.

La producción de conocimiento en las universidades ecuatorianas opera en un campo de fuerzas que incluye las demandas de los sistemas de evaluación académica que premian la publicación en revistas indexadas en bases de datos internacionales, la mayor parte de las cuales publican predominantemente en inglés; los intereses de los financiadores de la investigación, que incluyen organismos internacionales con sus propias agendas de conocimiento; las demandas del mercado laboral y del sector productivo; y las necesidades de conocimiento de las comunidades locales que raramente tienen voz en la definición de las prioridades de investigación universitaria. El docente universitario que comprende este campo de fuerzas puede tomar decisiones más conscientes sobre qué tipos de conocimiento produce, qué comunidades incluye como interlocutoras y qué tipo de conocimiento aspira a transmitir en su práctica pedagógica.

### 1.3.2. Criterios de Validez y Legitimidad Académica

Los criterios de validez y de legitimidad académica que rigen la producción y la circulación del conocimiento en el sistema universitario ecuatoriano contemporáneo son el resultado de un proceso histórico de construcción de estándares que refleja las jerarquías de poder del campo académico global.

**Figura 2:** Criterios de validez y legitimidad académica en el sistema universitario ecuatoriano: jerarquías, tensiones y perspectivas críticas



*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), Cruz et al. (2018) y el análisis crítico del campo académico latinoamericano.

La pirámide de legitimidad académica representada en la Figura 2 evidencia una paradoja constitucional que el docente universitario ecuatoriano debe reconocer y con la que debe aprender a trabajar críticamente: la Constitución de 2008 reconoce el valor de los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador y establece la interculturalidad como principio rector del sistema educativo; sin embargo, los criterios de legitimidad académica que el sistema universitario nacional aplica en la evaluación de sus docentes

e investigadores son exactamente los mismos que en las universidades de los países del Norte Global, y no reconocen el valor epistémico de los saberes indígenas, afroecuatorianos y comunitarios que la Constitución reivindica. Este desfase entre el mandato constitucional y las prácticas institucionales de legitimación del conocimiento es una de las expresiones más claras de la colonialidad del saber que el sistema universitario ecuatoriano todavía no ha logrado superar.

### **1.3.3. Jerarquización de Saberes en la Educación**

El currículo educativo en todos sus niveles opera como un sistema de jerarquización de saberes: algunas asignaturas reciben más horas semanales, más recursos y mayor estatus simbólico que otras; algunos tipos de conocimiento, los científicos formales, son tratados como objetivos y universales mientras otros, los humanísticos, artísticos y tradicionales, son tratados como subjetivos y particulares; y algunos idiomas, el español estándar y el inglés, son los vehículos del conocimiento legítimo mientras otros, las lenguas indígenas ecuatorianas, están relegados a la condición de patrimonio cultural folclórico o de herramienta para la educación de los que todavía no dominan la lengua hegemónica. Estas jerarquías no son el resultado de una evaluación objetiva de la importancia de los distintos tipos de conocimiento: son el resultado de procesos históricos de construcción del poder que han determinado qué saberes merecen circular y qué saberes deben ser contenidos o eliminados.

### **1.3.4. Instituciones Productoras de Conocimiento**

Las instituciones que producen conocimiento en el Ecuador contemporáneo no constituyen un campo homogéneo: hay diferencias significativas en los tipos de conocimiento que producen, en los criterios de validación que aplican, en las comunidades con las que

dialogan y en el tipo de impacto que buscan producir. La Tabla 3 examina los principales tipos de instituciones productoras de conocimiento en el Ecuador y las tensiones que caracterizan sus relaciones mutuas y con el sistema educativo formal.

**Tabla 3:** Instituciones productoras de conocimiento en el Ecuador contemporáneo: mecanismos de legitimación y tensiones

Tipo de institución	Mecanismo de producción y legitimación del saber	Tensiones en el contexto ecuatoriano
<b>Universidades públicas y privadas</b>	Investigación académica, publicaciones científicas y certificación estatal	Tensión entre estándares internacionales y pertinencia del conocimiento local.
<b>SENESCYT y organismos de evaluación</b>	Regulación, acreditación y evaluación de la calidad educativa	Cuestionamientos por privilegiar indicadores y modelos académicos internacionales.
<b>Centros de investigación y ONG</b>	Investigación aplicada y legitimación por impacto social	Reconocimiento comunitario, pero limitada valoración académica formal.
<b>Organizaciones indígenas</b>	Producción de saberes ancestrales y validación comunitaria	Búsqueda del reconocimiento de epistemologías propias frente al modelo educativo dominante.

*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022) y el análisis del campo académico ecuatoriano.

El mapa de las instituciones productoras de conocimiento en el Ecuador que la Tabla 3 esboza revela la complejidad de un campo donde conviven y compiten lógicas epistémicas radicalmente distintas: la lógica de la universalidad científica que orienta la

investigación universitaria convencional, la lógica de la pertinencia social que orienta la investigación de las organizaciones de base, y la lógica de la continuidad cultural que orienta la producción de conocimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas. Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la construcción de una educación más justa y más relevante para el contexto del país, el reconocimiento de esta pluralidad epistémica no es un relativismo que renuncia a la verdad sino una apertura a la riqueza de las formas de conocer que el mundo requiere para enfrentar los desafíos de la justicia social, la sostenibilidad ambiental y la convivencia intercultural.

### **1.3.5. Disputas Contemporáneas sobre la Verdad Educativa**

Las disputas contemporáneas sobre qué cuenta como conocimiento válido en la educación son especialmente visibles en los debates sobre el currículo, la evaluación y la formación docente que atraviesan el sistema educativo ecuatoriano. El debate sobre la educación sexual integral, la tensión entre los saberes indígenas y el conocimiento científico occidental en las escuelas de los territorios de las nacionalidades, el conflicto entre los enfoques cuantitativos y cualitativos en la evaluación educativa, y la disputa sobre si las pruebas estandarizadas miden o desfiguran la calidad educativa son todos, en el fondo, debates sobre qué tipo de verdad debe circular en el sistema educativo y quién tiene la autoridad para definirla. El docente universitario que comprende estas disputas como lo que son, es decir, conflictos sobre el poder de definir la verdad educativa, puede posicionarse en ellas con mayor lucidez y con mayor capacidad de contribuir a resoluciones más justas y más pertinentes al contexto del país.

## 1.4. Estado, Escuela y Construcción del Orden Social

La relación entre el Estado y la escuela es una de las relaciones de poder más fundamentales de las sociedades modernas: el Estado moderno no puede existir sin la escuela como instrumento de producción del ciudadano, y la escuela como institución de masa no puede existir sin el Estado como su financiador, regulador y legitimador. Esta relación de mutua constitución no es, sin embargo, armoniosa ni libre de conflictos: el Estado aspira a usar la escuela para producir el tipo de sujeto que necesita para la reproducción de su autoridad y del orden social que sustenta, mientras los actores educativos, los docentes, las familias, los estudiantes y las comunidades, tienen sus propios proyectos sobre qué debe ser la educación y para quién. La historia de la educación es, en buena medida, la historia de esos conflictos y de sus resoluciones provisionales.

### 1.4.1. El Papel del Estado en la Educación

El papel del Estado en la educación ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de la modernidad, y esas transformaciones reflejan los cambios en la concepción del Estado mismo y de su relación con la sociedad. El Estado liberal del siglo XIX asumió progresivamente la responsabilidad de la educación pública como parte de su proyecto de construcción nacional, pero sin renunciar completamente al control que las iglesias habían ejercido sobre ella. El Estado desarrollista del siglo XX expandió la cobertura educativa como parte de su proyecto de modernización, con las limitaciones de calidad y equidad que esa expansión cuantitativa implicó. El Estado neoliberal de las últimas décadas ha tendido a reducir su papel directo en la provisión educativa en favor de mecanismos de mercado y de gestión privada que producen nuevas

formas de desigualdad educativa. Y el Estado constitucional plurinacional del Ecuador pos-2008 intentó recuperar la centralidad del Estado en la garantía del derecho a la educación, con avances reales y con limitaciones estructurales que la investigación educativa documenta con rigor.

#### **1.4.2. Educación y Formación de Identidades Nacionales**

La escuela ha sido históricamente uno de los principales instrumentos de construcción de las identidades nacionales: a través de los libros de texto, las ceremonias cívicas, los símbolos patrios, los rituales escolares y las narrativas históricas que transmite, la institución educativa produce en los estudiantes un sentido de pertenencia a una comunidad imaginada que trasciende las diferencias locales y de clase. En el Ecuador, este proceso de construcción de la identidad nacional mediante la educación ha sido especialmente complejo por la profunda diversidad étnica, cultural y lingüística del país: la identidad ecuatoriana que el sistema educativo ha transmitido históricamente es predominantemente mestiza y costeño-serrana, con escaso reconocimiento de las identidades amazónicas, afroecuatorianas y de los pueblos y nacionalidades indígenas.

#### **1.4.3. Políticas Educativas y Gobernabilidad**

Las políticas educativas son instrumentos de gobernabilidad en el sentido más profundo del término: no solo regulan un sector específico de la actividad social sino que producen tipos de sujetos, de relaciones sociales y de concepciones del bien común que hacen posible o dificultan determinados proyectos políticos. La Tabla 4 examina las principales dimensiones de la relación entre las políticas educativas y la gobernabilidad en el contexto ecuatoriano.

**Tabla 4:** Políticas educativas y gobernabilidad en el Ecuador contemporáneo: mecanismos de ejercicio del poder estatal y tensiones

<b>Dimensión de política educativa</b>	<b>Mecanismo de ejercicio del poder estatal</b>	<b>Manifestación y tensiones en Ecuador</b>
<b>Regulación curricular</b>	Definición estatal de contenidos, competencias y valores	Disputas sobre currículo, interculturalidad, ciudadanía y derechos humanos.
<b>Evaluación y control de la calidad</b>	Evaluaciones estandarizadas y regulación del desempeño	Cuestionamientos por reproducir desigualdades y limitar la diversidad educativa.
<b>Financiamiento y distribución de recursos</b>	Asignación de recursos según prioridades estatales	Persistencia de brechas territoriales y socioeconómicas.
<b>Profesionalización y control docente</b>	Formación, evaluación y regulación de la carrera docente	Avances en profesionalización y debates sobre autonomía y control estatal.

*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), el sistema educativo ecuatoriano en perspectiva histórica y la LOEI 2011.

El análisis de las políticas educativas como instrumentos de gobernabilidad presentado en la Tabla 4 permite al docente universitario ecuatoriano comprender su propio lugar en las estructuras de poder del sistema: es simultáneamente un agente del Estado en la medida en que implementa el currículo, aplica los criterios de evaluación y reproduce las normas institucionales, y un sujeto con agencia propia que puede usar los márgenes de autonomía disponibles en su práctica pedagógica para introducir perspectivas críticas, valorar los conocimientos marginalizados y construir relaciones pedagógicas más horizontales con sus estudiantes. Esta doble posición, de agente del sistema y de sujeto con agencia, es la condición desde la que la práctica transformadora es posible sin voluntarismo ni ingenuidad.

#### 1.4.4. Ciudadanía y Pertenencia Colectiva

La educación para la ciudadanía es una dimensión central de la función política del sistema educativo: el tipo de ciudadano que el sistema aspira a producir refleja el tipo de sociedad que el proyecto político hegemónico aspira a construir. La ciudadanía liberal clásica, basada en los derechos individuales y en la participación electoral, contrasta con la ciudadanía activa y crítica que las concepciones democráticas más ambiciosas proponen, y con la ciudadanía intercultural y plurinacional que el marco constitucional ecuatoriano establece como horizonte. Para el docente universitario ecuatoriano, la pregunta por el tipo de ciudadanía que su práctica pedagógica contribuye a producir no es una pregunta abstracta: tiene consecuencias directas en cómo diseña sus actividades, qué temas considera dignos de discusión, cómo gestiona el conflicto de opiniones en el aula y qué tipo de relación pedagógica construye con sus estudiantes.

#### 1.4.5. Tensiones entre Control y Autonomía Institucional

La tensión entre el control estatal y la autonomía institucional es una de las más persistentes del sistema educativo ecuatoriano, y tiene manifestaciones específicas en cada nivel del sistema. En la educación universitaria, la tensión entre la autonomía universitaria reconocida constitucionalmente y los mecanismos de evaluación, acreditación y regulación del Estado ha sido especialmente intensa desde la reforma universitaria del período 2010-2016. La Figura 3 ilustra esta tensión entre control y autonomía en los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano, con especial atención a las implicaciones para la práctica pedagógica del docente universitario.

**Figura 3:** Tensiones entre control estatal y autonomía institucional en el sistema educativo ecuatoriano: niveles, manifestaciones e implicaciones pedagógicas



*Nota.* Elaboración propia basada en Olmedo Guerra (2022), la LOEI 2011 y la LOES 2010.

### 1.5. Paradigmas Contemporáneos para el Análisis del Poder Educativo

El análisis crítico del poder en la educación requiere herramientas conceptuales que vayan más allá de la descripción de los fenómenos observables para alcanzar la comprensión de las estructuras y los mecanismos que los producen. Las ciencias sociales del siglo XX y XXI han desarrollado un conjunto de paradigmas analíticos de enorme potencia para la comprensión de la relación entre

educación y poder: desde la teoría de la reproducción social de Bourdieu hasta el análisis del discurso de Foucault, pasando por la pedagogía crítica de Freire y Giroux, estos paradigmas ofrecen lentes conceptuales distintas pero complementarias que el docente universitario ecuatoriano puede usar para examinar su propia práctica y la institución en la que trabaja con mayor profundidad y mayor potencial transformador.

### **1.5.1. Perspectivas Críticas de la Educación**

Las perspectivas críticas de la educación comparten un conjunto de compromisos epistemológicos y políticos que las distinguen de los enfoques convencionales: el reconocimiento de que la educación no es un espacio neutral sino un campo atravesado por relaciones de poder; la convicción de que la investigación educativa debe estar orientada no solo por la comprensión sino también por la transformación de las condiciones de injusticia que produce; y la centralidad de la perspectiva de los grupos subalternos, los excluidos, los marginalizados, los colonizados, como punto de partida para el análisis crítico. La Pedagogía Crítica de Freire y Giroux, cuyo análisis de la relación entre política y educación y la importancia de desarrollar pensamiento crítico es especialmente relevante para el contexto latinoamericano, ha proporcionado al docente universitario ecuatoriano un lenguaje y un conjunto de prácticas para convertir el aula en un espacio de reflexión crítica y de construcción de sujetos con mayor conciencia y mayor agencia.

### **1.5.2. Enfoques Sociológicos del Poder**

Los enfoques sociológicos del poder en la educación ofrecen marcos analíticos de distinta tradición y distintos énfasis que el docente universitario puede articular para una comprensión más completa de la institución en la que trabaja. La Tabla 5 examina los

principales enfoques sociológicos del poder en la educación con análisis de su concepción del poder educativo y su aplicabilidad al sistema educativo ecuatoriano.

**Tabla 5:** Enfoques sociológicos del poder en la educación: concepciones, autores de referencia y aplicabilidad al sistema educativo ecuatoriano

<b>Enfoque sociológico</b>	<b>Concepción del poder en la educación</b>	<b>Aplicabilidad al sistema educativo ecuatoriano</b>
<b>Funcionalismo estructural (Durkheim, Parsons)</b>	La educación promueve cohesión social y asignación de roles	Explica la educación como instrumento de desarrollo, aunque tiende a naturalizar desigualdades.
<b>Teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron)</b>	La educación reproduce las desigualdades sociales y culturales	Permite analizar las brechas educativas asociadas a clase social, etnia y territorio.
<b>Teoría del conflicto (Marx, Bowles y Gintis)</b>	La educación reproduce relaciones de poder y de clase	Evidencia la relación entre desigualdad educativa y estructura social.
<b>Análisis del discurso y gubernamentalidad (Foucault)</b>	La educación produce y regula sujetos mediante mecanismos de control	Facilita el análisis de la evaluación, la disciplina y la normalización escolar.
<b>Pedagogía crítica latinoamericana (Freire, Giroux)</b>	La educación puede reproducir o transformar las relaciones de poder	Fundamenta propuestas educativas orientadas a la justicia social y la transformación.

*Nota.* Elaboración propia basada en Salinas Atausinchi y Huaman Lucana (2021), Cruz et al. (2018) y los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana.

Los cinco enfoques sociológicos sistematizados en la Tabla 5 no son simplemente perspectivas teóricas alternativas entre las cuales el docente universitario debe elegir una: son lentes analíticas complementarias que iluminan distintas dimensiones de la relación

entre educación y poder. El funcionalismo permite ver cómo el sistema educativo cumple funciones sociales necesarias; la teoría de la reproducción social permite ver cómo esas funciones perpetúan las desigualdades de clase y de capital cultural; la teoría del conflicto permite ver las conexiones entre el sistema educativo y las relaciones de producción capitalistas; el análisis foucaultiano permite ver los mecanismos micro-físicos del poder que operan en las prácticas cotidianas de la escuela; y la pedagogía crítica latinoamericana proporciona el horizonte normativo de la emancipación desde el cual todas estas críticas adquieren su sentido político transformador.

### 1.5.3. Perspectivas Culturales y Simbólicas

Las perspectivas culturales y simbólicas del poder educativo, desarrolladas especialmente por Pierre Bourdieu y por los estudios culturales de Birmingham, han puesto de manifiesto la importancia del poder simbólico como dimensión específica del poder social que opera de manera distinta al poder económico o político aunque en articulación con ellos. El poder simbólico es la capacidad de imponer visiones del mundo como legítimas mediante el desconocimiento de su carácter arbitrario y construido: el sistema educativo opera como uno de los principales mecanismos de este poder simbólico cuando hace pasar por naturales y universales las clasificaciones, los valores y los conocimientos que son, en realidad, los de las clases dominantes. Para el docente universitario ecuatoriano, la noción de violencia simbólica de Bourdieu tiene una resonancia especial: cuando trata el español académico estándar como el único código comunicativo legítimo en el aula, cuando valora ciertos tipos de razonamiento y desprecia otros, cuando da por descontado cierto tipo de capital cultural de sus estudiantes, está ejerciendo violencia simbólica aunque sus intenciones sean las mejores.

#### 1.5.4. Análisis Político de los Sistemas Educativos

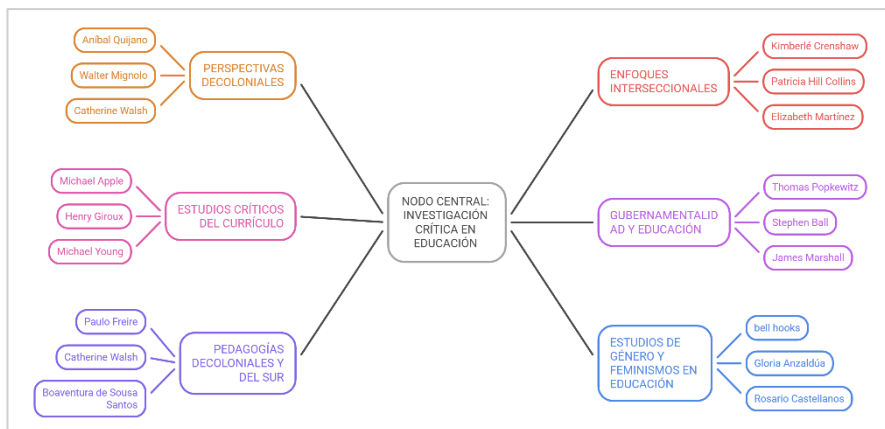
El análisis político de los sistemas educativos examina la educación como arena donde se procesan los conflictos de intereses y los proyectos de sociedad que caracterizan a las sociedades democráticas contemporáneas. Este análisis es especialmente necesario en el contexto ecuatoriano, donde las disputas sobre el currículo, la educación religiosa, la educación sexual, la educación intercultural bilingüe y la autonomía universitaria reflejan conflictos más profundos sobre el tipo de sociedad que el Ecuador aspira a ser. El docente universitario que participa en estos debates sin comprender su dimensión política tiende a confundir las posiciones de poder con las posiciones de verdad, y a reproducir en su práctica pedagógica las concepciones del conocimiento y de la ciudadanía que los grupos dominantes han naturalizado como universales. La politización del análisis educativo no equivale a la politización partidista de la enseñanza: equivale a la capacidad de identificar los intereses en juego, las relaciones de poder que los sostienen y las posibilidades de transformación que cada situación concreta ofrece.

#### 1.5.5. Tendencias Emergentes en la Investigación Educativa

La investigación educativa en el Ecuador y en América Latina está incorporando progresivamente perspectivas emergentes que amplían y enriquecen los paradigmas clásicos del análisis del poder educativo: las perspectivas decoloniales que cuestionan la colonialidad del saber incorporada en los sistemas educativos latinoamericanos; los enfoques interseccionales que examinan la articulación entre clase, raza, género y etnicidad en la producción de las desigualdades educativas; los estudios sobre la gubernamentalidad neoliberal que analiza cómo las tecnologías de evaluación, acreditación y rendición de cuentas están produciendo nuevas formas de control y de subjetivación en los sistemas educativos

contemporáneos; y los enfoques postcriticistas que, sin renunciar al compromiso con la justicia social, reconocen la complejidad y la ambivalencia de las prácticas educativas en contextos de alta diversidad.

**Figura 4:** Tendencias emergentes en la investigación educativa crítica: diálogo con las tradiciones clásicas y perspectivas para el Ecuador



*Nota.* Elaboración propia basada en Salinas Atausinchi y Huaman Lucana (2021), Cruz et al. (2018) y las tendencias emergentes en la investigación educativa crítica latinoamericana.

La constelación de perspectivas emergentes en la investigación educativa crítica representada en la Figura 4 configura un horizonte intelectual de enorme riqueza para el docente universitario ecuatoriano que aspira a comprender y a transformar su práctica pedagógica desde una perspectiva fundamentada. No se trata de adoptar todas estas perspectivas simultáneamente ni de convertir el aula universitaria en un seminario de teoría crítica: se trata de desarrollar la capacidad analítica de identificar las relaciones de poder que operan en la propia práctica docente y en la institución educativa en la que se trabaja, y de construir progresivamente, desde esa comprensión, una pedagogía

más justa, más pertinente y más comprometida con el tipo de sociedad que el Ecuador del siglo XXI necesita construir.

La genealogía del poder educativo que este capítulo ha propuesto no es simplemente un ejercicio de historia intelectual: es la construcción de la perspectiva crítica desde la que los capítulos siguientes examinarán los mecanismos concretos de control y resistencia en los sistemas educativos contemporáneos. Comprender que la educación siempre ha sido un espacio de poder, que los sistemas escolares fueron construidos deliberadamente para producir determinados tipos de sujetos y de órdenes sociales, que el conocimiento que se transmite en las aulas no es universal sino culturalmente situado y políticamente cargado, y que esas estructuras pueden ser comprendidas, cuestionadas y transformadas mediante prácticas pedagógicas comprometidas, es la condición epistemológica para el tipo de docencia universitaria que este libro propone.

El docente universitario ecuatoriano que llega al final de este capítulo con más preguntas que certezas sobre su propia práctica no debería sentirse desorientado: debería reconocer en esa incomodidad la señal de que el análisis crítico está haciendo su trabajo. La incomodidad ante las preguntas sobre el poder que se ejerce en el aula, sobre los conocimientos que se marginalizan en el currículo implícito, sobre los estudiantes que la cultura institucional desalienta sin proponérselo, es el primer paso hacia una práctica pedagógica más consciente, más justa y más capaz de contribuir a la construcción de un Ecuador más democrático y más respetuoso de la pluralidad de sus culturas y de sus saberes

# CAPÍTULO 2

## Arquitecturas de Control en los Sistemas Educativos Contemporáneos



## CAPÍTULO 2

### Arquitecturas de Control en los Sistemas Educativos Contemporáneos

Si el capítulo anterior trazó la genealogía histórica de la relación entre educación y poder, el presente capítulo desciende a los mecanismos concretos mediante los cuales esa relación de poder se ejerce en los sistemas educativos contemporáneos. Las arquitecturas de control educativo son el conjunto de dispositivos institucionales, normativos, curriculares y tecnológicos mediante los cuales los sistemas educativos modernos regulan qué se enseña, cómo se enseña, quién puede enseñar, cómo se evalúa el aprendizaje y, en última instancia, qué tipo de sujeto produce la educación. El concepto de arquitectura no es casual: sugiere un diseño deliberado, una estructura coherente con propósitos específicos, y una organización del espacio y del tiempo que produce efectos sobre los sujetos que la habitan aunque estos no siempre sean conscientes de esos efectos.

La perspectiva de Michel Foucault sobre las tecnologías del poder y la gubernamentalidad es especialmente fértil para el análisis de estas arquitecturas de control: Foucault demostró que el poder moderno no opera principalmente mediante la prohibición y la represión sino mediante la producción de sujetos normales mediante técnicas de observación, clasificación, normalización y examen que tienen en el sistema educativo uno de sus espacios de ejercicio más sistemáticos. Ordoñez y Medina (2024), en el marco del análisis de la evaluación educativa como mecanismo de rendición de cuentas en el Ecuador contemporáneo, documentan que la evaluación es fundamental para la rendición de cuentas en el sistema educativo, donde las instituciones deben demostrar que cumplen con los estándares exigidos por los organismos reguladores, evidenciando la

centralidad que el dispositivo evaluativo ha adquirido como mecanismo de control y de producción de sujetos dóciles en el sistema educativo ecuatoriano.

El docente universitario que comprende estas arquitecturas de control desde adentro no está inevitablemente atrapado en ellas: la comprensión de cómo funcionan los mecanismos de control es la condición para poder identificar sus límites, sus fisuras y los márgenes de autonomía que, incluso dentro de los sistemas más regulados, el docente comprometido puede habitar para una práctica pedagógica más justa y más transformadora. Este capítulo propone esa comprensión como ejercicio intelectual y como herramienta pedagógica práctica.

## **2.1. Políticas Educativas y Mecanismos de Regulación Institucional**

Las políticas educativas son el conjunto de decisiones que los Estados toman sobre la organización, los fines, los contenidos y los métodos del sistema educativo. En los sistemas democráticos, esas decisiones son el resultado de procesos de disputa entre distintos actores sociales, institucionales e internacionales con intereses y proyectos distintos sobre qué debe ser la educación. En el Ecuador, el proceso de formulación de políticas educativas ha involucrado históricamente al Estado nacional, la Iglesia Católica, los gremios docentes, las organizaciones indígenas, los organismos internacionales y, más recientemente, los actores del sector empresarial y tecnológico. El resultado de esas disputas son los marcos normativos, los diseños curriculares y los sistemas de evaluación que estructuran el trabajo cotidiano del docente universitario ecuatoriano.

### 2.1.1. Diseño y Formulación de Políticas Educativas

El diseño y la formulación de políticas educativas en el Ecuador contemporáneo siguen un proceso que en teoría debería ser participativo e incluyente pero que en la práctica está fuertemente condicionado por las relaciones de poder que determinan quién tiene voz en esos procesos y qué intereses son considerados legítimos en la toma de decisiones. La Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011 y sus reformas sucesivas fueron el resultado de un proceso legislativo que involucró consultas con distintos actores educativos, pero las organizaciones indígenas y los gremios docentes cuestionaron que sus posiciones no fueron suficientemente incorporadas en el texto final, especialmente en lo relativo a la educación intercultural bilingüe y a las condiciones laborales docentes. Esta tensión entre el discurso de la participación y la realidad del control tecnocrático de la formulación de políticas es una característica estructural de los sistemas educativos contemporáneos que el docente universitario crítico debe reconocer.

El Plan Estratégico Institucional del Ministerio de Educación 2021-2025 establece objetivos que reflejan las prioridades del gobierno nacional para el sector educativo, incluyendo la reinserción escolar, la oferta educativa flexible, el mejoramiento de la infraestructura y la transformación digital. Estos objetivos tienen una coherencia interna que merece análisis: la centralidad de la agenda digital en el plan estratégico refleja la influencia de los discursos internacionales sobre la educación del siglo XXI, pero también la presión de los actores del sector tecnológico sobre las políticas educativas públicas. El docente universitario que examina críticamente estas políticas puede identificar qué intereses representan y qué concepciones del aprendizaje y del ciudadano promueven, más allá de los discursos de mejora de la calidad que las justifican públicamente.

### 2.1.2. Instrumentos de Regulación del Sistema

Los instrumentos de regulación del sistema educativo ecuatoriano conforman un entramado normativo de considerable complejidad que el docente universitario en ejercicio debe conocer con suficiente profundidad como para poder identificar los márgenes de autonomía disponibles y las obligaciones reales que lo vinculan. La Tabla 6 examina los principales instrumentos de regulación del sistema educativo ecuatoriano con análisis de su función reguladora y de sus implicaciones críticas para la práctica docente.

**Tabla 6:** Instrumentos de regulación del sistema educativo ecuatoriano: función reguladora e implicaciones críticas para la práctica docente

Instrumento de regulación	Función reguladora y mecanismo de control	Implicaciones para la práctica docente en Ecuador
<b>Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011)</b>	Regula derechos, obligaciones y funcionamiento del sistema educativo	Marco para la defensa de la autonomía pedagógica y los derechos educativos.
<b>Currículo Nacional (2016, priorización 2025)</b>	Define contenidos, competencias y estándares de aprendizaje	Permite adaptar contenidos e incorporar enfoques críticos y contextuales.
<b>Sistema Nacional de Evaluación (INEVAL)</b>	Evalúa estudiantes, docentes e instituciones	Requiere una comprensión crítica de los criterios y resultados de evaluación.
<b>Estándares de calidad educativa</b>	Orientan la evaluación, mejora y rendición de cuentas	Pueden favorecer la mejora o promover prácticas burocráticas.
<b>Reglamento General a la LOEI y normativas complementarias</b>	Regulan procedimientos y funcionamiento institucional	Exigen conocimiento normativo para ejercer la práctica docente con autonomía.

*Nota.* Elaboración propia basada en la LOEI (2011), el Reglamento General a la LOEI, el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) y el sistema educativo ecuatoriano en perspectiva crítica.

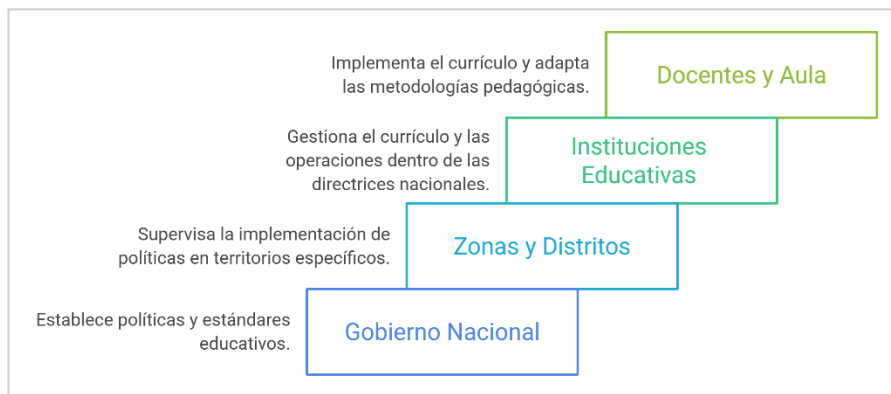
Los instrumentos de regulación del sistema educativo ecuatoriano sistematizados en la Tabla 6 configuran lo que Stephen Ball denomina un régimen de verdad educativa: un conjunto articulado de normas, criterios y procedimientos que determinan qué cuenta como buena enseñanza, qué cuenta como buen aprendizaje y qué cuenta como buena institución educativa. El docente universitario que comprende este régimen de verdad no necesariamente lo rechaza en su totalidad, porque muchos de sus elementos tienen justificación legítima, sino que lo puede examinar críticamente para identificar sus supuestos implícitos, sus efectos sobre los estudiantes más vulnerables y los espacios de autonomía que el sistema, incluso en sus versiones más reguladas, deja disponibles para la práctica pedagógica crítica.



### 2.1.3. Modelos de Gestión Educativa

Los modelos de gestión educativa definen cómo se organiza la toma de decisiones dentro de los sistemas escolares, cómo se distribuyen las responsabilidades entre los distintos niveles (nacional, zonal, distrital, institucional) y cómo se conciben las relaciones entre las autoridades, los docentes, los estudiantes y las familias. En el Ecuador contemporáneo, el modelo de gestión educativa dominante combina una fuerte centralización normativa y curricular en el nivel nacional, con intentos de desconcentración administrativa mediante la organización en zonas, distritos y circuitos que no siempre produce la adaptación al contexto local que promete.

**Figura 5:** Modelo de gestión educativa ecuatoriano: estructura de autoridad, flujos de regulación y espacios de autonomía docente



*Nota.* Elaboración propia basada en la LOEI (2011), el Ministerio de Educación del Ecuador y el análisis crítico del modelo de gestión educativa ecuatoriano.

El diagrama del modelo de gestión educativa ecuatoriano representado en la Figura 5 pone de manifiesto un principio que tiene consecuencias directas para la práctica del docente universitario: aun en los sistemas más centralizados y más regulados, el aula sigue siendo el espacio de mayor libertad pedagógica relativa del sistema. La

planificación de una clase, la selección de un ejemplo, la manera de responder a una pregunta incómoda, la decisión de dar espacio a una perspectiva que el currículo oficial marginaliza, son decisiones que el sistema normativo no puede controlar completamente desde fuera. Esta autonomía del aula no es absoluta ni está exenta de riesgos institucionales, pero es real y puede ser habitada de manera más o menos consciente y más o menos transformadora según el nivel de comprensión crítica que el docente haya desarrollado sobre las arquitecturas de control en las que trabaja.

#### **2.1.4. Supervisión y Cumplimiento Normativo**

La supervisión educativa en el Ecuador opera como un mecanismo de verificación del cumplimiento de las normas y los estándares del sistema, con funciones que van desde el apoyo técnico-pedagógico hasta el control disciplinario de los actores educativos. La tensión entre la supervisión como acompañamiento y la supervisión como control es una constante en los sistemas educativos: cuando la supervisión se inclina hacia el control punitivo, tiende a producir una cultura del cumplimiento formal donde los docentes aprenden a mostrar exactamente lo que el sistema espera ver cuando hay supervisores presentes, sin que eso necesariamente corresponda a su práctica cotidiana. Esta brecha entre la práctica formal y la práctica real es una forma de resistencia individual que, sin embargo, no transforma las estructuras que produce la necesidad de esa resistencia. La supervisión orientada al acompañamiento pedagógico genuino, que identifica las dificultades de los docentes y les proporciona los recursos para superarlas, es la alternativa que los modelos educativos más efectivos han promovido, aunque su implementación requiere inversiones en tiempo y en formación de los supervisores que los sistemas con recursos limitados raramente pueden sostener.

### 2.1.5. Impacto de las Políticas en la Práctica Escolar

El impacto de las políticas educativas en la práctica escolar cotidiana raramente corresponde a las intenciones de los diseñadores de esas políticas: las políticas se implementan a través de actores con sus propias interpretaciones, sus propios intereses y sus propias condiciones de trabajo, que transforman los mandatos originales de maneras que producen resultados imprevistos. Este fenómeno, que los investigadores de políticas públicas denominan la brecha entre el diseño y la implementación, es especialmente pronunciado en los sistemas educativos con alta diversidad de contextos, como el Ecuador, donde la misma política puede producir efectos radicalmente distintos en una escuela urbana de clase media y en una comunidad educativa rural indígena. El docente universitario que comprende esta brecha entre la política declarada y la práctica real puede situar mejor su propio trabajo como implementador de políticas que también son agente de su transformación contextualizada.

### 2.2. Estandarización, Acreditación y Cultura de la Evaluación

Uno de los fenómenos más significativos de la gobernanza educativa global de las últimas décadas es la expansión de lo que los investigadores anglosajones denominan la cultura de la rendición de cuentas (accountability culture): la extensión de las lógicas de evaluación, medición y comparación propias del sector empresarial al ámbito educativo, con la convicción de que la calidad educativa puede ser cuantificada, comparada y gestionada mediante indicadores estandarizados de la misma manera que la eficiencia productiva de una empresa. Esta cultura ha producido transformaciones profundas en los sistemas educativos de todo el mundo, incluyendo el Ecuador: la proliferación de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, los sistemas de acreditación institucional basados en indicadores de

desempeño, las evaluaciones periódicas del desempeño docente y la publicación de rankings de instituciones educativas son todas expresiones de esta cultura que el docente universitario ecuatoriano vive cotidianamente.

### **2.2.1. Fundamentos de la Evaluación Educativa**

La evaluación educativa tiene una historia larga y compleja que precede en mucho a la cultura contemporánea de la rendición de cuentas: desde los exámenes de ingreso a la burocracia imperial china hasta los concursos de oposición de las universidades medievales europeas, los sistemas de medición del conocimiento han operado como mecanismos de selección y de certificación social. Lo que caracteriza a la evaluación educativa contemporánea es la escala masiva en que se produce, la sofisticación técnica de sus instrumentos y la centralidad que ocupa en la gobernanza de los sistemas educativos como mecanismo de toma de decisiones sobre recursos, carreras y políticas. Ordoñez y Medina (2024) documentan, en el contexto ecuatoriano, que la evaluación es fundamental para la rendición de cuentas en el sistema educativo y que las instituciones deben demostrar que cumplen con los estándares de calidad exigidos por los organismos reguladores y la sociedad en general; esta perspectiva instrumental de la evaluación como rendición de cuentas ha ganado terreno frente a las concepciones de la evaluación como herramienta formativa orientada a la mejora del aprendizaje.

### **2.2.2. Sistemas de Acreditación Institucional**

Los sistemas de acreditación institucional son los mecanismos mediante los cuales el Estado y los organismos de regulación certifican que una institución educativa cumple con los estándares de calidad establecidos por el sistema. En la educación superior ecuatoriana, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

(CACES) es el organismo encargado de la acreditación universitaria, con procesos de evaluación que incluyen indicadores de investigación, vinculación, docencia y gestión.

**Figura 6:** Sistema de acreditación universitaria en el Ecuador (CACES): proceso, dimensiones evaluadas y perspectivas críticas



*Nota.* Elaboración propia basada en el CACES, la LOES (2010) y el análisis crítico del sistema de acreditación universitaria ecuatoriana.

El proceso de acreditación universitaria representado en la Figura 6 encarna una de las tensiones más productivas del sistema

universitario ecuatoriano contemporáneo: la tensión entre la necesidad legítima de mecanismos que garanticen estándares mínimos de calidad en una educación superior que se masifica rápidamente, y el riesgo de que esos mecanismos produzcan una cultura burocrática de gestión de indicadores que distrae a las instituciones de la pregunta más fundamental sobre qué tipo de educación están produciendo y para qué tipo de sociedad. El docente universitario que participa en los procesos de acreditación de su institución tiene la oportunidad de usar esos procesos como momentos de reflexión colectiva genuina sobre la calidad y la pertinencia de la formación que ofrece, en lugar de reducirlos a ejercicios de recopilación de evidencias formales.

### **2.2.3. Pruebas Estandarizadas y Medición del Desempeño**

Las pruebas estandarizadas son los instrumentos de evaluación más extendidos y más polémicos de los sistemas educativos contemporáneos. Su atractivo reside en que ofrecen la posibilidad de comparar el rendimiento de estudiantes, instituciones y países con una escala común que parece objetiva e imparcial. Su limitación fundamental, que la investigación educativa critica desde hace décadas, es que esa aparente objetividad oculta decisiones profundamente valorativas sobre qué es el conocimiento que importa medir, qué tipo de desempeño cuenta como competente y qué poblaciones de referencia definen el estándar respecto al cual todos son medidos. En el Ecuador, el sistema INEVAL gestiona las pruebas Ser Estudiante y Ser Bachiller que evalúan los aprendizajes del sistema; el plan estratégico del INEVAL reconoce explícitamente la creciente importancia que han adquirido las evaluaciones estandarizadas internacionales desde 2006, evidenciando la alineación del sistema de evaluación ecuatoriano con las tendencias de la gobernanza educativa global.

### 2.2.4. Indicadores de Calidad Educativa

Los indicadores de calidad educativa son los instrumentos mediante los cuales el sistema educativo se hace visible para los tomadores de decisiones, para los medios de comunicación, para las familias y para los organismos internacionales que monitorean el desempeño de los sistemas educativos nacionales. La Tabla 7 examina los principales indicadores de calidad educativa utilizados en el Ecuador, con análisis crítico de qué miden, cómo lo miden y, especialmente, qué aspectos fundamentales de la calidad educativa no logran capturar.

**Tabla 7:** Indicadores de calidad educativa en el sistema ecuatoriano: qué miden, cómo lo miden y sus limitaciones críticas

Indicador de calidad educativa	Qué mide	Limitaciones críticas
<b>Tasas de matrícula, asistencia y culminación</b>	Acceso, permanencia y finalización del sistema educativo	No reflejan la calidad ni la experiencia real de aprendizaje.
<b>Pruebas estandarizadas (Ser Estudiante, PISA-D, ERCE)</b>	Competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias	No evalúan creatividad, pensamiento crítico, ciudadanía ni bienestar.
<b>Evaluación docente (Ser Docente)</b>	Conocimientos disciplinares y pedagógicos	No mide adecuadamente la práctica docente contextual y relacional.
<b>Infraestructura y recursos institucionales</b>	Disponibilidad de espacios, tecnología y materiales	La infraestructura no garantiza, por sí sola, una educación de calidad.

*Nota.* Elaboración propia basada en el INEVAL (2022), el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) y el análisis crítico de los sistemas de evaluación educativa.

El análisis crítico de los indicadores de calidad educativa presentado en la Tabla 7 revela una paradoja que el docente universitario ecuatoriano experimenta cotidianamente: los aspectos de la calidad educativa que más importan para la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con la justicia social son exactamente los que los indicadores convencionales no miden. Esta paradoja no es accidental: los indicadores reflejan concepciones de la calidad educativa que priorizan los componentes más fácilmente cuantificables y comparables internacionalmente, que tienden a ser los más afines a las demandas del mercado laboral globalizado, sobre los componentes más difícilmente cuantificables pero más relevantes para el proyecto de educación para el Buen Vivir que la Constitución ecuatoriana establece.



### 2.2.5. Consecuencias Pedagógicas de la Evaluación Masiva

Las consecuencias pedagógicas de la expansión de la evaluación masiva estandarizada sobre la práctica docente son bien documentadas por la investigación educativa: el fenómeno de enseñar para el examen produce un estrechamiento del currículo real hacia los contenidos que serán evaluados; la presión de los resultados en las pruebas estandarizadas produce una pedagogía transmisiva orientada a la memorización de respuestas correctas en lugar de al desarrollo de la comprensión profunda; y la cultura de la comparación institucional produce dinámicas de competencia que erosionan la colaboración entre docentes y entre instituciones. En el Ecuador, estas dinámicas son observables especialmente en los meses previos a las pruebas Ser Bachiller, cuando muchas instituciones de educación media concentran su esfuerzo pedagógico en la preparación para esas pruebas, con impacto sobre la amplitud y la profundidad del currículo real que los estudiantes experimentan. El docente universitario tiene la responsabilidad de identificar estas dinámicas en su propio nivel de enseñanza y de resistir activamente la tentación de reducir su práctica pedagógica a la preparación para los indicadores que el sistema de evaluación y acreditación monitorea.

### 2.3. Organización Curricular y Distribución del Conocimiento Legítimo

El currículo escolar no es simplemente una lista de contenidos que los docentes deben enseñar: es una selección cultural que refleja decisiones sobre qué conocimientos merecen ser transmitidos a las generaciones jóvenes, desde qué perspectivas deben ser presentados y qué visión del mundo y de la vida en común se aspira a producir mediante esa transmisión. Michael Apple demostró que el currículo es

el resultado de disputas sociales sobre qué conocimientos merecen ser considerados oficiales; Basil Bernstein analizó cómo las formas de clasificación y enmarcamiento del conocimiento curricular producen distintos tipos de identidades pedagógicas; y Paulo Freire cuestionó radicalmente el currículo transmisivo de la educación bancaria como instrumento de domesticación. Para el docente universitario ecuatoriano, comprender el currículo como campo de disputas sobre el conocimiento legítimo es la condición para poder posicionarse críticamente dentro de él y, cuando es posible, para modificarlo desde adentro.

### **2.3.1. Construcción Política del Currículo**

El currículo se construye políticamente a través de procesos de negociación y conflicto entre distintos actores sociales con intereses y proyectos divergentes sobre qué debe enseñar el sistema educativo. En el Ecuador, esos procesos involucran al Estado nacional mediante el Ministerio de Educación y la Asamblea Nacional; a las organizaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas que reivindican el reconocimiento de sus saberes en el currículo; a la Iglesia Católica y a los grupos conservadores que disputan los contenidos de la educación sexual y ciudadana; a los gremios docentes que defienden la autonomía pedagógica frente a la prescripción curricular excesiva; y a los organismos internacionales que proponen marcos de competencias para el siglo XXI que orientan el diseño curricular hacia las demandas del mercado laboral globalizado. El resultado de esas disputas es el currículo oficial que el Ministerio de Educación pública y actualiza periódicamente, pero ese currículo oficial no agota el currículo real que los docentes implementan en sus aulas.

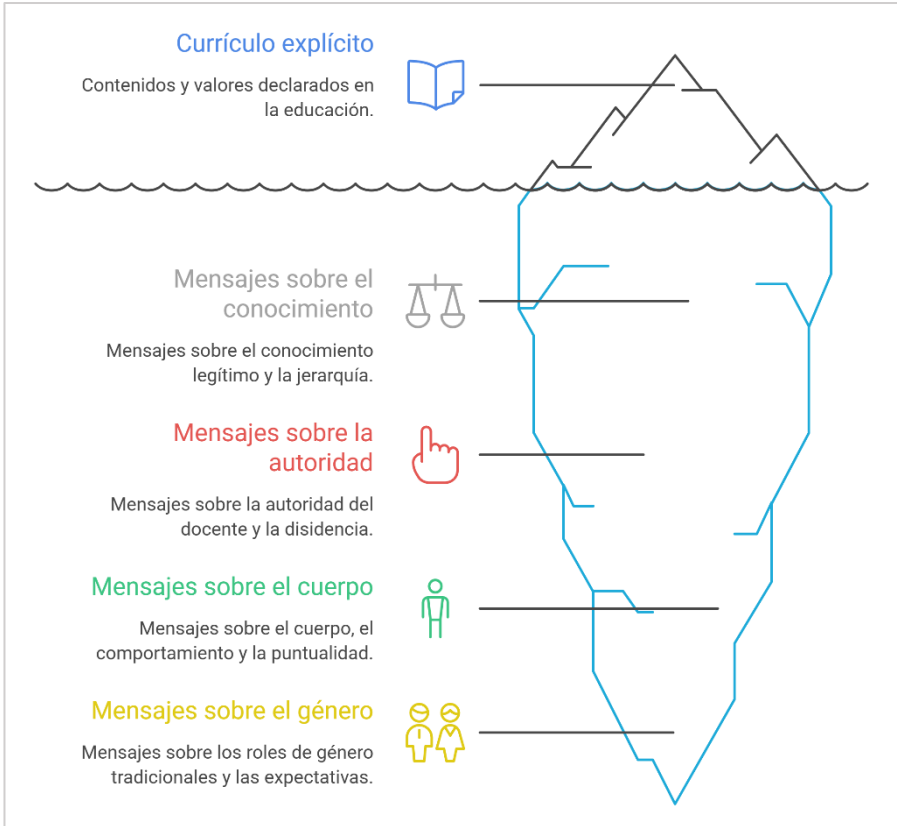
### 2.3.2. Selección y Exclusión de Contenidos

Toda selección curricular implica simultáneamente una exclusión: cuando el Ministerio de Educación decide que un determinado contenido merece formar parte del currículo nacional, está decidiendo también que otros contenidos no merecen ese lugar o lo merecen en menor medida. Estas decisiones de inclusión y exclusión tienen consecuencias sobre las identidades y las posibilidades de los estudiantes: el estudiante kichwa hablante que estudia con un currículo que trata su lengua materna como una asignatura opcional y el español estándar como la lengua del conocimiento legítimo recibe un mensaje sobre el valor relativo de su cultura de origen que tiene consecuencias sobre su motivación, su autoestima académica y su relación con el aprendizaje formal. La exclusión de las epistemologías indígenas del currículo universitario convencional, la ausencia de autores latinoamericanos en las bibliografías de las asignaturas de ciencias sociales y humanas, y la marginalización de las perspectivas feministas, decoloniales e indígenas en el currículo de la mayoría de las disciplinas son exclusiones con efectos reales sobre qué tipo de conocimiento y qué tipo de ciudadanos produce la universidad ecuatoriana.

### 2.3.3. Currículo Explícito y Currículo Oculto

El concepto de currículo oculto, desarrollado por Philip Jackson en los años sesenta y elaborado posteriormente por autores como Michael Apple, Henry Giroux y Paulo Freire, hace referencia al conjunto de valores, normas y disposiciones que los estudiantes aprenden en la escuela sin que nadie los enseñe explícitamente: a través de la organización del espacio escolar, de las relaciones de autoridad entre docentes y estudiantes, de las prácticas de evaluación y disciplina, de los rituales institucionales y de los patrones implícitos de reconocimiento y de marginación.

**Figura 7:** Currículo explícito y currículo oculto en el sistema educativo ecuatoriano: contenidos declarados versus mensajes implícitos



*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis del currículo oculto en el sistema educativo ecuatoriano y las perspectivas de la pedagogía crítica latinoamericana.

El iceberg del currículo oculto representado en la Figura 7 es una de las herramientas conceptuales de mayor poder transformador para el docente universitario ecuatoriano: permite ver que la práctica pedagógica cotidiana transmite muchos más mensajes de los que el docente planifica conscientemente, y que esos mensajes no

planificados pueden ser más poderosos en la formación de las identidades y las disposiciones de los estudiantes que los contenidos del currículo explícito. El docente que es consciente de su currículo oculto puede comenzar a examinarlo críticamente: ¿qué mensajes transmiten la manera en que organizo el espacio del aula? ¿Qué mensajes transmite la manera en que respondo a los errores de mis estudiantes? ¿Qué mensajes transmite mi selección de ejemplos y de autores en la bibliografía? Estas preguntas no tienen respuestas simples pero hacerlas es el primer paso hacia una práctica pedagógica más consciente y más coherente con los valores declarados.

#### **2.3.4. Representaciones Culturales en el Currículo**

Las representaciones culturales en el currículo hacen referencia a cómo los distintos grupos sociales, étnicos, de género y culturales aparecen (o no aparecen) en los contenidos, las imágenes, los ejemplos y las narrativas del sistema educativo. En el Ecuador, la investigación sobre los libros de texto del sistema educativo ha documentado persistentes sesgos en la representación de los pueblos indígenas y afroecuatorianos como grupos del pasado o como objetos de estudio etnográfico en lugar de como sujetos activos del presente; la escasa representación de las mujeres como protagonistas de la historia y de la cultura ecuatoriana; y la invisibilización de las contribuciones de los sectores populares a la construcción de la nación. Estas representaciones curriculares no son inocentes: producen en los estudiantes imágenes de quién cuenta como ciudadano pleno, quién tiene historia y quién no, y qué tradiciones culturales merecen transmitirse a las generaciones futuras.

### 2.3.5. Poder Simbólico y Control del Conocimiento

El poder simbólico en la educación opera mediante lo que Pierre Bourdieu denominó la violencia simbólica: la imposición de categorías de percepción y de valoración del mundo como universales cuando son en realidad las de los grupos dominantes, con la complicidad de quienes las sufren porque no reconocen su carácter arbitrario. En el sistema educativo, la violencia simbólica opera cuando los estudiantes de grupos históricamente marginados interiorizan las categorías de valoración de la cultura escolar dominante y las aplican a sus propias culturas, llegando a la conclusión de que sus saberes, sus lenguas y sus prácticas culturales son inferiores a los que el sistema escolar legitima. El docente universitario ecuatoriano que reproduce acríticamente la jerarquía entre el conocimiento académico occidental y los saberes de los pueblos y nacionalidades del país está ejerciendo violencia simbólica, aunque sus intenciones sean las mejores. Y el docente que hace visible esa jerarquía, que la examina críticamente con sus estudiantes y que abre espacio para formas de conocer que el sistema ha marginado, está practicando lo que los teóricos decoloniales denominan la decolonización del currículo.



## 2.4. Tecnologías de Vigilancia y Gestión de Datos Educativos

La digitalización de los procesos educativos ha introducido en el sistema escolar contemporáneo un conjunto de tecnologías de vigilancia y de gestión de datos que han transformado radicalmente las posibilidades de monitoreo y control del comportamiento de los actores educativos. Las plataformas de gestión del aprendizaje, los sistemas de registro del rendimiento, los sistemas de control de asistencia y, más recientemente, los sistemas de analítica del aprendizaje que predicen el rendimiento y el abandono estudiantil, son todos instrumentos que amplían enormemente la capacidad de las autoridades educativas de observar, clasificar y regular el comportamiento de docentes y estudiantes. El análisis intensivo del panóptico de Bentham como metáfora del poder disciplinar moderno encuentra en estos sistemas digitales una actualización que Foucault no pudo anticipar pero que su análisis permite comprender con precisión: el panóptico digital produce el mismo efecto de auto disciplina miento que el panóptico arquitectónico, pero con mayor eficiencia y sin la necesidad de una torre de vigilancia física.

### 2.4.1. Digitalización de los Procesos Educativos

La digitalización de los procesos educativos en el Ecuador ha avanzado de manera acelerada, especialmente desde la pandemia de COVID-19 que forzó la transición abrupta a la modalidad virtual en 2020. Esta digitalización ha tenido dimensiones que el análisis crítico debe distinguir: la digitalización de los contenidos educativos, que puede ampliar el acceso a recursos de calidad; la digitalización de los procesos comunicativos, que puede enriquecer las interacciones pedagógicas; y la digitalización de los procesos de control y registro, que amplía la capacidad de monitoreo del sistema sobre sus actores. La Agenda Educativa Digital 2021-2025 del Ministerio de Educación

ecuatoriano está orientada a la transformación digital de la educación, permitiendo la planificación, ejecución y evaluación de estrategias destinadas al desarrollo del aprendizaje digital y la conformación de una ciudadanía digital. Esta agenda tiene dimensiones genuinamente emancipadoras, pero también dimensiones de expansión del control digital del sistema que el análisis crítico debe identificar y examinar.

#### **2.4.2. Monitoreo del Rendimiento Académico**

El monitoreo digital del rendimiento académico en el sistema educativo ecuatoriano opera a través de múltiples plataformas y sistemas que registran, agregan y hacen accesibles los datos de desempeño de estudiantes y docentes para distintos actores del sistema. La plataforma Educar Ecuador, los sistemas de registro de calificaciones de las instituciones, los informes del INEVAL y los sistemas de seguimiento de indicadores del Ministerio de Educación forman un ecosistema de datos educativos que es simultáneamente un recurso para la mejora y un instrumento de control. El docente universitario que trabaja en este ecosistema digital debe desarrollar la comprensión de quién accede a qué datos, con qué propósitos y con qué consecuencias sobre las trayectorias de los distintos actores del sistema, para poder gestionar su propia información digital con la conciencia que los riesgos éticos de la vigilancia digital requieren.

#### **2.4.3. Analítica de Aprendizaje y Toma de Decisiones**

La analítica del aprendizaje, examinada en el Capítulo 4 del libro anterior desde la perspectiva de sus posibilidades pedagógicas, merece ser re-examinada en este capítulo desde la perspectiva crítica de sus implicaciones como tecnología de poder. Los sistemas de analítica que predicen qué estudiantes están en riesgo de abandono o de bajo rendimiento no son herramientas neutrales de apoyo

pedagógico: son sistemas de clasificación y de normalización que producen categorías de estudiantes (el estudiante en riesgo, el estudiante de alto rendimiento, el estudiante con necesidades especiales) con consecuencias sobre cómo los docentes y los directivos los perciben y los tratan. Cuando esas clasificaciones algorítmicas se producen a partir de datos que reflejan las desigualdades estructurales del sistema, como la posición socioeconómica, el origen étnico o la ubicación territorial, corren el riesgo de convertir las desventajas estructurales en predicciones de fracaso individual que se cumplen precisamente porque todos los actores del sistema se comportan en función de ellas.

#### **2.4.4. Privacidad y Protección de Datos**

La privacidad y la protección de los datos educativos de docentes y estudiantes es un derecho que el sistema educativo ecuatoriano ha comenzado a reconocer progresivamente, pero cuya protección efectiva requiere marcos normativos específicos para el sector educativo, formación de los actores del sistema en el manejo responsable de la información personal y mecanismos de control y de sanción de los usos ilegítimos de los datos educativos. La Ley Orgánica de Protección de Datos Personales del Ecuador establece el marco general de protección, pero su aplicación al sector educativo requiere desarrollos normativos específicos que todavía están en proceso. El docente universitario tiene responsabilidades específicas en este ámbito: la información que recoge sobre sus estudiantes en el ejercicio de su función pedagógica debe ser gestionada con los criterios de confidencialidad, proporcionalidad y pertinencia que la ética profesional y la normativa vigente establecen.

### 2.4.5. Implicaciones Éticas de la Vigilancia Digital

Las implicaciones éticas de la vigilancia digital en los sistemas educativos van más allá de la privacidad individual para alcanzar dimensiones de justicia, dignidad y autonomía que son constitutivas de la relación pedagógica genuina. La Tabla 8 examina las principales dimensiones de la vigilancia digital en el sistema educativo ecuatoriano con análisis de sus implicaciones éticas y sus riesgos para la autonomía pedagógica.

**Tabla 8:** Tecnologías de vigilancia digital en el sistema educativo ecuatoriano: dimensiones, mecanismos e implicaciones éticas para la autonomía pedagógica

Dimensión de vigilancia digital educativa	Práctica y mecanismo	Implicación ética y riesgo
<b>Sistemas de registro y control de asistencia digital</b>	Control biométrico y registro digital de asistencia	Riesgo de priorizar el cumplimiento formal sobre la calidad educativa y limitar la autonomía docente.
<b>Plataformas de registro del rendimiento (Quipux, Educar Ecuador)</b>	Registro digital de calificaciones, asistencia y desempeño	Posibles afectaciones a la privacidad y generación de sesgos institucionales.
<b>Analítica educativa y predicción del rendimiento</b>	Uso de datos para predecir desempeño y riesgo de abandono	Riesgo de estigmatización y reproducción de desigualdades.
<b>Cámaras de vigilancia y control del espacio escolar</b>	Monitoreo permanente de los espacios educativos	Puede restringir la libertad de expresión y fomentar la autocensura.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis crítico de la digitalización educativa y sus implicaciones para la autonomía docente en el contexto ecuatoriano.

Las tecnologías de vigilancia digital sistematizadas en la Tabla 8 producen en conjunto lo que Byung-Chul Han denomina la sociedad de la transparencia: un entorno donde la exigencia de visibilidad total de los procesos y los resultados elimina el espacio de opacidad necesario para la reflexión, el error productivo y la genuina experimentación pedagógica. El docente universitario que trabaja bajo la vigilancia permanente de los sistemas digitales de control puede sentir que cada decisión pedagógica es evaluada y registrada, lo que produce el efecto de auto disciplina miento que Foucault describió: el docente ajusta su práctica no a lo que considera pedagógicamente más valioso sino a lo que el sistema de vigilancia considera apropiado. Identificar este mecanismo es el primer paso para resistirlo con la autonomía pedagógica que la dignidad profesional y el compromiso con los estudiantes demandan.

## **2.5. Influencia de Organismos Internacionales en la Gobernanza Educativa**

La gobernanza de los sistemas educativos nacionales no ocurre únicamente en el espacio delimitado por las fronteras del Estado-nación: está profundamente condicionada por la influencia de organismos internacionales, agencias de desarrollo, fundaciones privadas y redes de expertos transnacionales que promueven determinadas concepciones de la educación de calidad, determinados modelos de gestión del sistema y determinadas formas de medir y de comparar los resultados. Este fenómeno, que los investigadores de políticas educativas comparadas denominan gobernanza multinivel o transferencia de políticas educativas, tiene una presencia especialmente significativa en los países latinoamericanos, que históricamente han sido receptores de agendas y modelos educativos producidos en los países del Norte Global.

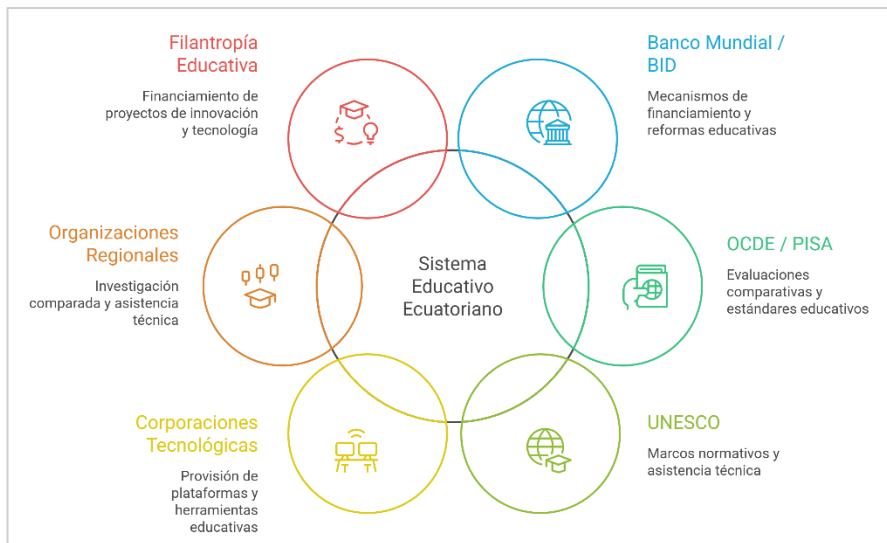
### 2.5.1. Agendas Educativas Globales

Las agendas educativas globales son los marcos normativos y los conjuntos de objetivos que los organismos internacionales proponen para orientar el desarrollo de los sistemas educativos nacionales. La Agenda de Educación 2030 de la UNESCO, los marcos de competencias para el siglo XXI promovidos por la OCDE y el Banco Mundial, y las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible son los ejemplos más prominentes de estas agendas. Su influencia sobre el sistema educativo ecuatoriano opera a través de múltiples canales: el financiamiento condicionado de proyectos educativos, la participación del Ecuador en estudios comparativos internacionales, la formación de los técnicos y funcionarios del sector en universidades e institutos con agenda propia, y la circulación de expertos internacionales que llevan las ideas de las agendas globales a los procesos de reforma nacional.

### 2.5.2. Estándares Internacionales de Calidad

Los estándares internacionales de calidad educativa son el mecanismo más directo de influencia de los organismos internacionales sobre los sistemas educativos nacionales: al definir qué cuenta como educación de calidad en términos de indicadores comparables internacionalmente, establecen implícitamente el horizonte al que los sistemas deben aspirar y el diagnóstico de cuán lejos están de ese horizonte. Los resultados de PISA en el Ecuador, que ubican sistemáticamente al país en los rangos más bajos de los participantes, producen una narrativa de crisis educativa que justifica las reformas orientadas a mejorar esos resultados específicos, sin que se cuestione si los aspectos que PISA mide son los más relevantes para la educación que Ecuador necesita. La Figura 8 examina el mapa de las influencias internacionales en la gobernanza educativa ecuatoriana y las tensiones que produce con la soberanía educativa constitucional.

**Figura 8:** Influencias internacionales en la gobernanza educativa ecuatoriana: actores, mecanismos de influencia y tensiones con la soberanía educativa



*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis crítico de la gobernanza educativa global y su influencia sobre el sistema educativo ecuatoriano.

### 2.5.3. Financiamiento y Cooperación Educativa

El financiamiento internacional de la educación ecuatoriana, aunque complementario del presupuesto nacional y cuantitativamente menor, tiene una influencia sobre las políticas educativas que supera su peso presupuestario: los préstamos del Banco Mundial y del BID condicionan la adopción de reformas específicas; los proyectos de cooperación técnica de organismos como la AECID, la Unión Europea o la GIZ alemana introducen marcos conceptuales y modelos de gestión con su propio perfil; y la presencia de expertos internacionales en los procesos de reforma educativa ecuatoriana lleva consigo las ideas y los supuestos de las tradiciones educativas de las que provienen, que no siempre corresponden a las necesidades y los

contextos del Ecuador. El docente universitario que comprende estas dinámicas de la cooperación educativa internacional puede evaluar con mayor criterio las propuestas de reforma e innovación que llegan de afuera, distinguiendo lo que aporta genuinamente al mejoramiento de la educación ecuatoriana de lo que reproduce dependencias intelectuales y tecnológicas que el país no necesita.

#### **2.5.4. Transferencia de Políticas entre Países**

La transferencia de políticas educativas entre países es un proceso de adaptación, hibridación y contextualización que raramente produce los resultados que los promotores de la política original esperaban. Las reformas educativas orientadas al mercado que produjeron efectos específicos en el sistema educativo chileno no producen necesariamente los mismos efectos en el sistema ecuatoriano, porque los contextos históricos, institucionales, culturales y socioeconómicos son distintos de maneras que los modelos de transferencia raramente contemplan. El Ecuador ha importado marcos conceptuales de la educación basada en competencias de los sistemas europeos, modelos de evaluación docente de los sistemas norteamericanos y sistemas de acreditación universitaria de los estándares anglosajones, sin que siempre esas importaciones hayan producido las mejoras de calidad que prometían. Esta historia de transferencias con resultados mixtos es una razón más para que el docente universitario ecuatoriano desarrolle la capacidad crítica de evaluar las propuestas de reforma desde los criterios de la pertinencia al contexto local y no desde la autoridad del origen foráneo.

#### **2.5.5. Desafíos para la Soberanía Educativa**

La soberanía educativa, entendida como el derecho y la capacidad del Ecuador de definir su propio proyecto educativo de acuerdo con sus valores constitucionales, sus necesidades sociales y

sus tradiciones culturales, es uno de los desafíos más importantes que el sistema educativo ecuatoriano enfrenta en el contexto de la globalización. La Tabla 9 examina los principales organismos e influencias internacionales sobre el sistema educativo ecuatoriano con análisis de las tensiones que producen con la soberanía educativa y el mandato constitucional.

**Tabla 9:** Influencias internacionales en la gobernanza educativa ecuatoriana: tipos de influencia y tensiones con la soberanía educativa constitucional

<b>Organismo o agenda internacional</b>	<b>Tipo de influencia sobre el sistema educativo ecuatoriano</b>	<b>Tensión con la soberanía educativa</b>
<b>Banco Mundial y BID</b>	Financiamiento y promoción de reformas orientadas a resultados	Posible conflicto entre eficiencia educativa y principios del Buen Vivir.
<b>OCDE y PISA</b>	Establecimiento de estándares y evaluaciones internacionales	Riesgo de adoptar modelos educativos ajenos a las realidades locales.
<b>UNESCO y Agenda 2030 (ODS 4)</b>	Orientación hacia calidad, equidad e inclusión educativa	Tensión entre metas globales y autonomía pedagógica nacional.
<b>Fundaciones privadas y filantropocapitalismo educativo</b>	Financiamiento de innovación y desarrollo educativo	Posible dependencia tecnológica y condicionamiento de agendas educativas.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis crítico de la gobernanza educativa global y el mandato constitucional ecuatoriano.

El mapa de influencias internacionales sobre la gobernanza educativa ecuatoriana sistematizado en la Tabla 9 revela la complejidad de la posición del Ecuador como Estado que aspira a definir un proyecto educativo propio (plurinacional, intercultural, orientado al Buen Vivir) en un contexto de fuerte presión hacia la

homogeneización de los sistemas educativos según los estándares de los países del Norte Global. Esta tensión no se resuelve mediante el rechazo de toda influencia internacional, que sería tanto inviable como empobrecedor, sino mediante la construcción de la capacidad crítica para evaluar esas influencias desde el horizonte de los valores constitucionales ecuatorianos y desde las necesidades reales de los estudiantes que el sistema debe atender. El docente universitario que comprende estas dinámicas puede contribuir a esa construcción de soberanía educativa desde su propia práctica: produciendo conocimiento educativo pertinente al contexto ecuatoriano, formando a sus estudiantes en la comprensión crítica de las agendas educativas globales y ejerciendo su autonomía pedagógica como espacio de resistencia frente a las presiones de homogeneización que las arquitecturas de control examinadas en este capítulo ejercen sobre el sistema.



Las arquitecturas de control examinadas en este capítulo, desde los instrumentos normativos hasta los sistemas de vigilancia digital, desde el currículo oculto hasta las influencias de los organismos internacionales, configuran el sistema de poder dentro del cual el docente universitario ecuatoriano ejerce su práctica pedagógica cotidiana. Comprender ese sistema no equivale a aceptarlo como inevitable ni a rendirse ante su capacidad de control: equivale a desarrollar la lucidez estratégica necesaria para identificar sus límites, sus contradicciones y los márgenes de autonomía que, incluso dentro de las arquitecturas de control más sólidas, están disponibles para una práctica pedagógica comprometida con la justicia educativa.

El capítulo siguiente desciende a las dimensiones más personales de la relación entre educación y poder: las desigualdades que el sistema educativo reproduce y a veces amplifica en la vida concreta de los estudiantes ecuatorianos con sus distintos orígenes, sus distintos capitales culturales y sus distintas posibilidades de éxito dentro de un sistema que declara ser para todos pero que en la práctica beneficia desproporcionalmente a quienes ya parten con las mayores ventajas.

# CAPÍTULO 3

## Desigualdad, Exclusión y Reproducción Social en la Educación



## CAPÍTULO 3

### Desigualdad, Exclusión y Reproducción Social en la Educación

Si los capítulos anteriores examinaron las estructuras históricas y los mecanismos institucionales mediante los cuales el poder opera en la educación, el presente capítulo desciende al terreno más concreto y más urgente de la vida educativa real de los estudiantes ecuatorianos: la manera en que el sistema educativo, lejos de ser el gran igualador que la narrativa meritocrática promete, reproduce y a veces amplifica las desigualdades sociales que lo preexisten. Esta reproducción no ocurre por mala voluntad de los docentes ni por ineficiencia de las administraciones: ocurre porque el sistema educativo está estructurado de manera que sus beneficios se distribuyen de manera desigual, favoreciendo sistemáticamente a quienes ya parten con las mayores ventajas de capital económico, capital cultural y capital social, y penalizando a quienes llegan con las mayores desventajas acumuladas por la historia de exclusión de sus familias y comunidades.

Campo Sesé et al. (2024), en un análisis de las políticas y realidades educativas en Ecuador con enfoque en las brechas y los procesos de control, documentan que el sistema educativo ecuatoriano refleja y perpetúa desigualdades socioeconómicas y regionales profundas, con marcadas diferencias en la calidad de la educación entre zonas urbanas y rurales, entre grupos étnicos y entre niveles socioeconómicos. Stefos y Chávez Morales (2023), en un análisis específico de las brechas educativas en Ecuador para la población universitaria, confirman que la brecha entre quienes acceden y no acceden a la educación superior es significativa y persistente, con diferencias determinadas en gran medida por el origen socioeconómico, el grupo étnico y el territorio de procedencia del

estudiante. Estos datos no son simplemente estadísticas abstractas: son la descripción cuantitativa de vidas concretas truncadas por un sistema que prometía oportunidades iguales y que en la práctica distribuye esas oportunidades de manera profundamente desigual.

Este capítulo examina cinco dimensiones de la desigualdad educativa en el Ecuador: la relación entre educación y reproducción de las estructuras socioeconómicas; el rol del capital cultural en la producción del éxito académico diferencial; la segregación territorial y sus efectos sobre las oportunidades educativas; la exclusión de los grupos históricamente marginados; y las brechas emergentes en la sociedad digital del conocimiento. Para el docente universitario ecuatoriano, la comprensión de estas dimensiones no es simplemente un ejercicio académico: es la condición para poder reconocer los mecanismos de reproducción social que pueden estar operando, a veces sin que el docente lo perciba, en su propia práctica pedagógica, y para poder diseñar estrategias que los interrumpan o que al menos los mitiguen en el espacio de autonomía que el aula le proporciona.

### **3.1. Educación y Reproducción de las Estructuras Socioeconómicas**

La relación entre la educación y la reproducción de las estructuras socioeconómicas es uno de los temas más debatidos y más documentados de la sociología de la educación, desde los análisis pioneros de los años 1960 y 1970 hasta las investigaciones contemporáneas sobre movilidad social y educación en América Latina. La pregunta central de ese debate es si la educación es un mecanismo de movilidad social ascendente que permite a los individuos de los sectores más desfavorecidos mejorar su posición social mediante el mérito, como la narrativa meritocrática sostiene; o si es un mecanismo de reproducción social que garantiza que, en

términos estadísticos, los hijos de las élites permanezcan en posiciones de élite y los hijos de los grupos subalternos permanezcan en posiciones subalternas, como la investigación sociológica crítica documenta con consistencia. La respuesta, como suele ocurrir con las preguntas más importantes, es compleja: el sistema educativo produce alguna movilidad social real, pero también reproduce las jerarquías preexistentes en mayor medida de lo que la narrativa oficial reconoce.

### **3.1.1. Relación entre Educación y Estratificación Social**

La estratificación social hace referencia a la división de la sociedad en grupos jerarquizados con acceso diferencial a los recursos, el poder y el prestigio social. En todas las sociedades modernas, el sistema educativo está articulado con esa estratificación de manera que el nivel educativo alcanzado es uno de los principales determinantes de la posición social adulta: acceso al mercado laboral formal, nivel de ingresos, posición de clase, estatus social y poder político están todos correlacionados con el nivel de educación formal. Esta correlación ha alimentado la creencia en la educación como gran igualador: si el acceso a la educación se democratiza, la posición social dejará de depender del origen familiar y dependerá del mérito individual medido por el desempeño educativo. La investigación sociológica crítica ha cuestionado esta creencia demostrando que la correlación entre origen social y destino social persiste incluso cuando la educación se expande, porque quienes tienen mayor capital de partida aprovechan mejor la expansión educativa que quienes tienen menos.

En el Ecuador, la expansión de la matrícula educativa de las últimas décadas ha reducido las brechas de acceso en la educación básica y media, pero las brechas de acceso a la educación superior y, más todavía, las brechas en la calidad de la educación recibida en todos los niveles, siguen siendo enormes entre los distintos estratos

socioeconómicos. Esta persistencia de las brechas cualitativas es especialmente importante porque es en la calidad de la educación, y no simplemente en su duración, donde reside el potencial de movilidad social: un estudiante que completa doce años de educación básica y media en una institución con alta calidad docente, buena infraestructura y entorno social estimulante tiene posibilidades de vida radicalmente distintas de un estudiante que completa los mismos doce años en una institución con alta rotación de docentes, déficits de infraestructura y entorno social desfavorecedor. La expansión cuantitativa sin mejora cualitativa puede ser, paradójicamente, una forma sofisticada de reproducción de la desigualdad: incluye formalmente a todos mientras los incluye de manera diferenciada en un sistema que los trata desigualmente.

### **3.1.2. Movilidad Social y Trayectorias Educativas**

La movilidad social, entendida como el cambio de posición en la jerarquía social de una generación a la siguiente, está condicionada de manera significativa por las trayectorias educativas: los individuos que logran acceder a niveles educativos superiores a los de sus padres tienden a alcanzar posiciones sociales más elevadas, aunque con importantes matices sobre la magnitud y la sostenibilidad de esa movilidad. En el Ecuador, la expansión de la educación superior del período 2008-2016 produjo un incremento significativo en el número de jóvenes de primera generación universitaria procedentes de familias sin experiencia previa en la educación superior; este fenómeno tiene un potencial de movilidad social real que la investigación educativa ecuatoriana ha comenzado a documentar, aunque con resultados que evidencian que el acceso formal a la universidad no garantiza la inserción exitosa en el mercado laboral que los jóvenes y sus familias esperaban.

### 3.1.3. Distribución Desigual de Oportunidades

La distribución desigual de oportunidades educativas en el Ecuador contemporáneo no es el resultado de decisiones individuales libres de los actores del sistema sino el producto acumulado de condicionantes estructurales que operan antes, durante y después del paso por las instituciones educativas. Antes de la escuela, las diferencias en el capital cultural del hogar, en el acceso a la estimulación temprana y en la nutrición y la salud producen diferencias en las disposiciones y capacidades cognitivas con las que los niños llegan al sistema educativo. Durante la escuela, las diferencias en la calidad de las instituciones frecuentadas, en las expectativas que docentes y directivos tienen sobre los distintos grupos de estudiantes y en la cantidad de capital cultural familiar disponible para apoyar el proceso escolar producen diferencias crecientes en el rendimiento y en las trayectorias. Y después de la escuela, las diferencias en el capital social de las redes familiares de contactos, en los recursos disponibles para costear estudios superiores y en las oportunidades de inserción laboral producen diferencias en la traducción de los títulos educativos en posiciones sociales concretas.

### 3.1.4. Condiciones Socioeconómicas y Rendimiento Escolar

La relación entre las condiciones socioeconómicas del hogar y el rendimiento escolar de los niños y jóvenes es una de las relaciones más robustamente documentadas de la investigación educativa comparada. La Tabla 10 examina los principales factores socioeconómicos que inciden en el rendimiento escolar, sus mecanismos de acción y su evidencia empírica en el contexto ecuatoriano.

**Tabla 10:** Condiciones socioeconómicas y rendimiento escolar en el Ecuador: factores, mecanismos de incidencia y evidencia empírica

<b>Factor socioeconómico</b>	<b>Mecanismo de incidencia en el rendimiento escolar</b>	<b>Manifestación en el contexto ecuatoriano</b>
<b>Nivel de ingresos del hogar</b>	Determina el acceso a recursos educativos, tecnología y apoyo académico	Persisten amplias brechas de acceso y permanencia educativa según nivel socioeconómico.
<b>Nivel educativo de padres y madres</b>	Influye en el capital cultural y el apoyo al aprendizaje	Los estudiantes con padres de mayor nivel educativo presentan mayores oportunidades de acceso.
<b>Condiciones de habitabilidad y tiempo de estudio</b>	Afectan la disponibilidad de tiempo y condiciones para aprender	El trabajo y las responsabilidades domésticas limitan el rendimiento educativo en sectores vulnerables.
<b>Acceso a salud y nutrición</b>	Condiciona el desarrollo cognitivo y la capacidad de aprendizaje	La desnutrición y las desigualdades en salud afectan especialmente a poblaciones rurales e indígenas.

*Nota.* Elaboración propia basada en Stefos y Chávez Morales (2023), Campo Sesé et al. (2024) y Rujas (2022).

Los factores socioeconómicos sistematizados en la Tabla 10 revelan un principio que la sociología crítica de la educación lleva décadas documentando pero que la narrativa meritocrática del sistema educativo sigue ignorando en sus discursos oficiales: el rendimiento escolar no es fundamentalmente el resultado del talento y el esfuerzo individual de cada estudiante sino el resultado de las condiciones estructurales en las que ese talento y ese esfuerzo se despliegan. El docente universitario que atribuye las diferencias de

rendimiento entre sus estudiantes exclusivamente a diferencias de capacidad o de motivación individual está ignorando la evidencia sociológica sobre los determinantes estructurales del rendimiento, y está reproduciendo, con ese diagnóstico erróneo, los estereotipos que estigmatizan a los estudiantes más vulnerables y naturalizan las desigualdades que el sistema educativo tiene la responsabilidad de reducir.

### 3.1.5. Persistencia de las Brechas Educativas

La persistencia de las brechas educativas en el Ecuador, a pesar de las inversiones realizadas y de los avances cuantitativos en cobertura, es uno de los hallazgos más perturbadores de la investigación educativa del período reciente. La investigación de Rujas (2022) sobre la vigencia actual de la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron confirma que cincuenta años después de su formulación original, la teoría sigue siendo pertinente para comprender las desigualdades educativas contemporáneas, porque los mecanismos de reproducción que describe, la transmisión intergeneracional del capital cultural, la violencia simbólica del sistema escolar y la apariencia de meritocracia que oculta la arbitrariedad de la cultura escolar dominante, no han sido desmantelados por las políticas educativas de expansión de la cobertura. En el Ecuador, los datos del INEC y del INEVAL confirman esta persistencia: las brechas de rendimiento entre los quintiles de ingreso, entre los grupos étnicos y entre los contextos urbanos y rurales no se han reducido significativamente en los últimos quince años, a pesar de la importante inversión educativa del período 2008-2016.

## 3.2. Capital Cultural, Privilegio y Éxito Académico

El concepto de capital cultural, desarrollado por Pierre Bourdieu en su análisis de los mecanismos de reproducción social mediante la educación, es uno de los instrumentos analíticos más potentes disponibles para comprender por qué el sistema educativo ecuatoriano produce resultados tan desiguales entre grupos con distintos orígenes sociales. Bourdieu demostró que el sistema escolar no opera sobre individuos culturalmente neutros sino sobre sujetos que llegan al sistema con distintas dotaciones de capital cultural, el conjunto de disposiciones, conocimientos, hábitos y competencias culturales adquiridas en el proceso de socialización familiar que determina la afinidad o el distanciamiento con la cultura escolar dominante. Los estudiantes cuyo capital cultural familiar corresponde al que la escuela da por descontado y premia tienen una ventaja estructural sobre los que llegan con un capital cultural distinto, aunque igualmente valioso en otros contextos, que el sistema escolar no reconoce sino que penaliza implícitamente.

### 3.2.1. Conceptualización del Capital Cultural

Bourdieu distingue tres formas del capital cultural que tienen implicaciones distintas para el análisis de la desigualdad educativa. El capital cultural en estado incorporado, que es el más fundamental, hace referencia a las disposiciones permanentes del cuerpo y de la mente, el habitus, que resultan del proceso de socialización: la familiaridad con ciertos usos del lenguaje, la comodidad con determinados tipos de conocimiento abstracto, las formas de relación con la autoridad y la habilidad para descifrar los códigos implícitos de las instituciones culturales. El capital cultural en estado objetivado se refiere a los bienes culturales poseídos: libros, obras de arte, instrumentos musicales, acceso a museos y teatros. Y el capital cultural en estado institucionalizado se refiere a los títulos académicos

que el sistema educativo otorga y que convierten el capital cultural incorporado en un capital legalmente reconocido y convertible en posición social y económica. Para el docente universitario ecuatoriano, la comprensión de estas tres formas del capital cultural permite identificar con mayor precisión dónde se producen las ventajas y las desventajas que los estudiantes de distintos orígenes llevan al aula.

### **3.2.2. Influencia del Entorno Familiar**

El entorno familiar es el primer y más determinante espacio de producción del capital cultural que el sistema educativo luego valora o desvalora. Las familias de mayor capital cultural, independientemente de su nivel de ingresos, proporcionan a sus hijos un conjunto de experiencias, estímulos y prácticas que los preparan para el tipo de pensamiento, el tipo de lenguaje y el tipo de relación con el conocimiento que la escuela exige: la lectura regular, la discusión de temas complejos, la visita a museos y espacios culturales, la familiaridad con el uso de la lengua académica en el hogar, y la construcción de expectativas elevadas de logro académico. Las familias de menor capital cultural no son menos afectuosas ni menos comprometidas con el éxito educativo de sus hijos, pero el tipo de capital cultural que transmiten, frecuentemente más orientado al conocimiento práctico, a la narración oral y a las formas de relación con la autoridad propias de sus comunidades, no tiene la correspondencia con los requerimientos de la cultura escolar formal que el capital cultural de las élites posee naturalmente.

### **3.2.3. Lenguaje, Hábitos y Desempeño Escolar**

El sociólogo británico Basil Bernstein complementó el análisis de Bourdieu con su teoría de los códigos lingüísticos: los estudiantes de distintas clases sociales utilizan predominantemente distintos códigos lingüísticos, el código restringido, más contextual, concreto e

implícito, y el código elaborado, más universal, abstracto y explícito, que es precisamente el que la escuela usa y exige. Esta diferencia de código lingüístico no es una diferencia de inteligencia ni de capacidad verbal: es una diferencia en el tipo de lenguaje habitual que pone a los estudiantes de clases trabajadoras en desventaja frente a las exigencias lingüísticas de la escuela, no porque su código sea inferior sino porque la escuela no reconoce ni desarrolla sus competencias lingüísticas específicas sino que las penaliza como deficiencias. En el Ecuador plurilingüe, donde una parte significativa del estudiantado tiene el kichwa, el shuar u otra lengua indígena como lengua materna y el español como segunda lengua, esta desventaja lingüística tiene una dimensión adicional: no solo es una diferencia de código dentro del español sino una diferencia de lengua dominante que el sistema educativo convencional trata casi exclusivamente como déficit a remediar.

#### **3.2.4. Expectativas Académicas y Privilegio Social**

Las expectativas que los docentes tienen sobre el potencial académico de sus estudiantes tienen consecuencias reales y documentadas sobre el desempeño de esos estudiantes: el efecto Pigmalión o efecto Rosenthal, demostrado experimentalmente por Rosenthal y Jacobson en los años sesenta y confirmado por décadas de investigación posterior, muestra que los estudiantes sobre los que sus docentes tienen altas expectativas tienden a desempeñarse mejor que aquellos sobre los que tienen bajas expectativas, independientemente de sus capacidades previas. En el Ecuador, donde las expectativas académicas de los docentes están sistemáticamente correlacionadas con el origen socioeconómico, el grupo étnico y el territorio de procedencia de los estudiantes, este efecto puede operar como un mecanismo poderoso de reproducción de las desigualdades: los docentes tratan a los estudiantes de acuerdo con las expectativas que

tienen sobre su grupo, y esas expectativas diferenciales producen resultados diferenciales que luego confirman retroactivamente las expectativas, completando el círculo vicioso de la profecía autocumplida.

**Figura 9:** Expectativas académicas diferenciadas y privilegio social en el sistema educativo ecuatoriano: el ciclo de la profecía autocumplida



*Nota.* Elaboración propia basada en Rujas (2022), Stefos y Chávez Morales (2023) y el análisis del efecto de las expectativas académicas en el sistema educativo ecuatoriano.

El ciclo de la profecía autocumplida representado en la Figura 9 es uno de los mecanismos de reproducción social más difíciles de interrumpir precisamente porque opera de manera inconsciente en la mayoría de los casos: el docente que tiene bajas expectativas sobre los

estudiantes de determinados grupos no lo hace con mala voluntad sino como resultado de una socialización profesional en la que ciertos estereotipos sobre la capacidad de distintos grupos de estudiantes han sido naturalizados como observaciones objetivas. Hacerse consciente de estos sesgos implícitos, examinarlos críticamente y reemplazarlos con la convicción de que todos los estudiantes tienen capacidad de aprender a altos niveles cuando se les proporcionan las condiciones adecuadas, es una de las transformaciones más importantes y más difíciles que el docente universitario comprometido con la equidad educativa puede realizar en su propia práctica pedagógica.

### **3.2.5. Reconocimiento Institucional de los Saberes**

El sistema educativo reconoce y valida ciertos tipos de conocimiento mientras marginaliza o ignora otros, y esa selectividad en el reconocimiento de los saberes tiene consecuencias directas sobre qué estudiantes se sienten incluidos en el proyecto educativo y qué estudiantes se sienten extraños en él. El estudiante kichwa hablante que ha desarrollado un conocimiento sofisticado sobre los sistemas de cultivo andino, la medicina herbal y la astronomía de su comunidad llega a una universidad que no reconoce ese conocimiento como conocimiento académico legítimo y que le exige demostrar su valía en términos de una cultura académica que le es ajena. El estudiante de primera generación universitaria que ha desarrollado competencias prácticas en el trabajo familiar llega a una institución que valora exclusivamente el conocimiento abstracto y desestima el conocimiento derivado de la práctica. Esta selectividad en el reconocimiento de los saberes no es una mera omisión neutral: es una forma activa de exclusión simbólica que tiene consecuencias sobre la motivación, la autoestima académica y la permanencia de los estudiantes cuyos saberes el sistema no reconoce.

### 3.3. Segregación Educativa y Desigualdades Territoriales

La segregación educativa hace referencia a la distribución desigual de los estudiantes entre distintas instituciones según su origen socioeconómico, étnico o territorial, con la consiguiente concentración de las ventajas en unas instituciones y las desventajas en otras. En el Ecuador, la segregación educativa opera en múltiples dimensiones: entre las instituciones del sector privado y del sector público; entre las instituciones urbanas y las rurales; entre las unidades educativas del Milenio y las escuelas comunitarias de menor dotación; y entre las provincias del litoral con mayor desarrollo económico y las de la Sierra y la Amazonía con mayor pobreza y mayor proporción de población indígena. Esta segregación no es simplemente la expresión espacial de las diferencias socioeconómicas preexistentes: es también un mecanismo de reproducción de esas diferencias que actúa sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

#### 3.3.1. Distribución Geográfica de Oportunidades Educativas

La distribución geográfica de las oportunidades educativas en el Ecuador sigue un patrón de concentración que reproduce la distribución territorial del desarrollo económico: las provincias con mayor producto interno bruto per cápita, mayor urbanización y mayor inversión en infraestructura tienden a tener sistemas educativos con mayor calidad relativa, mientras que las provincias con mayor pobreza, mayor ruralidad y mayor proporción de población indígena tienen sistemas educativos con menor calidad relativa. Esta correspondencia entre el mapa de la desigualdad económica y el mapa de la desigualdad educativa no es accidental: refleja la manera en que las decisiones de inversión pública en educación han tendido a concentrarse en los territorios con mayor capacidad de presión política, reproduciendo el círculo vicioso en que los territorios con menos recursos tienen menos capacidad de obtener más recursos.

### 3.3.2. Diferencias entre Contextos Urbanos y Rurales

Las diferencias entre los contextos educativos urbanos y rurales en el Ecuador son de tal magnitud que el docente universitario que trabaja en las grandes ciudades y que forma a futuros docentes o a profesionales que trabajarán en contextos rurales tiene la responsabilidad de conocerlas con profundidad. La Tabla 11 presenta un análisis comparativo de las principales dimensiones de la desigualdad territorial entre los contextos urbanos y rurales del sistema educativo ecuatoriano.

**Tabla 11:** Diferencias entre contextos educativos urbanos y rurales en el Ecuador: dimensiones de la desigualdad territorial

<b>Dimensión de la desigualdad territorial</b>	<b>Contextos urbanos</b>	<b>Contextos rurales e indígenas</b>
<b>Infraestructura y equipamiento escolar</b>	Mayor acceso a tecnología, laboratorios, bibliotecas e infraestructura adecuada	Déficits de infraestructura, conectividad y recursos educativos.
<b>Disponibilidad y perfil docente</b>	Mayor estabilidad y formación especializada del profesorado	Alta rotación docente y menor acceso a formación continua.
<b>Acceso a recursos educativos complementarios</b>	Amplia oferta cultural, académica y extracurricular	Escasez de recursos complementarios y dependencia de la escuela.
<b>Resultados en evaluaciones estandarizadas</b>	Mejores resultados y mayor acceso a educación superior	Menores desempeños y persistencia de brechas educativas territoriales.

*Nota.* Elaboración propia basada en Campo Sesé et al. (2024), Stefos y Chávez Morales (2023) y el análisis de las desigualdades educativas territoriales del Ecuador.

Las diferencias entre contextos urbanos y rurales sistematizadas en la Tabla 11 tienen una consecuencia que el docente universitario ecuatoriano raramente tiene oportunidad de experimentar directamente pero que debe comprender conceptualmente: los estudiantes que provienen de contextos rurales o de contextos urbanos periféricos llegan a la universidad con una preparación académica previa significativamente menor que la de sus compañeros de contextos urbanos con mayor capital educativo, no porque sean menos inteligentes ni menos esforzados sino porque el sistema educativo en el que se formaron tenía menos recursos, menos docentes calificados y menos entorno cultural estimulante que el de sus compañeros. El docente universitario que no reconoce este punto de partida diferencial y trata a todos sus estudiantes como si hubieran tenido las mismas oportunidades previas está, en los hechos, penalizando a los que ya parten con desventaja y recompensando a los que ya parten con ventaja.

### 3.3.3. Infraestructura y Acceso a Recursos

La infraestructura educativa y el acceso a recursos de aprendizaje son condiciones materiales del proceso pedagógico que tienen consecuencias directas sobre la calidad de la experiencia educativa. En el Ecuador, las diferencias de infraestructura entre las instituciones del sector privado de élite y las escuelas comunitarias rurales son de tal magnitud que resulta difícil hablar de un sistema educativo único sin las comillas que indican la ficción que esa unidad representa. Mientras las instituciones de mayor capital social y económico tienen acceso a laboratorios actualizados, tecnología educativa de última generación, bibliotecas con colecciones amplias y espacios de aprendizaje diseñados pedagógicamente, muchas escuelas rurales ecuatorianas funcionan en edificaciones deterioradas, sin agua potable garantizada, sin conectividad a internet

y con materiales didácticos obsoletos o inexistentes. Esta diferencia de condiciones materiales no es simplemente una diferencia de comodidad: es una diferencia en las posibilidades de aprendizaje que el sistema educativo proporciona a distintos grupos de estudiantes según su origen territorial y socioeconómico.

### **3.3.4. Concentración de Ventajas y Desventajas**

La concentración de ventajas y desventajas en distintas instituciones educativas es uno de los mecanismos más potentes de reproducción de la desigualdad: cuando los estudiantes de mayor capital cultural y económico se concentran en ciertas instituciones, producen en ellas efectos de par a par que elevan las expectativas, el nivel de los debates y el ambiente académico de toda la institución; y cuando los estudiantes de menor capital se concentran en otras instituciones, producen el efecto contrario. Esta concentración no es el resultado de una política educativa deliberada de segregación: es el resultado de las decisiones individuales de las familias con mayor capital de elegir las instituciones que consideran de mayor calidad para sus hijos, que son precisamente las instituciones que ya concentran mayor capital estudiantil. El resultado es una espiral de diferenciación institucional que se autoperpetúa: las instituciones más demandadas se vuelven mejores porque concentran a los mejores estudiantes, y las menos demandadas se vuelven menos capaces de ofrecer calidad porque concentran a los estudiantes con más dificultades.

### **3.3.5. Impacto Territorial en los Resultados Educativos**

El impacto territorial en los resultados educativos se manifiesta de manera especialmente clara en los datos de acceso a la educación superior, que son el momento en que las acumuladas diferencias de calidad de la formación previa se traducen en diferencias de oportunidades para el futuro. Los datos documentados por Stefos y

Chávez Morales (2023) muestran que la brecha en las tasas de acceso a la educación superior entre las provincias con mayor y menor desarrollo es una de las más pronunciadas de América Latina, con diferencias que no pueden explicarse únicamente por diferencias en la demanda de educación universitaria sino que reflejan diferencias estructurales en la preparación académica que el sistema educativo proporciona en distintos territorios. Esta brecha territorial en el acceso a la educación superior es uno de los principales mecanismos de reproducción de las desigualdades regionales del Ecuador: los territorios que producen menos egresados universitarios tienen menos capital humano local para impulsar su desarrollo, lo que produce más pobreza, lo que produce más deficiencias en el sistema educativo local, completando el ciclo de la reproducción territorial de la desigualdad.

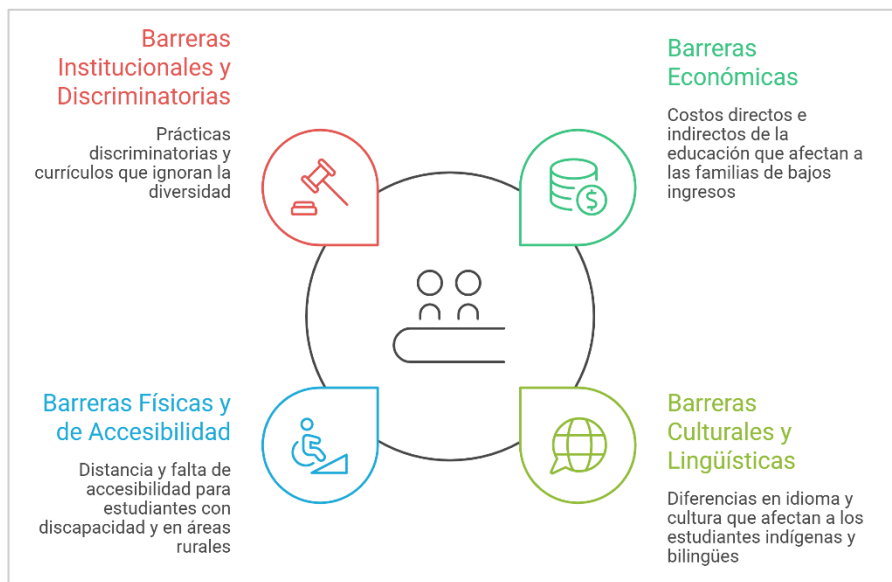
### **3.4. Exclusión de Grupos Históricamente Marginados**

La exclusión de los grupos históricamente marginados del sistema educativo ecuatoriano no es un accidente histórico que las reformas recientes han logrado superar: es una característica estructural del sistema que tiene raíces en la colonialidad y que persiste, aunque en formas cambiadas, en el sistema educativo contemporáneo. La exclusión opera en múltiples dimensiones simultáneas: la exclusión del acceso, que impide que los miembros de los grupos más marginados lleguen a las instituciones educativas; la exclusión de la permanencia, que produce tasas de abandono desproporcionalmente altas entre los grupos que logran ingresar; la exclusión del logro, que produce diferencias sistemáticas en los resultados de aprendizaje entre los distintos grupos; y la exclusión epistémica, que marginaliza los saberes de los grupos históricamente excluidos del currículo y de la cultura institucional de las escuelas y universidades.

### 3.4.1. Barreras Estructurales de Acceso Educativo

Las barreras estructurales de acceso al sistema educativo en el Ecuador contemporáneo no son principalmente barreras formales, porque la legislación prohíbe la discriminación educativa por origen étnico, socioeconómico o de discapacidad, sino barreras materiales, culturales e institucionales que producen exclusión en la práctica aunque no en el discurso. La Figura 10 examina las principales barreras estructurales de acceso educativo que afectan a los grupos históricamente marginados en el Ecuador, con análisis de sus mecanismos y sus efectos acumulados.

**Figura 10:** Barreras estructurales de acceso educativo para los grupos históricamente marginados en el Ecuador: tipos, mecanismos y efectos acumulados



*Nota.* Elaboración propia basada en la inclusión educativa en Ecuador avances, desafíos y perspectivas (2023), Banchon et al. (2025) y UNESCO Ecuador (2023).

### 3.4.2. Inclusión de Pueblos y Nacionalidades

La inclusión educativa de los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianas del Ecuador ha sido uno de los temas más disputados y más avanzados del sistema educativo nacional en las últimas décadas. La Constitución de 2008 estableció la educación intercultural bilingüe como sistema propio de los pueblos y nacionalidades indígenas, reconociendo su derecho a educarse en su lengua materna y desde su propia cosmovisión; la Ley de derechos colectivos de los pueblos negros y afroecuatorianos estableció la obligación de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y participación educativa de estos pueblos y de incorporar como eje transversal el conocimiento de su historia y cultura en el currículo nacional. Sin embargo, los datos empíricos muestran que los avances normativos no se han traducido en una eliminación de las brechas de acceso y logro educativo: los datos del INEC confirman que las poblaciones indígenas constituyen el grupo que menos acceso posee a la educación superior, y los afroecuatorianos tienen tasas de acceso universitario significativamente menores que los mestizos, pese a los avances de los últimos años.

### 3.4.3. Educación y Diversidad Funcional

La inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional, es decir, con discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas o psicosociales, es uno de los campos donde la brecha entre el discurso normativo y la práctica institucional es más pronunciada en el sistema educativo ecuatoriano. El análisis de la inclusión educativa en Ecuador para la población con discapacidad documenta que, aunque las políticas han avanzado en establecer el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles, las barreras institucionales, académicas y culturales que restringen las oportunidades educativas de las

personas con discapacidad son considerables: la limitada articulación entre las normativas y las acciones concretas dentro de las instituciones reduce la inclusión a un cumplimiento formal más que a un proceso integral de transformación educativa. En la educación superior específicamente, el acceso para personas con discapacidad sigue siendo extremadamente limitado, con déficits persistentes de accesibilidad física, de adaptaciones curriculares y de apoyos pedagógicos especializados.

#### **3.4.4. Género y Desigualdad Educativa**

La desigualdad de género en la educación ecuatoriana ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas: las brechas de acceso que históricamente favorecían a los hombres se han reducido hasta revertirse en algunos niveles educativos, con las mujeres superando a los hombres en tasas de matrícula en la educación secundaria y universitaria. Sin embargo, la igualdad cuantitativa en el acceso no equivale a la igualdad cualitativa en la experiencia educativa ni en los resultados del mercado laboral: las mujeres siguen estando significativamente subrepresentadas en las carreras STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), en los cargos directivos de las instituciones universitarias y en los escalones más altos de la producción académica; y en las comunidades indígenas y rurales más pobres del Ecuador, las niñas y adolescentes siguen enfrentando barreras específicas de acceso relacionadas con las responsabilidades domésticas, el matrimonio temprano y la inseguridad en los trayectos hacia las instituciones educativas. La intersección de género con etnicidad, clase y territorio produce formas de desventaja educativa que las políticas que abordan cada eje por separado no logran resolver.

### 3.4.5. Estrategias para la Inclusión Efectiva

Las estrategias para la inclusión efectiva de los grupos históricamente marginados en el sistema educativo ecuatoriano requieren intervenciones que operen simultáneamente en las múltiples dimensiones de la exclusión: las condiciones materiales de acceso y permanencia, las condiciones culturales de reconocimiento y valoración de la diversidad, y las condiciones pedagógicas de diseño de experiencias de aprendizaje genuinamente accesibles para todos los estudiantes. La Tabla 12 examina las principales estrategias de inclusión educativa implementadas en el Ecuador, con análisis de su alcance, sus mecanismos y sus limitaciones documentadas.

**Tabla 12:** Estrategias de inclusión educativa efectiva en el Ecuador: alcance, mecanismos y limitaciones documentadas

Estrategia de inclusión	Alcance y mecanismo de acción	Limitaciones y desafíos
<b>Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)</b>	Integra saberes ancestrales y educación formal en lengua materna y español	Persisten déficits de docentes bilingües, materiales y financiamiento.
<b>Políticas de acción afirmativa en educación superior</b>	Cuotas, becas y programas de nivelación para grupos históricamente excluidos	Continúan las brechas de acceso, permanencia y logro educativo.
<b>Programas de inclusión para estudiantes con discapacidad</b>	Adaptaciones curriculares, ajustes razonables y apoyo institucional	Limitaciones en accesibilidad, formación docente y recursos especializados.
<b>Programas de becas y apoyos socioeconómicos</b>	Becas, ayudas económicas y programas de asistencia educativa	Su impacto depende de mejoras paralelas en la calidad educativa.

*Nota.* Elaboración propia basada en la inclusión educativa en Ecuador (2023), Banchon et al. (2025) y el análisis de las políticas de inclusión del sistema educativo ecuatoriano.

Las estrategias de inclusión sistematizadas en la Tabla 12 comparten una limitación que la investigación educativa ecuatoriana documenta con consistencia: la brecha entre las intenciones normativas y la implementación efectiva es considerable, especialmente en los niveles de la institución educativa específica y del aula, donde la inclusión real se produce o no se produce. El análisis de la inclusión educativa en Ecuador documenta que la inclusión no puede entenderse como un objetivo aislado sino como un proceso de democratización del sistema educativo que implica revisar los contenidos curriculares, las metodologías, los criterios de evaluación y la formación docente, reconociendo las múltiples dimensiones de la exclusión educativa. Para el docente universitario, esta comprensión sistémica de la inclusión tiene implicaciones directas sobre su propia práctica: la inclusión genuina no se logra simplemente con la apertura formal de las puertas de la institución a todos los estudiantes, sino con el diseño de experiencias de aprendizaje que los acogen en su diversidad y que producen aprendizajes de calidad para todos, incluyendo los que llegan con mayores desventajas de origen.



### 3.5. Brechas Emergentes en la Sociedad Digital del Conocimiento

La transición hacia la sociedad digital del conocimiento, acelerada de manera dramática por la pandemia de COVID-19, ha introducido nuevas dimensiones de desigualdad educativa que se superponen a las preexistentes y que en muchos casos las amplifican: la brecha digital no es simplemente una desigualdad tecnológica sino una nueva expresión de las desigualdades estructurales que caracterizan al Ecuador y que encuentra en el acceso a la tecnología digital su manifestación más reciente. La comprensión de estas brechas emergentes es urgente para el docente universitario ecuatoriano porque sus decisiones pedagógicas cotidianas sobre qué herramientas usar, qué formatos de entrega aceptar y qué nivel de competencia digital presuponer en sus estudiantes tienen consecuencias directas sobre la equidad de la experiencia de aprendizaje en su aula.

#### 3.5.1. Brecha Digital de Acceso

La brecha digital de acceso es la dimensión más visible y más frecuentemente abordada de la desigualdad digital en el sistema educativo ecuatoriano: la diferencia en la disponibilidad de dispositivos (computadoras, tablets, smartphones) y en el acceso a conectividad a internet estable entre los distintos grupos de estudiantes según su origen socioeconómico, su territorio y su grupo étnico. La pandemia expuso esta brecha con una crudeza que los datos estadísticos no habían logrado transmitir con la misma fuerza: cuando el sistema educativo migró abruptamente a la modalidad virtual, millones de estudiantes ecuatorianos simplemente no pudieron continuar sus estudios porque no tenían los dispositivos o la conectividad necesarios. La política educativa de emergencia durante la pandemia mostró tanto la magnitud del problema como la insuficiencia de las respuestas disponibles: la distribución de tabletas, la producción de

contenidos para radio y televisión y la habilitación de la conectividad en espacios públicos fueron medidas que mitigaron pero no resolvieron las consecuencias de años de inversión insuficiente en la reducción de la brecha digital.

### 3.5.2. Brecha Digital de Uso y Aprovechamiento

La brecha digital de uso y aprovechamiento es la segunda dimensión de la desigualdad digital educativa: la diferencia en la capacidad de usar efectivamente los dispositivos y la conectividad disponibles para actividades educativas productivas, más allá del acceso básico. Esta dimensión es menos visible que la brecha de acceso porque opera silenciosamente dentro del aula: dos estudiantes con el mismo dispositivo y la misma conectividad pueden tener experiencias de aprendizaje digital radicalmente distintas según el tipo de actividades que realizan con esos recursos, el apoyo familiar disponible para orientar ese uso y la calidad de la instrucción docente que los guía. La investigación de Carranza et al. (2024) sobre la brecha digital en Riobamba documenta que el capital cultural es fundamental para entender cómo las desigualdades sociales influyen no solo en el acceso sino también en el uso y aprovechamiento de la tecnología: los estudiantes con mayor capital cultural tienen más probabilidades de recibir apoyo en casa para aprovechar al máximo las oportunidades educativas que ofrece la tecnología, independientemente del nivel de ingresos.

### 3.5.3. Competencias Digitales y Desigualdad

Las competencias digitales necesarias para la participación plena en la sociedad del conocimiento son la tercera dimensión de la desigualdad digital educativa, y la más directamente relacionada con las responsabilidades del docente universitario. La Tabla 13 examina los distintos niveles de la brecha digital en sus dimensiones de

competencias, con análisis de sus manifestaciones en el sistema educativo ecuatoriano y de los grupos más afectados.

**Tabla 13:** Niveles de la brecha digital educativa en el Ecuador: competencias, manifestaciones y grupos más afectados

Nivel de la brecha digital educativa	Manifestación en el sistema educativo ecuatoriano	Grupos más afectados y factores agravantes
<b>Brecha de acceso a dispositivos y conectividad</b>	Desigual acceso a equipos tecnológicos e internet	Afecta principalmente a estudiantes rurales, indígenas y de menores ingresos.
<b>Brecha de competencias y habilidades digitales</b>	Diferencias en el manejo y uso educativo de la tecnología	Se agrava por el limitado capital cultural y la escasa formación digital.
<b>Brecha de aprovechamiento pedagógico de la tecnología</b>	Uso desigual de la tecnología para aprendizajes complejos	Requiere mayores competencias docentes y estrategias pedagógicas innovadoras.
<b>Brecha de ciudadanía digital crítica</b>	Diferencias en el análisis crítico y participación digital	Incrementa la vulnerabilidad frente a la desinformación y la exclusión digital.

*Nota.* Elaboración propia basada en Carranza et al. (2024), Campo Sesé et al. (2024) y el análisis de las desigualdades digitales en el sistema educativo ecuatoriano.

Los niveles de la brecha digital sistematizados en la Tabla 13 revelan que la desigualdad digital en la educación ecuatoriana no puede resolverse exclusivamente mediante inversión en infraestructura tecnológica, aunque esa inversión sea necesaria. Los niveles más profundos de la brecha, el aprovechamiento pedagógico y la ciudadanía digital crítica, requieren transformaciones en las

prácticas pedagógicas, en la formación docente y en la cultura institucional que son más difíciles y más lentas que la provisión de dispositivos y conectividad, pero que son las que determinan si la tecnología produce mejoras reales en la calidad y la equidad del aprendizaje o simplemente añade una capa digital a las mismas desigualdades preexistentes.

### **3.5.4. Exclusión Tecnológica y Vulnerabilidad**

La exclusión tecnológica en el sistema educativo ecuatoriano produce formas específicas de vulnerabilidad que el docente universitario del siglo XXI debe reconocer y atender en su práctica pedagógica. El estudiante que llega a la universidad sin las competencias digitales básicas que el sistema presupone de todos sus ingresantes no está simplemente en desventaja técnica: está en desventaja epistémica, porque la producción y el acceso al conocimiento académico contemporáneo están crecientemente mediados por herramientas digitales que requieren competencias que no todos los estudiantes han podido desarrollar en igualdad de condiciones. La exigencia del uso de herramientas digitales en los cursos universitarios sin considerar las diferencias de competencia digital entre los estudiantes puede convertirse en un mecanismo adicional de reproducción de las desigualdades preexistentes: los estudiantes con menor capital digital previo enfrentan una doble exigencia, aprender los contenidos de la asignatura y aprender simultáneamente las herramientas con las que se espera que accedan a esos contenidos, sin que el sistema proporcione el andamiaje necesario para ese doble proceso de aprendizaje.

### 3.5.5. Nuevos Escenarios de Inequidad Educativa

Los nuevos escenarios de inequidad educativa que emergen de la digitalización acelerada del sistema educativo ecuatoriano incluyen formas de exclusión que antes no existían o que no tenían la centralidad que ahora tienen. La exclusión de las plataformas digitales de aprendizaje por falta de competencias digitales suficientes; la brecha entre los estudiantes con acceso a herramientas de inteligencia artificial y los que no tienen acceso o no tienen la formación para usarlas con criterio; la concentración de los mejores recursos educativos digitales en inglés, que excluye a los estudiantes con menor dominio de ese idioma; y la nueva brecha entre los estudiantes que acceden a las instituciones universitarias con mayor capacidad de inversión digital y los que acceden a las instituciones con menor inversión, son todos escenarios de inequidad emergente que el sistema educativo ecuatoriano no ha comenzado todavía a abordar con la sistematicidad que su magnitud e impacto requieren. El docente universitario comprometido con la equidad puede contribuir a reducir estas formas emergentes de inequidad desde su propia práctica: diseñando materiales accesibles para distintos niveles de competencia digital, proporcionando alternativas para los estudiantes con menor acceso a tecnología y formando a sus estudiantes en el uso crítico de las herramientas digitales como competencia ciudadana fundamental.

El recorrido por las múltiples dimensiones de la desigualdad, la exclusión y la reproducción social en la educación ecuatoriana que este capítulo ha propuesto conduce a una conclusión que el docente universitario comprometido debe integrar en su práctica: el sistema educativo en el que trabaja no es el gran igualador que prometió ser, pero tampoco es un mecanismo de exclusión determinista que condena inevitablemente a los más desfavorecidos. Es un campo de tensiones entre las fuerzas de la reproducción y las fuerzas de la

transformación, donde las decisiones pedagógicas de cada docente tienen consecuencias reales sobre las trayectorias de vida de sus estudiantes, aunque esas consecuencias no sean omnipotentes ni estén desvinculadas de las condiciones estructurales que las enmarcan.

La responsabilidad ética del docente universitario ecuatoriano que comprende estos mecanismos de reproducción es convertir ese conocimiento en práctica: en la construcción de altas expectativas universales que interrumpan el ciclo de la profecía autocumplida; en el diseño de experiencias de aprendizaje que reconozcan y aprovechen la diversidad de capitales culturales de sus estudiantes; en la selección de materiales y metodologías que reduzcan las barreras digitales y lingüísticas; y en la construcción de una cultura de aula donde todos los estudiantes, independientemente de su origen, se sientan reconocidos como sujetos capaces de aprendizajes de alta calidad. El capítulo siguiente examinará las pedagogías de resistencia y transformación que ofrecen herramientas más específicas para esta práctica comprometida.

# CAPÍTULO 4

## Pedagogías de Resistencia y Transformación Social



## CAPÍTULO 4

### Pedagogías de Resistencia y Transformación Social

Los capítulos anteriores han examinado el poder como una fuerza que opera sobre los sistemas educativos determinando qué se enseña, cómo se enseña, quién puede enseñar y con qué consecuencias para quiénes. Este capítulo asume la otra cara de esa relación: el poder como algo que también puede ser contestado, resignificado y transformado desde las prácticas pedagógicas de los docentes y los estudiantes que se niegan a reproducir acríticamente el orden que el sistema tiende a producir. Las pedagogías de resistencia y transformación social son el conjunto de propuestas educativas que, desde el reconocimiento de la dimensión política de toda práctica pedagógica, aspiran a que la educación sea un espacio de construcción de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de las condiciones de injusticia que el análisis educativo crítico ha identificado.

La pedagogía crítica, entendida como praxis emancipadora, sitúa la educación como parte del desarrollo de la conciencia crítica, sin caer en el idealismo, resaltando la praxis, la acción informada, por encima del activismo; en el contexto neoliberal de mercantilización, prevalece una pedagogía pública orientada al crecimiento económico individual, y ante esto Giroux reclama que los profesores se asuman como intelectuales públicos que analicen la realidad, se alíen con sectores sociales y denuncien las consecuencias pedagógicas del capitalismo decadente (Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora, 2024). Esta reivindicación del docente como intelectual público comprometido con la justicia social no es una postura ideológica partidista sino una responsabilidad profesional que emerge del reconocimiento de que la enseñanza nunca es un acto

neutral: siempre reproduce o transforma el orden existente, y la diferencia entre esas dos posibilidades depende en gran medida del nivel de conciencia crítica que el docente tiene sobre su propia práctica.

La pedagogía crítica transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel, documentada en el contexto venezolano y latinoamericano por Scielo (2025), confirma que la pedagogía crítica no solo busca la transmisión de conocimientos sino también la creación de conciencia crítica que empodere a los estudiantes para cuestionar y transformar su entorno social; los estudiantes que participan en procesos pedagógicos críticos desarrollan mayor capacidad de análisis de las estructuras de poder que condicionan sus vidas y mayor disposición a la acción colectiva. Para el docente universitario ecuatoriano, este capítulo propone un recorrido por las principales corrientes y experiencias de pedagogía crítica y transformadora que puede habitar como horizonte de su práctica, con la conciencia de que esa habitación no es posible sin la incomodidad de cuestionar los propios supuestos y los propios privilegios.



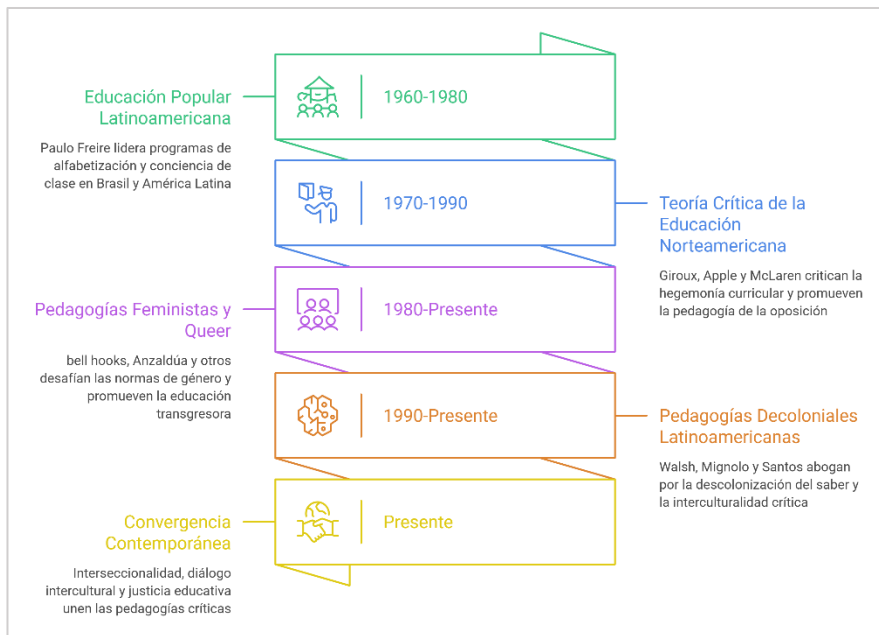
## 4.1. Fundamentos de las Pedagogías Críticas y Emancipadoras

Las pedagogías críticas y emancipadoras no constituyen un corpus teórico unificado y sistemático sino una constelación de propuestas que comparten ciertos compromisos fundamentales: el reconocimiento de la dimensión política de toda práctica pedagógica; la convicción de que la educación puede ser un espacio de liberación y no solo de domesticación; el papel central del diálogo y de la praxis en el proceso de aprendizaje; y el compromiso con los grupos históricamente excluidos como sujetos del proceso pedagógico. Desde Paulo Freire, cuyo trabajo en los círculos de cultura de las favelas del Nordeste brasileño en los años sesenta dio origen a la pedagogía del oprimido, hasta las propuestas contemporáneas de la educación intercultural crítica, la pedagogía feminista y las pedagogías decoloniales, estas corrientes comparten más de lo que las separa, aunque sus énfasis y sus contextos de emergencia sean distintos.

### 4.1.1. Origen y Evolución de la Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica como corriente identificable emerge en el cruce entre la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, el marxismo humanista, la fenomenología y las experiencias de educación popular latinoamericana de los años 1960 y 1970. La figura más influyente de ese cruce es Paulo Freire, cuya obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) se convirtió en el texto fundacional de una corriente que ha tenido impacto global aunque con especial arraigo en América Latina y en los movimientos de educación popular del Sur Global. Freire planteó que la educación convencional era una educación bancaria donde el docente deposita conocimientos en la mente del estudiante pasivo, y propuso como alternativa la educación problematizadora donde el diálogo entre docente y estudiante, en torno a la situación concreta que ambos habitan, produce conciencia crítica y acción transformadora.

**Figura 11:** Origen y evolución de la pedagogía crítica: corrientes fundacionales, desarrollos latinoamericanos y perspectivas contemporáneas



**Nota.** Elaboración propia basada en Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora (2024), la educación emancipadora en el contexto ecuatoriano (Dialnet, 2024) y la educación intercultural como eje formativo (2025).

La genealogía de la pedagogía crítica representada en la Figura 11 evidencia que este campo no es una corriente monolítica sino un diálogo dinámico entre múltiples perspectivas que comparten el compromiso con la transformación pero difieren en sus énfasis, sus categorías analíticas y sus propuestas metodológicas. Para el docente universitario ecuatoriano, esta pluralidad no es una debilidad sino una riqueza: permite seleccionar las herramientas conceptuales y las estrategias pedagógicas más pertinentes para el contexto específico de su asignatura, su institución y los estudiantes con quienes trabaja,

sin tener que adoptar un sistema cerrado que rara vez corresponde con la complejidad y la especificidad de las situaciones pedagógicas reales.

#### **4.1.2. Conciencia Crítica y Transformación Social**

La noción freireana de conciencia crítica, desarrollada en su obra a lo largo de décadas, hace referencia al proceso mediante el cual los sujetos pasan de una percepción mágica o ingenua de su situación, donde los problemas son atribuidos al destino, a la voluntad divina o a características personales de los individuos, a una comprensión crítica donde los problemas son reconocidos como el resultado de estructuras sociales, económicas y políticas que pueden ser analizadas y transformadas mediante la acción colectiva. Este proceso de toma de conciencia, la concientización, no ocurre de manera espontánea ni individual: requiere el encuentro con otros que comparten situaciones similares, el nombramiento de las experiencias de opresión con palabras que las hagan visibles y comunicables, y la vinculación de las experiencias individuales con las estructuras colectivas que las producen.

En el contexto universitario ecuatoriano, el proceso de concientización tiene expresiones específicas que el docente comprometido puede facilitar desde su práctica: el análisis de los datos de desigualdad que el capítulo anterior examinó no como estadísticas abstractas sino como descripciones de las vidas concretas de los estudiantes y sus familias; la problematización de los supuestos que el sistema educativo da por naturales, como la meritocracia, la objetividad de las evaluaciones o la neutralidad del currículo; y la vinculación de las experiencias de exclusión que los propios estudiantes han vivido con las estructuras históricas que las han producido. Este trabajo de concientización en el aula universitaria no requiere que el docente sea un activista político en el sentido

convencional del término: requiere que sea un intelectual riguroso que no separa el análisis de la realidad de la pregunta sobre qué puede hacerse para transformarla.



#### 4.1.3. Educación como Práctica de Libertad

La educación como práctica de libertad es el horizonte normativo desde el que Paulo Freire propuso su pedagogía y desde el que la pedagogía crítica latinoamericana ha seguido desarrollándose. Esta libertad no es la libertad abstracta e individual del liberalismo político sino la libertad concreta y colectiva que emerge del proceso de reconocer las condiciones de opresión que limitan las posibilidades de vida de los grupos subalternos y de actuar colectivamente para transformarlas. En el lenguaje de bell hooks, heredera latinoamericana de la tradición freireana, enseñar a transgredir es hacer del aula un espacio donde la libertad es practicada: donde los estudiantes son invitados a cuestionar, a disentir, a traer sus experiencias como materiales del aprendizaje y a construir colectivamente comprensiones que ninguno de ellos podría alcanzar individualmente.

La educación como práctica de libertad tiene implicaciones concretas sobre el diseño del espacio pedagógico universitario: implica que el docente abandona la posición del experto que distribuye el conocimiento hacia los receptores pasivos y asume la posición del facilitador del diálogo que aprende junto con sus estudiantes; implica que el error se convierte en punto de partida para el aprendizaje y no en evidencia de incompetencia; implica que las preguntas de los estudiantes tienen el mismo valor que las respuestas del docente; y implica que el conocimiento producido en el aula es co-construido y no meramente transmitido. Estas implicaciones no son simplemente cambios de metodología: son transformaciones en la estructura de poder del espacio pedagógico que requieren disposiciones personales y condiciones institucionales que no siempre están disponibles pero que el docente comprometido puede ir construyendo gradualmente desde los márgenes de autonomía que el sistema le proporciona.

#### **4.1.4. Diálogo y Construcción Colectiva del Conocimiento**

El diálogo en la pedagogía freireana no es simplemente una técnica de enseñanza sino una postura epistemológica y ética: la convicción de que el conocimiento genuino emerge del encuentro entre sujetos que se reconocen mutuamente como portadores de saberes y de experiencias válidas, y que la verdad no es la propiedad de ninguno de ellos sino el horizonte al que todos se aproximan mediante el intercambio honesto y respetuoso. Este diálogo genuino exige del docente universitario ecuatoriano algo que el sistema no siempre facilita: la disposición a reconocer públicamente los límites de su propio conocimiento, la apertura a ser transformado por las perspectivas de sus estudiantes, y la capacidad de sostener la incertidumbre y la complejidad sin resolverlas prematuramente mediante la autoridad del experto.

La construcción colectiva del conocimiento en el aula universitaria tiene expresiones metodológicas específicas que la investigación educativa ha documentado como efectivas: el aprendizaje basado en problemas reales del contexto ecuatoriano que no tienen soluciones únicas predeterminadas; las tertulias dialógicas donde todos los participantes tienen el mismo derecho a intervenir y donde el texto de referencia opera como punto de partida del diálogo y no como autoridad que cierra el debate; los seminarios de investigación donde los estudiantes producen conocimiento original sobre problemas de su entorno; y los proyectos de vinculación con la comunidad donde el aprendizaje emerge de la relación con actores sociales que no son académicos pero que tienen conocimientos y experiencias invaluable. Todas estas estrategias comparten el principio de que el aula universitaria es más productiva epistemológicamente cuando es un espacio de encuentro de múltiples formas de saber que cuando es un espacio de transmisión unidireccional del conocimiento del experto.



### 4.1.5. Desafíos Contemporáneos de la Emancipación Educativa

Los desafíos que enfrentan las pedagogías críticas y emancipadoras en el contexto contemporáneo son tanto externos, las presiones neoliberales de mercantilización y estandarización, como internos, las tensiones entre distintas corrientes de la pedagogía crítica y los riesgos de cooptación institucional.

**Tabla 14:** Desafíos contemporáneos de la emancipación educativa: naturaleza del desafío y expresión en el contexto universitario ecuatoriano

<b>Desafío contemporáneo</b>	<b>Naturaleza del desafío para la pedagogía crítica</b>	<b>Expresión en el contexto universitario ecuatoriano</b>
<b>Mercantilización de la educación superior</b>	Predominio de la lógica de mercado sobre la formación crítica	Tensión entre empleabilidad y formación ciudadana integral.
<b>Neutralización del lenguaje crítico</b>	Uso discursivo de conceptos críticos sin transformación real	Aplicación limitada de la participación y ciudadanía crítica en la práctica institucional.
<b>Fragmentación de identidades y proyectos colectivos</b>	Dificultad para construir acción colectiva transformadora	Desafíos para articular movimientos sociales diversos en el contexto plurinacional.
<b>Desinformación y crisis epistemológica digital</b>	Complejidad para desarrollar pensamiento crítico en entornos digitales	Necesidad de fortalecer la alfabetización y ciudadanía digital crítica.
<b>Cooptación institucional de iniciativas críticas</b>	Riesgo de institucionalización sin capacidad transformadora	La educación intercultural bilingüe refleja las tensiones entre reconocimiento y transformación social.

*Nota.* Elaboración propia basada en Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora (2024), la educación emancipadora en el contexto ecuatoriano (Dialnet, 2024) y la pedagogía crítica transformadora (SciELO, 2025).

Los desafíos sistematizados en la Tabla 14 no son simplemente obstáculos externos que el docente crítico debe superar: son también dilemas internos a la propia práctica pedagógica crítica que requieren reflexión constante y disposición a la autocrítica. El docente que se identifica con la pedagogía crítica puede reproducir en su propia práctica algunas de las formas de poder que critica: puede ejercer la autoridad del experto crítico de manera tan jerárquica como el docente convencional; puede imponer su visión de la realidad como la única crítica correcta, silenciando las perspectivas de sus estudiantes que no corresponden con esa visión; y puede usar el lenguaje de la emancipación para encubrir relaciones pedagógicas que en la práctica no son más horizontales que las que critica. La pedagogía crítica genuina requiere también autocrítica genuina, lo que es uno de sus desafíos más difíciles y más necesarios.

#### **4.2. El Docente como Intelectual Transformador**

La noción del docente como intelectual transformador, desarrollada especialmente por Henry Giroux en su obra de los años ochenta y noventa, propone una reconfiguración radical del rol docente que va mucho más allá de la concepción del docente como técnico que implementa los currículos diseñados por otros. Giroux argumentó que los docentes no son simplemente ejecutores de políticas educativas sino productores de cultura, constructores de subjetividades y agentes con la capacidad de contribuir a la transformación o a la reproducción del orden social, según el nivel de conciencia crítica que desarrollen sobre su propia práctica. Esta propuesta ha tenido amplia resonancia en el pensamiento educativo latinoamericano y ecuatoriano, aunque su implementación enfrenta obstáculos institucionales y personales considerables.

### 4.2.1. Liderazgo Pedagógico Crítico

El liderazgo pedagógico crítico del docente universitario ecuatoriano no se refiere al liderazgo como posición de autoridad jerárquica sino como la capacidad de articular una visión pedagógica fundamentada, de construir comunidad profesional alrededor de esa visión y de contribuir al debate público sobre la educación desde una perspectiva crítica y comprometida. Este tipo de liderazgo es más difícil de ejercer que el liderazgo burocrático convencional porque requiere legitimidad que no viene dada por el cargo sino que debe construirse mediante la coherencia entre el discurso y la práctica, la solidaridad con los colegas y los estudiantes más vulnerables, y la disposición a asumir los costos que el ejercicio de la crítica institucional frecuentemente implica. En el contexto universitario ecuatoriano, donde los docentes comprometidos frecuentemente trabajan en condiciones de alta carga, precariedad contractual y escaso reconocimiento institucional de la innovación pedagógica, el liderazgo crítico es tanto más necesario como más difícil de sostener.



### 4.2.2. Ética Profesional y Compromiso Social

La ética profesional del docente universitario comprometido con la transformación social no se reduce al cumplimiento de las normas deontológicas del campo: implica un conjunto de compromisos que van más allá de lo que el sistema formal exige. El compromiso con la verdad, que incluye la disposición a decir lo que la evidencia muestra aunque contradiga las narrativas que el poder prefiere; el compromiso con la equidad, que implica diseñar deliberadamente estrategias pedagógicas que reduzcan las brechas de rendimiento entre los estudiantes con distinto capital cultural; el compromiso con los grupos más vulnerables, que implica que las decisiones pedagógicas se preguntan primero cuál es el impacto sobre quienes más necesitan del apoyo docente; y el compromiso con la propia formación continua, que implica invertir sistemáticamente en el desarrollo de la competencia pedagógica y en la actualización de la comprensión crítica de la realidad que el docente aspira a transformar. Estos compromisos no son requerimientos formales sino disposiciones que el docente construye a lo largo de su carrera y que distinguen la docencia como vocación comprometida de la docencia como empleo.

### 4.2.3. Investigación Docente para la Transformación

La investigación docente para la transformación es la práctica mediante la cual el docente universitario convierte su propia práctica pedagógica en objeto de indagación sistemática, con el propósito de comprenderla mejor y de transformarla en función de los compromisos críticos que la orientan. La Tabla 15 examina las principales modalidades de investigación docente con potencial transformador, con análisis de sus características y de su aplicación en el contexto universitario ecuatoriano.

**Tabla 15:** Modalidades de investigación docente para la transformación: características, potencial transformador y aplicación en el contexto universitario ecuatoriano

<b>Modalidad de investigación docente</b>	<b>Características y potencial transformador</b>	<b>Aplicación en el contexto universitario ecuatoriano</b>
<b>Investigación-acción participativa (IAP)</b>	Reflexión y transformación de la práctica con participación activa de la comunidad	Favorece el desarrollo profesional y la innovación pedagógica contextualizada.
<b>Sistematización de experiencias educativas</b>	Reconstrucción crítica de prácticas para generar conocimiento aplicable	Permite documentar y difundir experiencias pedagógicas innovadoras.
<b>Investigación narrativa e historias de vida docentes</b>	Análisis de trayectorias e identidades profesionales	Contribuye a comprender la formación y el compromiso docente.
<b>Investigación colaborativa en comunidades docentes</b>	Producción colectiva de conocimiento y fortalecimiento profesional	Promueve la colaboración, la reflexión compartida y la mejora educativa.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis de la investigación-acción participativa en el contexto latinoamericano y las tradiciones de educación popular del Ecuador.

Las modalidades de investigación docente sistematizadas en la Tabla 15 comparten una convicción que distingue a la investigación para la transformación de la investigación convencional sobre la educación: la convicción de que el conocimiento más relevante sobre la práctica pedagógica no se produce exclusivamente en los centros académicos de excelencia sino en la reflexión rigurosa sobre la práctica concreta, en diálogo con los sujetos que esa práctica afecta. Esta convicción no es un argumento contra la investigación académica de calidad: es un argumento por la pluralidad epistémica que reconoce el valor de distintas formas de producción de conocimiento sobre la

educación y que considera la investigación docente desde la práctica como una contribución específica e insustituible al campo del conocimiento pedagógico.

#### **4.2.4. Innovación Educativa con Sentido Social**

La innovación educativa con sentido social se distingue de la innovación tecnológica o metodológica convencional por su orientación explícita hacia la justicia: no se trata simplemente de hacer las cosas de manera diferente sino de hacerlas de manera que reduzca las desigualdades, que incluya a los excluidos y que contribuya a la construcción de una sociedad más justa. En el contexto universitario ecuatoriano, la innovación con sentido social puede tomar formas muy diversas: la incorporación de perspectivas decoloniales en las bibliografías de las asignaturas; el diseño de evaluaciones que valoran formas de demostrar el conocimiento que no privilegian exclusivamente la escritura académica formal; la vinculación de los contenidos del curso con problemas reales de las comunidades ecuatorianas; o la construcción de relaciones pedagógicas que reconocen y valoran la diversidad de capitales culturales que los estudiantes traen al aula. Lo que hace que estas innovaciones sean genuinamente sociales y no simplemente novedosas es que parten de la pregunta por quiénes se benefician y quiénes quedan excluidos, y que diseñan sus respuestas pedagógicas priorizando a los que el sistema convencional ha ignorado o marginado.

#### **4.2.5. Construcción de Comunidades de Aprendizaje**

Las comunidades de aprendizaje docente son el espacio colectivo donde el intelectual transformador individual puede convertirse en una fuerza de transformación más sostenida e impactante. La soledad del docente crítico, que trabaja en su aula con compromiso y con resultados pero sin ser capaz de compartir sus

aprendizajes ni de ser apoyado en sus dificultades, es uno de los factores que más frecuentemente lleva al agotamiento y al abandono del compromiso transformador a largo plazo. Las comunidades de aprendizaje profesional donde los docentes comparten sus experiencias de innovación y resistencia, analizan colectivamente los problemas que sus prácticas encuentran y se forman mutuamente en las perspectivas y las estrategias que cada uno ha ido desarrollando, son uno de los mecanismos más efectivos de sostenimiento de la práctica docente comprometida y de escalamiento de sus efectos más allá del aula individual.

### **4.3. Participación Estudiantil y Construcción de Agencia Colectiva**

La construcción de la agencia colectiva de los estudiantes es uno de los objetivos más fundamentales y más difíciles de la pedagogía crítica: transformar a los estudiantes de receptores pasivos de conocimiento producido por otros en sujetos activos capaces de analizar críticamente su situación, de identificar sus intereses colectivos y de actuar conjuntamente para transformar las condiciones que consideran injustas. Esta transformación no ocurre mediante la enseñanza de contenidos sobre ciudadanía o democracia sino mediante la construcción de prácticas pedagógicas que hacen de la participación real, el diálogo genuino y la toma de decisiones compartida la forma habitual de relación en el espacio educativo.

#### **4.3.1. Protagonismo Estudiantil en la Educación**

El protagonismo estudiantil en la educación universitaria ecuatoriana enfrenta una paradoja que el docente crítico debe reconocer y abordar: la institución universitaria forma a sus estudiantes para ser profesionales autónomos y pensadores críticos, pero frecuentemente lo hace mediante metodologías que los

mantienen en una posición de dependencia y de pasividad respecto al docente. La conferencia magistral como metodología dominante, la evaluación mediante pruebas que miden la reproducción del discurso del docente, y la ausencia de espacios para la iniciativa intelectual de los estudiantes producen un sujeto educativo que ha aprendido a responder correctamente a las preguntas del sistema pero que raramente ha tenido la oportunidad de formular sus propias preguntas y de buscar sus propias respuestas. El protagonismo estudiantil genuino requiere que el docente renuncie a parte del control del proceso de aprendizaje, con la incomodidad y la incertidumbre que esa renuncia produce, para abrir el espacio donde la iniciativa intelectual de los estudiantes puede emerger y desarrollarse.

### **4.3.2. Liderazgo Juvenil y Acción Colectiva**

El liderazgo juvenil y la acción colectiva de los estudiantes universitarios tienen una larga historia en el Ecuador que incluye momentos de significativa influencia sobre las políticas educativas y sobre la vida pública del país: desde las grandes reformas universitarias impulsadas por el movimiento estudiantil en el siglo XX hasta las movilizaciones más recientes contra el alza de los combustibles, los estudiantes ecuatorianos han protagonizado momentos de acción colectiva que evidencian una capacidad de organización y de incidencia que el sistema universitario formal raramente reconoce o potencia en sus currículos y sus metodologías. La pedagogía crítica universitaria tiene la responsabilidad de articularse con esta tradición de activismo estudiantil, proporcionando a los estudiantes los marcos conceptuales y las herramientas analíticas que fortalezcan su capacidad de acción colectiva y que los protejan de las formas de manipulación y cooptación que los movimientos estudiantiles frecuentemente enfrentan.

### 4.3.3. Participación en la Toma de Decisiones

La participación de los estudiantes en la toma de decisiones sobre los procesos que los afectan es un principio que la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador reconoce formalmente pero que en la práctica institucional encuentra resistencias considerables. La participación estudiantil genuina en las decisiones curriculares, en la evaluación de los docentes y en los procesos de planificación institucional no es simplemente una cuestión de cumplimiento normativo: es una práctica pedagógica en sí misma, porque desarrolla en los estudiantes las competencias de análisis, deliberación y negociación que la ciudadanía democrática activa requiere. El docente universitario que abre espacios genuinos de participación estudiantil en sus propias decisiones pedagógicas, invitando a sus estudiantes a contribuir al diseño de las actividades, a los criterios de evaluación y a la selección de los temas de profundización, está practicando la pedagogía democrática que ningún discurso sobre ciudadanía puede enseñar de manera tan efectiva como la experiencia directa.

### 4.3.4. Cultura Democrática en las Instituciones Educativas

La cultura democrática en las instituciones educativas es la condición de posibilidad de la formación de ciudadanos democráticos: las instituciones que funcionan de manera autoritaria no pueden producir ciudadanos democráticos genuinos, porque el mensaje más poderoso que los estudiantes reciben no es el de los contenidos explícitos de los currículos de ciudadanía sino el de las prácticas cotidianas de poder que experimentan en sus relaciones con las instituciones y con los docentes. La Tabla 16 examina las dimensiones de la cultura democrática en las instituciones educativas, las prácticas que la expresan genuinamente y los obstáculos que enfrenta en el sistema universitario ecuatoriano.

**Tabla 16:** Cultura democrática en las instituciones educativas ecuatorianas: dimensiones, prácticas genuinas y obstáculos en la universidad

<b>Dimensión de la cultura democrática institucional</b>	<b>Prácticas que la expresan genuinamente</b>	<b>Obstáculos y tensiones en el sistema universitario ecuatoriano</b>
Participación estudiantil en los órganos de gobierno	Representación con voz e incidencia en la toma de decisiones	La participación suele ser formal y con limitada influencia real.
Deliberación pública sobre decisiones curriculares	Consulta y participación de la comunidad educativa en el currículo	Predomina una gestión técnica con escasa participación estudiantil.
Canales de denuncia y resolución de conflictos	Mecanismos seguros para la protección de derechos	Persisten barreras institucionales y temor a represalias.
Espacios de expresión cultural y política estudiantil	Promoción del debate, la organización y la participación estudiantil	La despolitización y la cooptación limitan la participación genuina.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis de la participación estudiantil en el sistema universitario ecuatoriano y las perspectivas de la pedagogía crítica.

Las dimensiones de la cultura democrática institucional sistematizadas en la Tabla 16 evidencian que la democratización de la universidad ecuatoriana no es simplemente una cuestión de normas o de estructuras formales: es un proceso cultural profundo que requiere transformaciones en las disposiciones y las prácticas de todos los actores institucionales, empezando por los docentes y las autoridades que tienen más poder y más responsabilidad en la construcción de esa cultura. La formación de ciudadanos democráticos capaces de participar activa y críticamente en la vida pública del Ecuador no puede separarse de la experiencia democrática que los estudiantes tienen o no tienen en sus instituciones educativas: la coherencia entre lo que se predica y lo que se practica es la condición de la pedagogía democrática genuina.

### 4.3.5. Formación para la Incidencia Social

La formación para la incidencia social es la dimensión más explícitamente política de la pedagogía crítica universitaria: la formación de los estudiantes no solo como analistas críticos de la realidad sino como agentes capaces de intervenir en ella de manera estratégica y efectiva. Esta formación incluye competencias concretas que raramente son parte del currículo formal de ninguna carrera universitaria ecuatoriana: el análisis de poder, que permite identificar quiénes tienen poder sobre qué decisiones y cómo se puede influir sobre esas decisiones; la comunicación pública, que permite traducir análisis complejos en mensajes accesibles para distintos públicos; la organización colectiva, que permite construir y sostener alianzas entre actores con intereses convergentes; y la evaluación estratégica, que permite aprender de las experiencias de incidencia y ajustar las estrategias en función de los resultados. El docente universitario que incorpora estas competencias en su práctica pedagógica no está politizando la enseñanza en el sentido partidista del término: está cumpliendo con el mandato de formación para la ciudadanía activa que la Constitución ecuatoriana establece como uno de los fines de la educación.

### 4.4. Educación Intercultural y Descolonización del Saber

La educación intercultural en el Ecuador tiene un carácter específico que la distingue de las propuestas interculturales de otros contextos: emerge de las luchas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas por el derecho a educarse en su lengua materna y desde su propia cosmovisión, y ha sido el resultado de décadas de negociación y conflicto entre los movimientos indígenas y el Estado. Esta historia de lucha le da a la educación intercultural

ecuatoriana una densidad política que las propuestas interculturales de contextos donde la diversidad cultural es percibida principalmente como riqueza y no como producto de la colonización y la dominación no siempre poseen. La investigación sobre educación intercultural e inclusión indígena en Ecuador (2025) confirma que la educación intercultural no solo es un instrumento pedagógico sino también una estrategia política y cultural para el empoderamiento de los pueblos originarios, y que los avances normativos en este campo no se han traducido todavía en la eliminación de las brechas estructurales que condicionan el acceso, la permanencia y el éxito académico de las comunidades indígenas.

#### **4.4.1. Diversidad Cultural y Reconocimiento Educativo**

El reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo ecuatoriano tiene dimensiones que van desde el más superficial hasta el más profundo: el reconocimiento decorativo, que incorpora elementos de las culturas indígenas en los rituales institucionales sin transformar las relaciones de poder que producen su subordinación; el reconocimiento curricular, que incluye contenidos sobre las culturas de los pueblos y nacionalidades en los planes de estudio sin cuestionar los criterios de validez del conocimiento que el currículo aplica; y el reconocimiento epistemológico, que es el más profundo y el más difícil de implementar, que reconoce los saberes de los pueblos y nacionalidades como formas legítimas de conocer el mundo desde sus propios criterios de validez, sin someterlas al juicio de los estándares académicos occidentales. El docente universitario ecuatoriano que aspira a practicar el reconocimiento epistemológico genuino de la diversidad cultural en su aula está asumiendo uno de los compromisos más difíciles y más significativos de la pedagogía crítica contemporánea.

#### 4.4.2. Saberes Ancestrales y Conocimiento Académico

El diálogo entre los saberes ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador y el conocimiento académico producido en las universidades es uno de los proyectos pedagógicos más importantes y más difíciles de la educación superior ecuatoriana. Este diálogo no puede realizarse en los términos en que el conocimiento académico convencional lo propone, es decir, la validación o invalidación de los saberes indígenas según los criterios de la ciencia occidental, porque esos términos reproducen la jerarquía que el diálogo pretende superar. Requiere, en cambio, la construcción de espacios de encuentro donde ambas tradiciones de conocimiento se reconocen mutuamente como sistemas coherentes con sus propios criterios de validez, sus propias preguntas y sus propias formas de producir conocimiento, y donde el encuentro produce comprensiones que ninguna de las dos tradiciones por separado podría alcanzar. Este es el proyecto que la ecología de saberes de Santos y la interculturalidad crítica de Walsh proponen, y que algunas experiencias educativas ecuatorianas están comenzando a explorar de manera todavía tentativa pero prometedora.

#### 4.4.3. Perspectivas Decoloniales en Educación

Las perspectivas decoloniales en educación representan la reflexión más sistemática sobre las implicaciones pedagógicas del proyecto de descolonización del saber en el contexto latinoamericano. La Tabla 17 examina las principales perspectivas decoloniales y sus aportes para la renovación de la práctica educativa en el sistema universitario ecuatoriano.

**Tabla 17:** Perspectivas decoloniales en educación: conceptos clave y aplicación en el contexto educativo ecuatoriano

<b>Perspectiva decolonial</b>	<b>Aporte conceptual para la educación</b>	<b>Aplicación en el contexto educativo ecuatoriano</b>
<b>Colonialidad del saber (Quijano, Mignolo)</b>	Cuestiona la jerarquización de los conocimientos y la supremacía epistemológica occidental	Impulsa la incorporación de epistemologías del Sur y la revisión crítica de los currículos.
<b>Interculturalidad crítica (Catherine Walsh)</b>	Propone transformar las relaciones de poder entre culturas	Fortalece la educación intercultural como proyecto político y educativo.
<b>Ecología de saberes (Boaventura de Sousa Santos)</b>	Promueve el diálogo entre múltiples formas de conocimiento	Favorece la articulación entre saberes ancestrales y conocimiento académico.
<b>Pensamiento fronterizo y giro decolonial</b>	Genera nuevas formas de conocimiento desde experiencias históricas de subordinación	Visibiliza los aportes de intelectuales y comunidades indígenas en la producción académica.

*Nota.* Elaboración propia basada en la educación intercultural e inclusión indígena en Ecuador (2025), la educación intercultural como eje formativo (Estrella Ediciones, 2025) y el análisis del pensamiento decolonial latinoamericano.

Las perspectivas decoloniales sistematizadas en la Tabla 17 plantean exigencias al docente universitario ecuatoriano que van más allá de los cambios curriculares y metodológicos convencionales: exigen una revisión de la propia posición desde la que el docente produce y transmite conocimiento, de los supuestos epistémicos que dan por sentados, de los autores y las perspectivas que considera legítimas y de las formas de conocer que valora en sus estudiantes. Esta revisión es incómoda, especialmente para los docentes que han

construido su identidad profesional sobre la solidez de su formación en las tradiciones académicas occidentales; pero es también una oportunidad de enriquecimiento intelectual genuino que pocas otras perspectivas pedagógicas pueden ofrecer con la misma profundidad.

#### **4.4.4. Diálogo Intercultural de Conocimientos**

El diálogo intercultural de conocimientos en el aula universitaria ecuatoriana requiere condiciones que el docente puede contribuir a construir de manera progresiva: la desjerarquización del saber, que implica presentar el conocimiento académico como una perspectiva entre otras y no como la perspectiva correcta desde la que se juzgan todas las demás; la apertura a las preguntas que los estudiantes de distintos orígenes culturales traen al aula desde sus propias cosmovisiones; la selección de bibliografías que incluyan autores latinoamericanos, indígenas, afrodescendientes y del Sur Global junto a los clásicos europeos y norteamericanos; y el diseño de actividades que inviten a los estudiantes a relacionar los conocimientos académicos con los saberes de sus comunidades de origen, no como aplicación sino como diálogo de igual a igual. Ninguna de estas condiciones se instala de una vez y para siempre: son prácticas que el docente construye gradualmente, con ensayo y error, con reflexión sistemática sobre lo que funciona y lo que no, y con la disposición a aprender de sus propios estudiantes tanto como de los textos académicos.

#### **4.4.5. Transformación Curricular desde la Diversidad**

La transformación curricular desde la diversidad es el nivel más sistémico de la educación intercultural en las universidades ecuatorianas: la revisión de los programas académicos, las bibliografías, los criterios de evaluación y las metodologías de enseñanza desde la perspectiva de la inclusión genuina de la diversidad

epistémica, cultural y social de los estudiantes. La Figura 12 ilustra el proceso de transformación curricular desde la diversidad, con análisis de sus dimensiones, sus actores y sus condiciones de posibilidad en el sistema universitario ecuatoriano.

**Figura 12:** Transformación curricular desde la diversidad en el sistema universitario ecuatoriano: dimensiones, actores y condiciones de posibilidad



*Nota.* Elaboración propia basada en la educación intercultural e inclusión indígena en Ecuador (2025), la educación intercultural como eje formativo (2025) y el análisis crítico del currículo universitario ecuatoriano.

## 4.5. Experiencias Educativas Alternativas Orientadas al Cambio Social

Las experiencias educativas alternativas orientadas al cambio social son el campo donde la pedagogía crítica se hace carne en prácticas concretas y verificables: donde los principios de la emancipación, la interculturalidad y la democracia dejan de ser conceptos abstractos para convertirse en formas de organizar el espacio, el tiempo y las relaciones del aprendizaje. Estas experiencias son necesariamente diversas porque responden a contextos específicos distintos: lo que funciona en una comunidad indígena de la Sierra ecuatoriana puede no funcionar en una universidad urbana de Guayaquil, y lo que funciona en España puede ser inviable en las condiciones del sistema educativo ecuatoriano. Lo que estas experiencias comparten no es un modelo uniforme sino un conjunto de principios que se expresan de manera distinta según el contexto.



### 4.5.1. Educación Popular y Participación Comunitaria

La educación popular, entendida como la educación que parte de las necesidades y las perspectivas de los sectores populares para fortalecer su capacidad de acción transformadora sobre su propia situación, tiene en el Ecuador una historia de más de cuatro décadas de experiencias sistemáticas que constituyen un patrimonio pedagógico invaluable y escasamente documentado. Desde las experiencias de alfabetización de adultos de los años setenta, inspiradas directamente en la obra de Freire, hasta las escuelas de formación política de los movimientos indígenas contemporáneos, pasando por las radios comunitarias que usaban la educomunicación para la formación política de las comunidades rurales, la educación popular ecuatoriana ha desarrollado metodologías propias y ha producido transformaciones verificables en la capacidad de organización y de incidencia de los sectores que la protagonizaron. La ignorancia de esta tradición en el currículo de las facultades de educación ecuatorianas es uno de los síntomas más claros de la colonialidad del saber que se critica en el currículo universitario: los futuros docentes se forman en las tradiciones pedagógicas europeas y norteamericanas mientras la riqueza pedagógica de su propia región permanece invisible en sus programas de estudio.

### 4.5.2. Escuelas Democráticas y Autogestión

Las experiencias de escuelas democráticas y de autogestión educativa representan el punto más radical del espectro de la educación alternativa: la construcción de instituciones educativas donde las decisiones sobre qué aprender, cómo aprender y cómo evaluar el aprendizaje son tomadas colectivamente por todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo los estudiantes de todas las edades. La Tabla 18 examina algunas de las experiencias más

relevantes de escuelas democráticas y alternativas con análisis de sus principios y de su relevancia para el contexto educativo ecuatoriano.

**Tabla 18:** Experiencias de educación alternativa y escuelas democráticas: principios organizativos y relevancia para el contexto educativo ecuatoriano

<b>Experiencia de educación alternativa</b>	<b>Principios pedagógicos y organizativos</b>	<b>Relevancia para el contexto educativo ecuatoriano</b>
Escuelas zapatistas de Chiapas (México)	Autonomía comunitaria, currículo propio y aprendizaje contextualizado	Aporta referentes para la autonomía educativa de pueblos y nacionalidades indígenas.
Comunidades de Aprendizaje	Participación activa de familias y comunidad en la educación	Favorece la democratización y el fortalecimiento de la participación comunitaria.
Pedagogía de la tierra / Sumak Yachay	Aprendizaje vinculado al territorio, la comunidad y la cosmovisión andina	Revaloriza los saberes ancestrales y la educación contextualizada.
Escuelas de padres y madres y formación comunitaria	Formación compartida entre familias, comunidad e instituciones educativas	Fortalece la educación comunitaria y el diálogo intercultural.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis de experiencias de educación alternativa latinoamericana y su relevancia para el contexto ecuatoriano.

Las experiencias de educación alternativa sistematizadas en la Tabla 18 no son simplemente modelos exóticos que el docente universitario ecuatoriano puede admirar desde la distancia: son fuentes de inspiración y de aprendizaje para la transformación de la propia práctica docente dentro de las instituciones convencionales. El docente universitario no puede convertir su aula en una escuela zapatista, pero puede incorporar principios de la pedagogía de la tierra en el diseño de actividades que conecten el aprendizaje con el territorio; no puede transformar su universidad en una comunidad de aprendizaje completamente autogestionada, pero puede abrir

espacios de participación estudiantil en el diseño de sus cursos que practiquen los principios de la democracia educativa de manera progresiva y contextualizada.

### **4.5.3. Innovaciones Pedagógicas Transformadoras**

Las innovaciones pedagógicas transformadoras son las prácticas concretas que los docentes comprometidos han desarrollado en el contexto de los sistemas educativos convencionales para hacer posible, dentro de los márgenes disponibles, experiencias pedagógicas más democráticas, más interculturales y más comprometidas con la justicia social. En el Ecuador, estas innovaciones incluyen: el desarrollo de proyectos de investigación con comunidades que invierten la relación convencional entre la universidad y la sociedad, donde los estudiantes aprenden de las comunidades además de ofrecerles servicios; la incorporación de metodologías de teatro del oprimido para el análisis de situaciones de injusticia social en asignaturas de ciencias sociales y humanidades; el uso de la fotografía participativa para que los estudiantes de origen rural e indígena documenten y compartan las realidades de sus comunidades con sus compañeros de contextos urbanos; y el diseño de evaluaciones alternativas que valoran la capacidad de los estudiantes de analizar su entorno y de proponer acciones transformadoras.

### **4.5.4. Redes Educativas para la Justicia Social**

Las redes educativas para la justicia social son los espacios de articulación entre docentes, investigadores, organizaciones sociales y comunidades que comparten el compromiso con una educación transformadora y que encuentran en el trabajo en red la posibilidad de construir impacto colectivo que ningún actor individual podría producir en soledad. La Tabla 19 examina las principales redes y movimientos

educativos orientados a la justicia social con análisis de su presencia y relevancia en el Ecuador.

**Tabla 19:** Redes educativas para la justicia social: enfoque, formas de acción y presencia en el Ecuador

<b>Red o movimiento educativo</b>	<b>Enfoque, principios y formas de acción</b>	<b>Presencia y relevancia en el Ecuador</b>
Movimientos de educación popular latinoamericanos (CEAAL)	Formación política, educación popular y trabajo comunitario participativo	Poseen una amplia tradición y experiencia en comunidades rurales e indígenas.
Redes de escuelas críticas y alternativas	Intercambio pedagógico, formación entre pares e innovación educativa	Existen colectivos docentes que impulsan prácticas transformadoras y de resistencia pedagógica.
Movimiento de Educación para la Justicia Social (MSEJ)	Promoción de la justicia social desde perspectivas críticas e interseccionales	Gana relevancia en la formación y reflexión de docentes universitarios.
Redes universitarias de extensión y vinculación crítica	Trabajo colaborativo entre universidad y comunidad	Fortalecen la vinculación social y la formación comprometida con la transformación social.

*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis de los movimientos de educación popular y justicia social en el contexto ecuatoriano y latinoamericano.

Las redes educativas para la justicia social sistematizadas en la Tabla 19 representan el tejido social que hace posible que las iniciativas de pedagogía crítica individual no queden aisladas en el espacio del aula donde nacen sino que se conecten con un movimiento más amplio de transformación educativa. Para el docente universitario ecuatoriano comprometido con la justicia, participar en estas redes no es simplemente una actividad complementaria a su trabajo docente: es

una condición de sostenibilidad de su compromiso, porque la acción colectiva proporciona el apoyo, la formación y el sentido de pertenencia que el docente crítico necesita para sostener su práctica en el largo plazo frente a las presiones institucionales y los desgastes personales que ese compromiso frecuentemente implica.

#### **4.5.5. Evaluación del Impacto de Experiencias Alternativas**

La evaluación del impacto de las experiencias educativas alternativas es uno de los campos donde la tensión entre la lógica de la pedagogía crítica y la lógica de la evaluación convencional se manifiesta con mayor claridad: los efectos más significativos de las experiencias alternativas, el desarrollo de la conciencia crítica, el fortalecimiento de la identidad cultural, la construcción de la capacidad de acción colectiva y el crecimiento del compromiso con la justicia social, son precisamente los que los instrumentos de evaluación convencionales no pueden capturar. La evaluación de estas experiencias requiere metodologías cualitativas que den cuenta de las transformaciones subjetivas y relacionales que producen, de las narrativas de los participantes sobre sus propias transformaciones, y de los efectos a largo plazo que solo se hacen visibles años después de que la experiencia educativa ha concluido. Para la investigación educativa ecuatoriana, el desarrollo de metodologías de evaluación que sean coherentes con los principios de las pedagogías alternativas que evalúan es un campo de trabajo pendiente de alta urgencia y de considerable complejidad.

El recorrido por las pedagogías de resistencia y transformación social que este capítulo ha propuesto no aspira a convertir al lector en militante de una corriente pedagógica específica sino a ampliar el repertorio conceptual y práctico desde el que puede examinar y enriquecer su propia práctica docente. Las pedagogías críticas no son una receta para la enseñanza perfecta sino un horizonte de reflexión

sobre para qué y para quién se enseña: una invitación permanente a la pregunta por el sentido político de los actos pedagógicos cotidianos y a la búsqueda de maneras de hacer que el aula sea un espacio un poco más justo, un poco más democrático y un poco más pertinente para todos los estudiantes que la habitan, especialmente los que el sistema ha aprendido a ignorar o a marginalizar.

El capítulo siguiente, el último del libro, asumirá la dimensión más explícitamente prospectiva de este proyecto pedagógico: la educación para la ciudadanía democrática en el siglo XXI, que articula las tradiciones de la pedagogía crítica con los desafíos específicos de la participación política y la formación ciudadana en el Ecuador contemporáneo, con sus tensiones entre la plurinacionalidad constitucional y las presiones de homogeneización global, entre la tradición de los movimientos sociales y las nuevas formas de acción política digital, y entre el legado de las experiencias de transformación social del pasado y las demandas de un futuro que nadie puede todavía definir con certeza.

# CAPÍTULO 5

## Educación para la Ciudadanía Democrática en el Siglo XXI



## CAPÍTULO 5

## Educación para la Ciudadanía Democrática en el Siglo XXI

El recorrido que este libro ha propuesto a través de la genealogía del poder educativo, las arquitecturas de control, las desigualdades estructurales y las pedagogías de resistencia culmina en este capítulo final con la pregunta que subyace a todos los anteriores: ¿para qué tipo de vida en común forma la educación? Esta pregunta, que es simultáneamente pedagógica, política y ética, no tiene una respuesta única y definitiva, pero sí tiene una orientación que el proyecto constitucional ecuatoriano y la tradición de la pedagogía crítica latinoamericana comparten: la formación de ciudadanos capaces de participar activa, crítica y comprometidamente en la construcción de una sociedad más democrática, más justa y más respetuosa de la dignidad de todos sus miembros.



La UNESCO (2023) señala que uno de los elementos fundamentales para la consolidación de sociedades democráticas es el desarrollo de una cultura política participativa que incentive el involucramiento de la ciudadanía en los asuntos públicos, generando acciones individuales y colectivas que promuevan el logro del bien común; y que a ello contribuye una educación que fomente el aprendizaje de los valores, actitudes y comportamientos esenciales para la paz, la convivencia, el reconocimiento y valoración de la diversidad, la igualdad de género, la cohesión social y la protección de los derechos humanos. Este mandato de la educación ciudadana, que la Constitución ecuatoriana de 2008 traduce en términos de la formación del ciudadano para el Buen Vivir y la convivencia intercultural, define el horizonte del capítulo que el lector está comenzando.

El docente universitario ecuatoriano que llega a este capítulo final con la perspectiva de los cuatro anteriores tiene ya las herramientas conceptuales para comprender que la educación para la ciudadanía democrática no es simplemente la enseñanza de los contenidos sobre los derechos y las instituciones políticas del Ecuador: es la construcción de una práctica pedagógica que en sus propias relaciones, sus metodologías y sus criterios de evaluación practica la democracia que aspira a formar. La coherencia entre lo que se enseña sobre ciudadanía y cómo se enseña es la condición de una formación ciudadana genuina que va más allá de la transmisión de información sobre las instituciones a la producción de sujetos capaces de habitarlas, cuestionarlas y transformarlas cuando es necesario.

Este capítulo examina cinco dimensiones de la educación para la ciudadanía democrática en el siglo XXI: las nuevas concepciones de ciudadanía en las sociedades complejas del Ecuador contemporáneo; la formación ética para la participación pública responsable; los

desafíos y oportunidades de la ciudadanía digital; la educación para los derechos humanos y la justicia social; y las perspectivas de la educación como proyecto democrático de futuro en el contexto ecuatoriano. Cada una de estas dimensiones se examina desde la perspectiva del docente universitario en ejercicio, con la pregunta permanente por cómo puede articular su práctica pedagógica cotidiana con el horizonte de la ciudadanía democrática activa que el Ecuador del siglo XXI necesita.

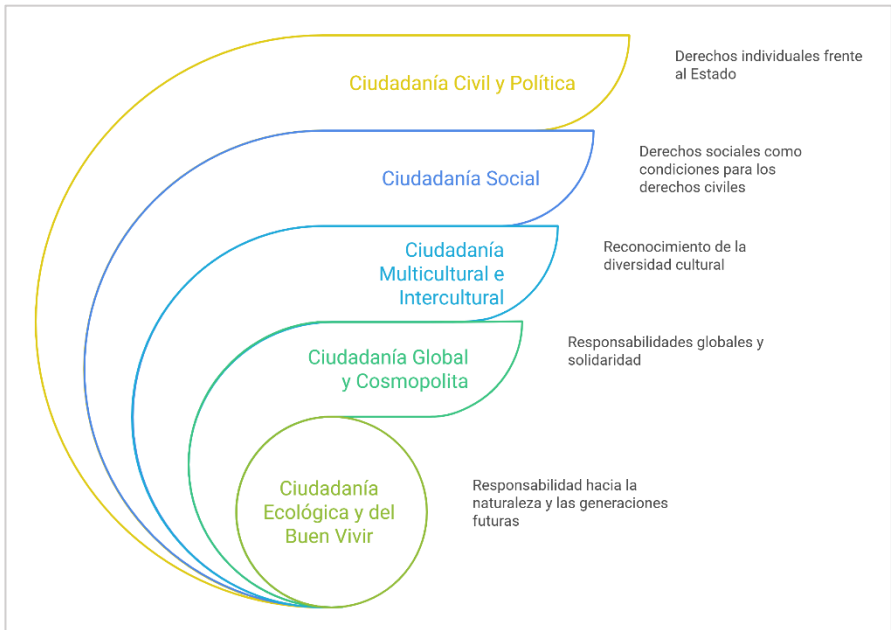
### **5.1. Nuevas Concepciones de Ciudadanía en Sociedades Complejas**

La noción de ciudadanía ha experimentado transformaciones profundas en las últimas décadas que hacen obsoleta la concepción minimalista que la reduce al conjunto de derechos civiles y políticos del individuo ante el Estado. Las sociedades del siglo XXI demandan concepciones de ciudadanía que integren la dimensión de los derechos con la dimensión de las responsabilidades; que articulen la ciudadanía nacional con la ciudadanía global; que reconozcan las identidades plurales que los ciudadanos contemporáneos habitan simultáneamente; y que amplíen el horizonte temporal de la ciudadanía para incluir la responsabilidad ante las generaciones futuras y ante los seres no humanos que comparten el planeta. En el Ecuador plurinacional, estas transformaciones conceptuales tienen una expresión específica: la ciudadanía del Buen Vivir, que la Constitución de 2008 establece como horizonte, integra la ciudadanía de derechos individual con la ciudadanía comunitaria, la ciudadanía intercultural y la ciudadanía ecológica en una concepción que no tiene precedente en ninguna constitución anterior.

### 5.1.1. Evolución Contemporánea de la Ciudadanía

La evolución contemporánea de la ciudadanía puede comprenderse como el tránsito desde la ciudadanía pasiva, centrada en los derechos que el Estado garantiza al individuo, hacia la ciudadanía activa, centrada en la participación del ciudadano en la construcción del bien común; y desde la ciudadanía nacional, definida por la pertenencia a un Estado-nación específico, hacia formas más amplias de ciudadanía que incluyen la ciudadanía cosmopolita, la ciudadanía multicultural y la ciudadanía ecológica.

**Figura 13:** Evolución contemporánea de la ciudadanía: dimensiones emergentes y su articulación con el proyecto constitucional ecuatoriano del Buen Vivir



*Nota.* Elaboración propia basada en la Constitución del Ecuador (2008), UNESCO (2023) y el análisis de la evolución contemporánea de los conceptos de ciudadanía.

La espiral de concepciones de ciudadanía representada en la Figura 13 evidencia que el proyecto constitucional ecuatoriano no es simplemente una versión local de los modelos de ciudadanía liberal occidental: es una síntesis original que articula la tradición de los derechos civiles y sociales con el reconocimiento de la plurinacionalidad y la interculturalidad, con el principio de la ciudadanía universal y con la concepción del Buen Vivir que amplía el horizonte de la responsabilidad ciudadana hacia los seres no humanos y las generaciones futuras. Para el docente universitario ecuatoriano, la formación ciudadana que articula estas dimensiones acumulativas de la ciudadanía es un proyecto pedagógico de extraordinaria riqueza y de enorme pertinencia para los desafíos que el Ecuador del siglo XXI enfrenta.

### 5.1.2. Ciudadanía Multicultural y Pluralismo

La ciudadanía multicultural en el Ecuador plurinacional tiene una especificidad que las teorías liberales del multiculturalismo desarrolladas en contextos como Canadá o Europa no capturan completamente: en el Ecuador, la diversidad cultural no es principalmente el resultado de la inmigración de poblaciones distintas a una sociedad previamente homogénea sino el resultado de la pluralidad de pueblos y nacionalidades que coexisten en un territorio compartido desde antes de la formación del Estado-nación, y cuya diversidad fue sistemáticamente negada o subvalorada por los proyectos de construcción nacional mono-cultural del siglo XIX y XX. La ciudadanía multicultural en este contexto no es simplemente el reconocimiento de la diferencia cultural como valor estético o enriquecimiento cultural: es el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades como sujetos políticos con derecho a la

autodeterminación en sus asuntos propios y a la participación en pie de igualdad en los asuntos del Estado que los incluye.

### 5.1.3. Ciudadanía Global e Interdependencia

La ciudadanía global, entendida como la conciencia de la interdependencia entre los distintos pueblos y países del mundo y de las responsabilidades que esa interdependencia genera, es una dimensión de la formación ciudadana que adquiere urgencia creciente en un mundo donde los problemas más graves, el cambio climático, las pandemias, las crisis financieras, las migraciones masivas y la gobernanza de las tecnologías digitales, no pueden abordarse desde ningún Estado-nación actuando en solitario. La educación para la ciudadanía global no equivale al abandono de las identidades nacionales y locales: equivale al desarrollo de la capacidad de pensar y de actuar desde esas identidades en escalas que trascienden el territorio nacional, con la comprensión de que los derechos y las responsabilidades ciudadanas no terminan en las fronteras del pasaporte.



#### 5.1.4. Participación en Contextos Diversos

La participación ciudadana en el Ecuador contemporáneo ocurre en contextos de enorme diversidad: entre el activismo en las plataformas digitales y la participación en las asambleas comunitarias indígenas; entre la militancia en organizaciones políticas formales y la acción colectiva en movimientos sociales de base; entre la incidencia en los procesos legislativos mediante mecanismos de democracia participativa y la resistencia cotidiana ante las micro injusticias del entorno inmediato. Esta diversidad de formas de participación requiere una formación ciudadana que sea igualmente diversa en las competencias que cultiva: no solo el conocimiento de las instituciones democráticas formales sino también las habilidades de organización comunitaria, la competencia digital para la participación en línea, la capacidad de negociación intercultural y el dominio de las formas de expresión oral y escrita que distintos espacios de participación requieren.



### 5.1.5. Retos de la Ciudadanía en el Siglo XXI

Los retos que la ciudadanía democrática enfrenta en el Ecuador del siglo XXI son tanto oportunidades de formación como desafíos para la práctica pedagógica universitaria. La Tabla 20 examina los principales retos de la ciudadanía contemporánea con análisis de sus implicaciones para la formación ciudadana en las universidades ecuatorianas.

**Tabla 20:** Retos de la ciudadanía democrática en el Ecuador del siglo XXI: naturaleza del reto e implicación para la formación universitaria

<b>Reto de la ciudadanía contemporánea</b>	<b>Naturaleza del reto y dimensiones clave</b>	<b>Implicación para la formación ciudadana en el Ecuador del siglo XXI</b>
<b>Crisis de las instituciones democráticas</b>	Pérdida de confianza en las instituciones representativas	Requiere fortalecer el análisis crítico y la participación democrática.
<b>Polarización política y erosión del espacio público</b>	Fragmentación del diálogo y aumento de la confrontación	Exige desarrollar competencias de deliberación y diálogo democrático.
<b>Desigualdades en el ejercicio de la ciudadanía</b>	Diferencias en recursos y capacidad de participación efectiva	Demanda una formación ciudadana consciente de las asimetrías de poder.
<b>Desafíos ecosistémicos y ciudadanía ambiental</b>	Crisis climática y responsabilidad intergeneracional	Impulsa la educación para la sostenibilidad y el Buen Vivir.
<b>Ciudadanía en contextos de violencia e inseguridad</b>	Impacto de la violencia y el crimen en la participación social	Requiere promover cultura de paz, seguridad democrática y participación comunitaria.

*Nota.* Elaboración propia basada en UNESCO (2023), la participación ciudadana en Ecuador (Uniandes Episteme, 2023) y el análisis de los desafíos de la ciudadanía contemporánea.

Los retos de la ciudadanía contemporánea sistematizados en la Tabla 20 revelan que la formación ciudadana en las universidades ecuatorianas no puede limitarse a la transmisión de conocimientos sobre las instituciones democráticas: debe abordar los desafíos concretos que los ciudadanos ecuatorianos del siglo XXI enfrentan en el ejercicio real de su ciudadanía, con sus condiciones específicas de desigualdad, pluralidad cultural y vulnerabilidad ante nuevas formas de riesgo colectivo. El docente universitario que incorpora estos retos reales como materiales de aprendizaje está practicando la pedagogía ciudadana más genuina que existe: la que parte de las situaciones concretas de los sujetos para construir comprensiones y capacidades que pueden transformar esas situaciones.

## 5.2. Formación Ética para la Participación Pública

La formación ética para la participación pública es una de las dimensiones más ignoradas y más urgentes de la educación universitaria ecuatoriana contemporánea. Los escándalos de corrupción que han sacudido al sistema político ecuatoriano en las últimas décadas, la erosión de la confianza pública en las instituciones, la normalización de prácticas clientelistas y patrimonialistas en los partidos políticos y en la administración pública, son síntomas de un déficit de formación ética en el ejercicio del poder público que las instituciones universitarias ecuatorianas, como formadoras de los líderes del presente y del futuro, tienen una responsabilidad directa de contribuir a revertir. Esta responsabilidad no puede descargarse mediante la inclusión de un par de asignaturas de ética profesional en los currículos de las carreras: requiere que los valores de la integridad, la responsabilidad y el compromiso con el bien público permeen la cultura institucional de las universidades y la práctica pedagógica de sus docentes.

### 5.2.1. Ética y Responsabilidad Social

La ética de la responsabilidad social en el ejercicio de la ciudadanía implica que los individuos reconocen las consecuencias de sus acciones y de sus omisiones sobre otros, y que asumen voluntariamente la obligación de actuar de maneras que contribuyan al bien común y no solo a su propio beneficio. Esta ética de la responsabilidad social no puede enseñarse exclusivamente mediante la transmisión de principios abstractos: requiere experiencias concretas donde los estudiantes universitarios tengan la oportunidad de practicar la responsabilidad social, de reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones sobre otros y de construir progresivamente la disposición a considerar el impacto social de sus decisiones. El aprendizaje-servicio, los proyectos de vinculación con comunidades vulnerables y los dilemas éticos basados en situaciones reales del Ecuador son algunas de las metodologías mediante las cuales el docente universitario puede crear esas experiencias de formación ética genuina.



### 5.2.2. Deliberación y Toma de Decisiones Colectivas

La deliberación democrática, entendida como el proceso mediante el cual los ciudadanos construyen colectivamente decisiones legítimas a través del intercambio razonado de perspectivas, es una competencia que no se desarrolla simplemente por saber que existe: requiere práctica reiterada en espacios donde los participantes aprenden a escuchar activamente, a argumentar con evidencia, a considerar perspectivas diferentes a las propias y a construir compromisos que reflejen genuinamente los intereses en juego y no simplemente el poder de quien habla más fuerte. El aula universitaria puede convertirse en uno de esos espacios de práctica de la deliberación democrática cuando el docente diseña deliberadamente actividades que requieren que los estudiantes construyan colectivamente posiciones sobre problemas complejos y controvertidos del Ecuador contemporáneo, con la norma de que todos los participantes tienen el mismo derecho y la misma responsabilidad de contribuir.

### 5.2.3. Cultura de Legalidad y Convivencia Democrática

La cultura de legalidad, entendida como la disposición de los ciudadanos a respetar y a exigir el cumplimiento de las normas que la comunidad democrática se ha dado, es una condición de la convivencia democrática que en el Ecuador enfrenta tensiones complejas: la tensión entre el respeto a la ley y la resistencia a las leyes injustas que toda democracia requiere para su propio perfeccionamiento; la tensión entre la legalidad formal y la legitimidad social, dado que en el Ecuador muchas normas legales no corresponden a los valores de las comunidades a las que se aplican; y la tensión entre la necesidad de la seguridad jurídica y la denuncia de las instituciones que aplican la ley de manera discriminatoria según el origen social o étnico de los ciudadanos. La Figura 14 examina la

cultura de legalidad y la convivencia democrática en el contexto ecuatoriano, con sus tensiones y sus posibilidades pedagógicas.

**Figura 14:** Cultura de legalidad y convivencia democrática en el Ecuador: tensiones, posibilidades pedagógicas y horizonte de la ciudadanía activa



*Nota.* Elaboración propia basada en la Constitución del Ecuador (2008), UNESCO (2023) y el análisis de los desafíos de la formación ciudadana democrática en Ecuador.

### 5.2.4. Compromiso Cívico y Participación Social

El compromiso cívico de los jóvenes universitarios ecuatorianos ha tomado formas diversas que no siempre corresponden con los patrones de participación política convencional: la militancia en partidos políticos ha disminuido, pero el activismo en movimientos

sociales (feministas, ecologistas, indígenas, por la paz), el voluntariado en organizaciones comunitarias y la participación en redes de solidaridad digital son formas de compromiso cívico que expresan valores democráticos profundos aunque no encajen en los moldes de la ciudadanía convencional. El docente universitario que aspira a fortalecer el compromiso cívico de sus estudiantes debe comenzar por reconocer y valorar las formas de participación que sus estudiantes ya practican, en lugar de lamentarse por la ausencia de las formas de participación convencionales que considera deseables pero que muchos jóvenes perciben como ajenas, ineficaces o cooptadas por intereses que no los representan.

### **5.2.5. Educación Moral en Contextos Plurales**

La educación moral en contextos de alta diversidad cultural, religiosa y política como el Ecuador plurinacional enfrenta una tensión que no tiene solución definitiva pero que puede gestionarse con más o menos sabiduría pedagógica: la tensión entre el relativismo moral, que renuncia a establecer criterios de evaluación moral para no imponer los valores de ninguna cultura particular, y el universalismo moral, que establece principios válidos para todos los seres humanos con independencia de su cultura de origen, con el riesgo de que esos principios sean en la práctica los de la cultura dominante disfrazados de universalidad. La educación moral crítica propone una alternativa a este dilema: el diálogo intercultural sobre los valores como proceso de construcción colectiva de principios mínimos compartidos que respetan la diversidad cultural sin renunciar al horizonte de la dignidad universal. Este diálogo no puede prescribirse desde arriba: debe ser practicado en las propias aulas universitarias con la honestidad, el rigor y la disposición a la incomodidad que el encuentro genuino entre perspectivas morales distintas requiere.

### 5.3. Ciudadanía Digital y Desafíos Democráticos Contemporáneos

La ciudadanía digital es una de las dimensiones de la formación ciudadana que mayor urgencia ha adquirido en el Ecuador del siglo XXI, especialmente desde la pandemia que aceleró dramáticamente la digitalización de la vida pública, política y cotidiana de millones de ecuatorianos que no habían tenido antes una relación tan central con los entornos digitales. La definición de la ciudadanía digital como los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que las personas puedan ejercer sus derechos digitales y fortalecer la convivencia democrática mediante el uso seguro, responsable, participativo, creativo, crítico y reflexivo de las tecnologías digitales es el marco desde el que este capítulo examina las implicaciones pedagógicas de la formación para la ciudadanía digital en las universidades ecuatorianas.



### 5.3.1. Participación Ciudadana en Entornos Digitales

La participación ciudadana en entornos digitales ha transformado radicalmente las posibilidades de la acción colectiva y de la incidencia política de los ciudadanos en el Ecuador contemporáneo: la organización de protestas masivas, la difusión de información alternativa a la de los medios convencionales, la presión sobre las instituciones públicas mediante campañas en redes sociales y la creación de comunidades de solidaridad y apoyo mutuo son todas formas de participación que la digitalización ha hecho posibles con una velocidad y una escala sin precedente. Al mismo tiempo, los entornos digitales han creado nuevos riesgos para la democracia: la desinformación que se difunde más rápido que la verdad, la manipulación de la opinión pública mediante el uso estratégico de datos personales, la vigilancia digital de los activistas por parte del Estado y de los grupos de interés, y la exclusión de los que no tienen acceso a los entornos digitales o no tienen las competencias para participar en ellos.

### 5.3.2. Alfabetización Mediática Crítica

La alfabetización mediática crítica es la competencia ciudadana más urgente del ecosistema informacional digital del Ecuador contemporáneo: la capacidad de analizar críticamente las fuentes de información, de identificar los intereses detrás de los contenidos mediáticos, de verificar las afirmaciones antes de compartirlas y de producir contenidos propios con responsabilidad epistémica y ética. La Tabla 21 examina las dimensiones de la alfabetización mediática crítica con análisis de las competencias específicas que cada dimensión requiere y de las estrategias pedagógicas universitarias más efectivas para desarrollarlas en el contexto ecuatoriano.

**Tabla 21:** Dimensiones de la alfabetización mediática crítica: competencias, contexto ecuatoriano y estrategias pedagógicas universitarias

<b>Dimensión de la alfabetización mediática crítica</b>	<b>Competencias específicas a desarrollar</b>	<b>Contexto ecuatoriano y estrategias pedagógicas universitarias</b>
Análisis crítico de fuentes de información	Evaluar credibilidad, intereses y calidad de las fuentes	Fortalece la capacidad para enfrentar la desinformación y promover la participación democrática.
Comprensión de los algoritmos y la economía de la atención	Comprender el funcionamiento de plataformas y burbujas informativas	Favorece el uso crítico de redes sociales y medios digitales.
Verificación de información y fact-checking	Aplicar técnicas y herramientas de verificación	Constituye una competencia esencial frente a la desinformación.
Producción de contenidos digitales responsables	Crear contenidos con responsabilidad ética, crítica y social	Promueve la ciudadanía digital y la participación responsable en entornos virtuales.

*Nota.* Elaboración propia basada en Rivera-Rogel et al. (2025), la revisión sistemática de alfabetización mediática de Ciencia Latina (2025) y el análisis de la ciudadanía digital en el contexto ecuatoriano.

Las dimensiones de la alfabetización mediática crítica sistematizadas en la Tabla 21 configuran una agenda de formación que el docente universitario ecuatoriano puede integrar en su práctica pedagógica independientemente de la disciplina que enseñe: la evaluación crítica de las fuentes es pertinente en toda investigación académica; la comprensión de los algoritmos es relevante para toda actividad de búsqueda de información; la verificación de datos es una práctica científica básica; y la producción responsable de contenidos es una responsabilidad ciudadana que todos los profesionales

universitarios deben asumir. La alfabetización mediática crítica no es una asignatura adicional que agregar al ya sobrecargado currículo universitario: es una competencia transversal que puede desarrollarse en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina cuando el docente lo integra deliberadamente en sus metodologías.

### **5.3.3. Desinformación y Construcción de Opinión Pública**

La desinformación en los entornos digitales ecuatorianos ha producido consecuencias verificables sobre los procesos democráticos: desde la difusión de información falsa sobre candidatos electorales hasta la circulación de teorías conspirativas sobre la salud pública durante la pandemia, pasando por la manipulación de imágenes y videos para producir narrativas falsas sobre eventos de violencia o de protesta social. El docente universitario que comprende estos fenómenos tiene la responsabilidad de abordarlos en su práctica pedagógica, no solo como contenidos de análisis sino como prácticas que sus propios estudiantes pueden estar reproduciendo inconscientemente al compartir información no verificada en sus redes personales. La formación en la responsabilidad epistémica como componente de la ciudadanía democrática requiere que el docente mismo practique ese valor en su propio uso de la información: que cite sus fuentes, que reconozca la incertidumbre cuando existe, y que distinga explícitamente entre lo que sabe con seguridad y lo que es su interpretación u opinión.

### **5.3.4. Derechos y Responsabilidades Digitales**

Los derechos digitales, el conjunto de derechos fundamentales que los ciudadanos tienen en los entornos digitales, incluyen el derecho al acceso a internet, el derecho a la privacidad de los datos personales, el derecho a la no discriminación algorítmica, el derecho a

la libertad de expresión en línea sin censura arbitraria y el derecho al olvido. Junto a estos derechos, los ciudadanos digitales tienen responsabilidades que son la contraparte necesaria del ejercicio de esos derechos: la responsabilidad de no difundir desinformación, de no vulnerar la privacidad de otros, de no participar en el ciberacoso y de usar las herramientas digitales de manera que contribuya al debate democrático en lugar de degradarlo. La Figura 15 examina el mapa de derechos y responsabilidades digitales en el contexto ecuatoriano, con análisis de su relación con el marco constitucional de derechos vigente.

**Figura 15:** Derechos y responsabilidades digitales de la ciudadanía ecuatoriana: marco constitucional, desafíos emergentes y formación universitaria



*Nota.* Elaboración propia basada en la Constitución del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y el análisis de la ciudadanía digital en Ecuador.

### 5.3.5. Democracia y Tecnologías Emergentes

Las tecnologías emergentes, desde la inteligencia artificial hasta el blockchain y la realidad aumentada, plantean desafíos inéditos para la democracia que las concepciones convencionales de la ciudadanía no contemplan: la manipulación de la opinión pública mediante sistemas de IA que generan contenidos falsos de alta credibilidad, el uso de tecnologías de reconocimiento facial para la vigilancia masiva de los ciudadanos, la concentración del poder tecnológico en un puñado de corporaciones globales que tienen más influencia sobre el debate público que muchos Estados, y la automatización de decisiones que afectan a los ciudadanos sin la transparencia ni la rendición de cuentas que los procesos democráticos requieren. La formación de ciudadanos capaces de comprender estos desafíos, de demandar marcos regulatorios adecuados y de participar en el debate sobre la gobernanza de las tecnologías emergentes es una dimensión nueva de la educación para la ciudadanía democrática que las universidades ecuatorianas están apenas comenzando a incorporar en sus reflexiones pedagógicas.

### 5.4. Educación para los Derechos Humanos y la Justicia Social

La educación para los derechos humanos y la justicia social es el núcleo normativo desde el que todo el análisis de este libro ha sido articulado: la convicción de que la dignidad de todos los seres humanos es el principio irreductible de toda arquitectura de derechos, y que la educación tiene la responsabilidad de formar a los ciudadanos para que reconozcan esa dignidad en el otro, para que defiendan sus propios derechos y los de los demás y para que actúen colectivamente contra las formas de injusticia que la niegan. Esta responsabilidad no es una responsabilidad entre otras de la educación universitaria ecuatoriana: es su responsabilidad más fundamental, sin la cual todas

las demás, la formación profesional, la producción de conocimiento, la vinculación con la sociedad, pierden su orientación ética más profunda.

#### 5.4.1. Fundamentos de los Derechos Humanos

Los derechos humanos no son simplemente un catálogo de garantías que los Estados reconocen a sus ciudadanos: son el resultado de siglos de lucha de los grupos oprimidos por el reconocimiento de su humanidad plena ante los sistemas que la negaban. Esta historia de lucha es pedagógicamente insustituible: enseñar los derechos humanos como un sistema de normas establecidas de una vez y para siempre, sin la historia de los movimientos que los conquistaron y de las resistencias que siguen enfrentando, produce ciudadanos que conocen sus derechos en el papel pero no comprenden por qué deben defenderlos activamente. En el Ecuador, la historia de los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas, de los derechos de las mujeres, de los derechos de los trabajadores y de los derechos de la naturaleza es una historia de lucha concreta y cercana que el docente universitario puede convertir en el material más motivador de la formación en derechos humanos.



### 5.4.2. Educación para la Igualdad y la Dignidad

La educación para la igualdad y la dignidad en el contexto universitario ecuatoriano tiene implicaciones que van más allá de la transmisión de contenidos sobre igualdad: implica que la institución universitaria misma y la práctica de sus docentes sean coherentes con los principios de igualdad y de dignidad que declaran. Una universidad que enseña la igualdad de género pero que no ha adoptado políticas activas de equidad en la contratación y la promoción de sus docentes está produciendo un mensaje implícito que contradice el explícito; un docente que enseña sobre dignidad humana pero que humilla a los estudiantes que se equivocan o que expresan posiciones diferentes a las suyas está realizando una pedagogía contraria a lo que sus contenidos enuncian. La coherencia entre el qué y el cómo de la formación para la igualdad y la dignidad es una exigencia pedagógica que el docente universitario comprometido no puede ignorar.

### 5.4.3. Prevención de la Discriminación y la Violencia

La prevención de la discriminación y la violencia en los entornos educativos ecuatorianos es una responsabilidad que tiene dimensiones curriculares, institucionales y relacionales. La dimensión curricular implica incluir en los programas de estudio el análisis crítico de las distintas formas de discriminación (racial, étnica, de género, por orientación sexual, por discapacidad, por origen social) y de los mecanismos mediante los cuales se reproducen y se naturalizan. La dimensión institucional implica que las universidades implementen políticas efectivas de cero tolerancia ante la discriminación y el acoso, con mecanismos accesibles de denuncia y procesos de sanción transparentes y justos. Y la dimensión relacional implica que los docentes modelen en su propia práctica las formas de relación no discriminatoria y no violenta que aspiran a promover: el respeto ante el

error, la apertura a las perspectivas distintas, la valoración de la diversidad de los estudiantes como riqueza y no como problema.

#### **5.4.4. Cultura de Paz y Resolución de Conflictos**

La cultura de paz y la resolución no violenta de los conflictos son competencias ciudadanas de extraordinaria pertinencia en el Ecuador contemporáneo, donde la violencia armada, el narcotráfico y la inseguridad han irrumpido en territorios y comunidades que antes las desconocían. La formación para la paz no equivale a la negación del conflicto, que es constitutivo de toda sociedad compleja: equivale al desarrollo de la capacidad de gestionar los conflictos mediante el diálogo, la negociación y los mecanismos institucionales de resolución, en lugar de mediante la violencia. En el contexto universitario ecuatoriano, la formación en mediación y resolución de conflictos tiene una pertinencia que trasciende las carreras de derecho y trabajo social: es una competencia ciudadana fundamental para todos los profesionales que van a ejercer en entornos de alta complejidad social, lo que en el Ecuador del siglo XXI incluye prácticamente todos los campos profesionales.

#### **5.4.5. Justicia Social como Horizonte Educativo**

La justicia social como horizonte de la educación universitaria ecuatoriana implica que las decisiones pedagógicas, curriculares e institucionales se orientan primero por la pregunta por sus efectos sobre los grupos más vulnerables del sistema: qué impacto tiene esta decisión sobre los estudiantes que llegan con mayores desventajas de origen, sobre los grupos históricamente excluidos, sobre los que tienen menores recursos para aprovechar las oportunidades que la institución ofrece. La Figura 16 examina la justicia social como horizonte educativo en el sistema universitario ecuatoriano, con sus dimensiones operativas y su articulación con las distintas secciones de este libro.

**Figura 16:** La justicia social como horizonte educativo en el sistema universitario ecuatoriano: dimensiones operativas y conexión con las prácticas pedagógicas



*Nota.* Elaboración propia basada en el análisis integrado de los capítulos anteriores y en el horizonte normativo de la justicia social como proyecto educativo ecuatoriano.

### 5.5. Perspectivas de la Educación como Proyecto Democrático de Futuro

La educación es, en su dimensión más profunda, una práctica de la esperanza: la apuesta colectiva de que las generaciones presentes pueden preparar a las futuras para habitar un mundo mejor que el que heredaron, y que ese mundo mejor es posible porque los seres humanos tienen la capacidad de aprender, de transformarse y de

actuar colectivamente sobre las condiciones que los determinan. Esta dimensión esperanzadora de la educación, que Paulo Freire articuló con particular potencia en su *Pedagogía de la Esperanza*, no es ingenuidad: es el realismo más profundo sobre la naturaleza humana, que reconoce tanto la capacidad de los seres humanos de reproducir la opresión como su capacidad de cuestionarla y de construir alternativas.



### 5.5.1. Transformaciones Educativas en la Sociedad del Conocimiento

La sociedad del conocimiento, entendida como el sistema social donde el conocimiento se ha convertido en el principal factor de producción económica y de poder político, plantea demandas de transformación al sistema educativo ecuatoriano que van más allá de la actualización de los contenidos o de la incorporación de nuevas tecnologías. Requiere una reconfiguración más profunda de los propósitos de la educación: de la formación de trabajadores con competencias específicas para el mercado laboral a la formación de ciudadanos con la capacidad de aprender a lo largo de la vida, de crear

nuevo conocimiento y de aplicarlo críticamente para resolver los problemas de su comunidad y de la sociedad más amplia. La Tabla 22 examina las principales transformaciones educativas emergentes en la sociedad del conocimiento con análisis de sus condiciones de pertinencia y sus riesgos para el Ecuador.

**Tabla 22:** Transformaciones educativas emergentes en la sociedad del conocimiento: naturaleza del cambio, potencial para la ciudadanía y condiciones de pertinencia para Ecuador

<b>Transformación educativa emergente</b>	<b>Naturaleza del cambio y potencial para la formación ciudadana</b>	<b>Condiciones de pertinencia y riesgos para el Ecuador</b>
Aprendizaje a lo largo de la vida	Promueve el aprendizaje continuo como competencia profesional y ciudadana	Requiere fortalecer la formación autónoma y permanente.
Aprendizaje-servicio y vinculación ciudadana	Integra el aprendizaje académico con el compromiso social	Debe evitar enfoques asistencialistas y fomentar la participación recíproca.
Formación interdisciplinaria para la complejidad social	Favorece la comprensión integral de problemas complejos	Exige superar barreras disciplinares en la educación superior.
Educación para la incertidumbre y la complejidad	Desarrolla capacidades de adaptación, análisis y toma de decisiones	Implica transformar metodologías centradas en respuestas únicas y aprendizaje memorístico.

*Nota.* Elaboración propia basada en UNESCO (2023), el análisis de las transformaciones educativas contemporáneas y el mandato constitucional ecuatoriano del Buen Vivir.

Las transformaciones educativas sistematizadas en la Tabla 22 revelan que la educación para la ciudadanía democrática en la sociedad del conocimiento ecuatoriana no puede diseñarse desde la lógica exclusiva de la empleabilidad y la competitividad: debe integrarse con la lógica de la formación del ciudadano capaz de participar activamente en la construcción del bien común, con la

comprensión de que los mismos aprendizajes que producen profesionales competentes pueden producir ciudadanos comprometidos si son articulados con la reflexión sobre el sentido social del conocimiento y de las profesiones.

### **5.5.2. Innovación y Participación Democrática**

La innovación en el sistema educativo ecuatoriano tiene sentido democrático cuando está orientada a ampliar las posibilidades de aprendizaje y de participación ciudadana de los grupos históricamente excluidos, y no simplemente a mejorar la eficiencia del sistema medida por indicadores de rendimiento en pruebas estandarizadas. La innovación pedagógica más significativa para la democracia ecuatoriana no es necesariamente la que incorpora la tecnología más avanzada: es la que produce transformaciones reales en la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con mayores desventajas de origen, en la capacidad de todos los ciudadanos de ejercer sus derechos y en el compromiso de los egresados universitarios con el bien público más allá del beneficio personal.

### **5.5.3. Educación y Sostenibilidad Social**

La sostenibilidad social de la democracia ecuatoriana, su capacidad de reproducirse y de perfeccionarse en el tiempo, depende en gran medida de la calidad de la formación ciudadana que el sistema educativo produce: una democracia que no forma ciudadanos con las competencias y las disposiciones necesarias para habitarla activamente está construyendo sobre arena, porque sus instituciones no tendrán la legitimidad y el apoyo ciudadano que les permitan sobrevivir a las crisis que inevitablemente enfrentarán. La Figura 17 examina la relación entre la educación y la sostenibilidad social democrática en el Ecuador del siglo XXI.

**Figura 17:** Educación y sostenibilidad social democrática en el Ecuador del siglo XXI: dimensiones del vínculo y prospectiva



*Nota.* Elaboración propia basada en UNESCO (2023), la Constitución del Ecuador (2008) y el análisis de la relación entre educación y sostenibilidad democrática.

#### 5.5.4. Escenarios Futuros para la Formación Ciudadana

Los escenarios futuros para la formación ciudadana en el Ecuador del siglo XXI no están predeterminados: son el resultado acumulativo de las decisiones que los actores del sistema educativo toman hoy sobre qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué tipo de vida en común preparar a los estudiantes. El escenario más deseable es el de una educación que forma ciudadanos capaces de habitar productiva y críticamente la pluralidad cultural del Ecuador, de participar activamente en los procesos democráticos con

competencias y con compromiso, de resistir las formas de manipulación y de autoritarismo que amenazan la democracia y de construir colectivamente las condiciones de un Buen Vivir genuino para todos sus miembros. El escenario menos deseable es el de una educación que forma consumidores pasivos, ciudadanos desinformados, profesionales sin compromiso con el bien público y sujetos que han aprendido a sobrevivir en un sistema injusto sin la capacidad ni la voluntad de transformarlo.

La distancia entre estos dos escenarios no se mide en reformas legislativas ni en inversiones tecnológicas: se mide en la calidad y el compromiso de los docentes universitarios ecuatorianos que cada día, en sus aulas y en sus interacciones con sus estudiantes, están eligiendo entre una práctica pedagógica que reproduce el orden o una práctica que lo cuestiona y lo transforma. Esta elección no siempre es consciente ni siempre dramática: frecuentemente se juega en las decisiones más pequeñas, en la manera de responder a una pregunta, en la selección de un ejemplo, en el tratamiento que se da al error de un estudiante, en la atención que se dedica a los que menos visibilidad tienen en el grupo. Son estas decisiones acumuladas, y no solo las grandes reformas del sistema, las que determinan si la educación universitaria ecuatoriana se convierte en la práctica de esperanza que Freire imaginó o en el dispositivo de reproducción del orden que Bourdieu describió.

### **5.5.5. Hacia una Educación Orientada al Bien Común**

La orientación de la educación universitaria ecuatoriana hacia el bien común es el horizonte normativo con el que este libro cierra su argumento y llama al docente universitario en ejercicio a la acción. El bien común no es simplemente la suma de los bienes individuales de los miembros de la sociedad: es el conjunto de condiciones que hacen posible que todos los miembros de la sociedad puedan desarrollar

plenamente sus capacidades, ejercer sus derechos y participar en la construcción colectiva de un proyecto de vida compartida. En el Ecuador plurinacional del siglo XXI, el bien común tiene la complejidad de una sociedad que aspira a construir la unidad en la diversidad, la igualdad en el reconocimiento de la diferencia, la democracia en el respeto por la pluralidad de cosmovisiones y proyectos de vida que la plurinacionalidad entraña.

El docente universitario ecuatoriano que orienta su práctica pedagógica hacia ese horizonte no está haciendo algo heroico ni extraordinario: está cumpliendo con la responsabilidad más profunda de su profesión, que es la responsabilidad de contribuir a la formación de los ciudadanos que el Ecuador del siglo XXI necesita. Esta responsabilidad no puede descargarse mediante el cumplimiento de los requerimientos burocráticos del sistema, aunque esos requerimientos deban cumplirse; no puede delegarse en los currículos oficiales, aunque esos currículos deban seguirse; y no puede reducirse a la transmisión de información sobre ciudadanía, aunque esa información sea necesaria. Puede cumplirse solamente mediante la construcción cotidiana de una práctica pedagógica que en sus propias relaciones, sus metodologías y sus compromisos practica la democracia, la equidad y el respeto por la dignidad de todos los estudiantes que habitan el aula. Ese es el desafío, ese es el horizonte, y ese es el llamado con el que este libro se despide de sus lectores.

Educación y Poder en las Sociedades Contemporáneas ha recorrido, en cinco capítulos, el territorio intelectual más exigente y más necesario para el docente universitario ecuatoriano del siglo XXI: el territorio donde la comprensión crítica de las estructuras de poder que atraviesan el sistema educativo se convierte en herramienta de transformación de la práctica pedagógica. Desde la genealogía del poder educativo hasta la prospectiva de la ciudadanía democrática, pasando por las arquitecturas de control, las desigualdades

estructurales y las pedagogías de resistencia, el libro ha aspirado a proporcionar no simplemente un conjunto de conocimientos sobre la sociología crítica de la educación sino una perspectiva desde la cual el docente universitario ecuatoriano puede ver su propia práctica con otros ojos.

El poder en la educación no es solo algo que ocurre a los docentes desde afuera: es también algo que los docentes ejercen, con mayor o menor conciencia y con mayor o menor responsabilidad, en cada una de sus interacciones pedagógicas. Reconocer ese poder, examinar críticamente cómo se ejerce y comprometerse a ejercerlo de maneras que amplíen la libertad, la dignidad y las posibilidades de todos los estudiantes, especialmente de los que el sistema ha aprendido a ignorar o a marginalizar, es el aporte más significativo que este libro puede hacer a la práctica pedagógica de quien lo lee con la disposición de dejarse transformar por lo que encuentra en sus páginas.

## Referencias

- Banchon, S. R., et al. (2025). *Equidad educativa en Ecuador: análisis de brechas y avances en la inclusión de grupos étnicos y personas con discapacidad (2009–2024)*. *Revista Social Fronteriza*.  
<https://www.revistasocialfronteriza.com/ojs/index.php/rev/article/view/733>
- Campo Sesé, Y. C., Almeida Feijo, M. E., Tumbaco Reyes, A. G., Cruz Coral, E. L., y Borja Fierro, J. M. (2024). Políticas y realidades educativas: Reflexiones sobre brechas, procesos de control y transformación social bajo un enfoque emprendedor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5101–5119.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9061](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9061)
- Carranza, M. A., et al. (2024). *La brecha digital en la educación ecuatoriana: Desafíos y perspectivas*. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9789025.pdf>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Asamblea Constituyente. Registro Oficial No. 449.
- Cruz, M., Pérez, S., Aquino, C., Hernández, J., y Chévez, C. (2018). La importancia de la pedagogía crítica: La educación popular en el sistema educativo salvadoreño. En Melengue-Escudero (Comp.), *La educación en el siglo XXI. Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Dután-Narváez, M. L., Pozo-Cabrera, E. E., y Trelles-Vicuña, D. (2022). La participación ciudadana en la Constitución del Ecuador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(Extra 2), 453–490.

- *Educación emancipadora en el contexto ecuatoriano.* (2024). Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9416061.pdf>
- *Educación intercultural como eje formativo para el desarrollo sostenible y la equidad social.* (2025). Estrella Ediciones — *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society.* [https://estrellaediciones.com/index.php/sciences\\_discoveries\\_and\\_society/article/view/270](https://estrellaediciones.com/index.php/sciences_discoveries_and_society/article/view/270)
- *Educación intercultural e inclusión indígena en Ecuador: Estudio cualitativo sobre políticas, desafíos y transformaciones en el sistema educativo.* (2025). *South Florida Journal of Development.* <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/5979>
- *Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora.* (2024). *Conjeturas Sociológicas*, 12(33), 98–117. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2998>
- *Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas.* (2023). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.* [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17525](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2022). *Plan Estratégico Institucional 2022–2025.* Gobierno del Ecuador. [https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2023/Anexos\\_Febrero\\_2023/k/PEI\\_aprobacion\\_junta\\_directiva.pdf](https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/lotaip/2023/Anexos_Febrero_2023/k/PEI_aprobacion_junta_directiva.pdf)
- *La alfabetización mediática desde una mirada crítica en tiempos digitales.* (2025). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.* <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/18265>

- Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). (2011, última reforma 2023). Registro Oficial No. 417, 31 de marzo de 2011. Asamblea Nacional del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2021–2025*. Gobierno del Ecuador.  
[https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/PLAN-ESTRATEGICO-INSTITUCIONAL\\_2021-2025.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/02/PLAN-ESTRATEGICO-INSTITUCIONAL_2021-2025.pdf)
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estándares de calidad educativa*. <https://educacion.gob.ec/estandares-calidad-educativa/>
- Olmedo Guerra, R. A. (2022). *El sistema educativo ecuatoriano: Perspectiva histórica, retos y perspectivas*. Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042819.pdf>
- Ordoñez, R., y Medina, P. (2024). *La evaluación educativa como mecanismo para garantizar la calidad*. Alumni Editora.  
<https://alumnieditora.com/index.php/ojs/en/article/download/410/807/2437>
- Pautasso Solís, E. J. (2009). Genealogía de la Educación Inicial en el Ecuador. *Alteridad*, 4(2), 56–64.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v4n2.2009.06>
- *Pedagogía crítica transformadora de la realidad social y educativa de los estudiantes de tercer nivel*. (2025). Scielo Venezuela.  
[https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2739-00632025000202085](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202085)

- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2012, última reforma 2023). Decreto Ejecutivo No. 1241. Gobierno del Ecuador.
- Rivera-Rogel, D., Beltrán-Flandoli, A. M., y otros. (2025). *Alfabetización mediática e informacional como política pública en Ecuador*. Scielo México.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-252X2025000100302](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2025000100302)
- Rujas, J. (2022). Pensar las desigualdades educativas tras *La reproducción* de Bourdieu y Passeron: Orígenes y actualidad de un clásico. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a113.  
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.113>
- Salinas Atausinchi, Y., y Huaman Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146–161.  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>
- Secretaría Nacional de Planificación. (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021–2025*. Gobierno del Ecuador.
- Sistema educativo ecuatoriano: interculturalidad, reforma educativa y perspectivas. (2023). Dialnet.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10163491.pdf>
- SITEAL - IIEP UNESCO. (2023). *Ecuador - Educación*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina.  
<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/ecuador>
- Stefos, E., y Chávez Morales, C. E. (2023). Brechas educativas en Ecuador: El caso de la población con estudios universitarios.

*Revista Científica*, 8(28), 230–244.

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2023.8.28.12.230-244>

- UNESCO. (2023). *Por una educación ciudadana para los desafíos del siglo XXI*. <https://www.unesco.org/es/articles/por-una-educacion-ciudadana-para-los-desafios-del-siglo-xxi>
- UNESCO. (2024). *Educación para la ciudadanía digital*. <https://www.unesco.org/es/articles/preguntas-y-respuestas-por-que-es-esencial-la-educacion-digital-para-la-ciudadania-mundial>
- UNESCO Ecuador. (2023). *Inclusión en educación*. <https://www.unesco.org/es/articles/inclusion-en-educacion>
- UNESCO/OIE. (2023). *Ecuador: Inclusión. Education Profiles*. <https://education-profiles.org/es/america-latina-y-el-caribe/ecuador/~inclusion>
- Universidad Andina Simón Bolívar. (2022). *Programa de educación para la democracia*. <https://www.uasb.edu.ec/vinculacion/programa-de-educacion-para-la-democracia/>



El libro **Educación y Poder en las Sociedades Contemporáneas** analiza la relación existente entre los sistemas educativos y las estructuras de poder presentes en la sociedad. La obra plantea que la educación no es un proceso neutral, sino un espacio donde se reproducen, negocian y transforman valores, ideologías y formas de organización social. Desde esta perspectiva, el sistema educativo puede funcionar tanto como un mecanismo de control social que reproduce determinadas estructuras de poder, como un espacio de transformación que promueve el pensamiento crítico y la participación ciudadana.

A lo largo del texto se examinan las dinámicas de control presentes en las instituciones educativas, tales como los currículos oficiales, las políticas educativas, los sistemas de evaluación y las prácticas pedagógicas que influyen en la formación de los estudiantes. Sin embargo, también se analizan las formas de resistencia que emergen dentro de estos espacios, donde docentes, estudiantes y comunidades educativas buscan cuestionar modelos tradicionales y promover prácticas educativas más inclusivas, democráticas y participativas.

Finalmente, la obra destaca el papel de la educación en la construcción de ciudadanía, entendida como el desarrollo de sujetos críticos, conscientes de su realidad social y capaces de participar activamente en la transformación de su entorno. En este sentido, el libro propone repensar la educación como un proceso emancipador que fomente valores de justicia, equidad y participación social, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo democrático de las sociedades contemporáneas.

ISBN: 978-9942-575-49-4



9 789942 575494