



Rezago Y Exclusión Educativa En El Ecuador Neoliberal De La Post Pandemia

Carlos Crespo Burgos

CENAISE

ccrespoburgos@yahoo.com.mx

Introducción

El presente trabajo recoge los resultados de dos investigaciones con enfoque cualitativo, realizadas por el autor entre 2023 y 2024, sobre el rezago y la exclusión educativa en el Ecuador de la post pandemia. En el marco de estudios regionales y nacionales recientes, la ponencia presenta un estado de situación sobre las condiciones críticas en que se desenvuelve la oferta de las instituciones educativas públicas del Ecuador, ubicadas en contextos de pobreza y violencia social, en la etapa reciente de predominio de gobiernos neoliberales. En estas condiciones múltiples factores de exclusión educativa y obstáculos para el desarrollo de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes de la Educación General Básica (EGB). Además de identificar y caracterizar estos *factores*, el estudio más reciente (DYA, 2024) buscó comprender, desde las percepciones de directivos y docentes, tanto las condiciones en que estos actores desempeñan sus prácticas en aulas marcadas por entornos de inseguridad y obstáculos pedagógicos, que afectan su desempeño profesional, así como los límites de las respuestas del sistema educativo público y sus instituciones ante la creciente exclusión y rezago educativos.

El estudio, de tipo descriptivo y exploratorio, partió del contexto estructural que actúa como factor englobante de la problemática de los aprendizajes, dada la múltiple crisis prevaleciente en los últimos años en Ecuador. La pandemia afectó a los niños y dejó un arrastre y lagunas de conocimiento, con la lectura, la escritura y las matemáticas; los estudiantes, en general, viven en un entorno que no favorece el aprendizaje. Según fuentes oficiales “apenas el 36% de la población económicamente activa tuvo un empleo adecuado” en 2023. La espiral de violencia ha ido escalando con fuerza, con grave impacto en los derechos de los niños, niñas y adolescentes, expuestos a situaciones de alto riesgo, exacerbadas por la falta de oportunidades, el abandono estatal y el crecimiento de la economía del delito. Según UNICEF (2024), el 3,1% de niñas y niños entre 5 y 11 años y el 3,2% de adolescentes entre 12 y 14 años se encontraban fuera del sistema



educativo, agravándose significativamente esta situación para 14.3% de los adolescentes entre 15 y 17 años. En este escenario se incrementó exponencialmente la migración de niñas, niños y adolescentes, quienes “arriesgan sus vidas al migrar en condiciones peligrosas, ya que la desigualdad y la pobreza son el caldo de cultivo para el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes por parte del crimen organizado, en un marco de abandono estructural del que son víctimas” (Alianza por la Niñez y Adolescencia Ecuador, 2024). Diversos estudios en la región han mostrado la relación entre las desigualdades en los aprendizajes y la exclusión escolar, así como la incidencia de diversos factores externos entre los que destacan el contexto familiar, las condiciones socioeconómicas, el origen étnico y la migración de los padres de familia. En medio de la ‘implosión’ que viven actualmente las instituciones educativas públicas, ubicadas en contextos de pobreza, los estudios mostraron que la problemática del rezago escolar se encuentra ‘naturalizada’, ya que docentes y directivos explican su presencia en las aulas debido, exclusivamente, a factores extraescolares, sobrellevando impotentes las dificultades de sus estudiantes en los aprendizajes, asumiéndolos como obstáculo que interfiere en el cumplimiento del currículo oficial. Los docentes conviven en sus aulas con esta problemática, que les afecta tanto en la dinámica de enseñanza como en su estado emocional, al punto de sentir impotencia y frustración, dadas las carencias en el manejo de estrategias para una pedagogía diferenciada, inclusiva e intercultural. En los directivos y actores de las instituciones educativas se presenta escaso reconocimiento y reflexión sobre la incidencia de los factores intraescolares en el rezago y la exclusión, colocando la responsabilidad, sobre todo en las condiciones de vida y escasa atención por parte de las familias.

Marco de referencia

Rezago escolar se utilizó en el estudio para identificar la “falta de avance en relación con objetivos educativos establecidos como deseables u obligatorios”, en relación con el nivel educativo, y que puede manifestarse en diferentes áreas como lectura, escritura, matemáticas, ciencias, entre otras (Vaillant, 2023:4). *Rezago* y ‘*deserción escolar*’ son dos problemáticas relacionadas y persistentes, que escalaron en el contexto crítico del Ecuador reciente, afectando a los niños y jóvenes, sobre todo en contextos de

vulnerabilidad, a pesar de las importantes tasas de asistencia a la EGB alcanzadas en el país y la región durante la primera década y media del presente siglo. Si bien en 2023 la tasa neta de asistencia había alcanzado el 95,1%, para este mismo año disminuyó al 82,9% en el grupo de 12 a 14 años. En 2023 la tasa de rezago escolar en educación básica preparatoria, elemental y media (5 a 11 años) alcanzó al 3,7%, duplicando a 6,8% en educación básica superior (12 a 14 años) (UNICEF, 2024). Diferentes estudios en la región mostraron que el cierre de escuelas debido a la prolongada crisis sanitaria de la pandemia del COVID 19 constituyó un factor que produjo, entre otras consecuencias, pérdidas en los aprendizajes, aumento de las desigualdades e incremento del número de estudiantes que dejaron de asistir a la escuela, con serias consecuencias de largo plazo para las actuales generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (CEPAL, UNESCO/UNICEF, 2024).

La trayectoria del rezago educativo se va configurando como resultado de la incidencia directa e indirecta de varios *'factores asociados'*, entendidos como el conjunto de condiciones o circunstancias, extra o intra escolares, que explican la adquisición de los aprendizajes y los resultados obtenidos por los estudiantes en las instituciones educativas. Las desigualdades en los aprendizajes se observan en América Latina en las importantes diferencias en el desempeño de los estudiantes, según el contexto de sus familias, brechas que aumentan si se añaden variables como el nivel socioeconómico, la ubicación geográfica, el origen étnico, o el género (BID, 2023). Algunos estudios recientes en Ecuador dan cuenta de la incidencia de estos factores extra escolares (DYA, 2024; Rodríguez y Ajila, 2024), como la migración de los padres de familia, que afecta el rendimiento académico de sus hijos en forma directa, constituyéndose en la causa principal de la inexistente motivación hacia el estudio. Estos estudios concluyen que las diferencias en las tasas de deserción pueden atribuirse también a la situación socioeconómica y a factores del hogar. A este propósito, un informe del BID (2023) menciona que la correlación entre características del hogar de origen y trayectoria educativa se ha puesto en discusión en América Latina a partir de constataciones sobre la relativa influencia que tiene el nivel de educación de los padres de familia sobre las posibilidades de culminación de la educación. Por ello, la literatura educativa alerta sobre

la necesidad de examinar los factores intra escolares, atendiendo a la relación entre deserción y calidad de la escuela, puesto que los niveles de desempeño estudiantil tienen una relación directa con la calidad de sus docentes y sus procesos de enseñanza (UNICEF 2024). Al respecto, se ha llamado la atención sobre el hecho de que “los retrasos de mayor tamaño en América Latina sean en el área de matemáticas, donde la escuela tiene más importancia que el hogar en el proceso de aprendizaje” (BID, 2023:28). La inclusión-exclusión, vista desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela, tiene relevancia tanto por su impacto social, como por el reconocimiento de los efectos de los estilos de enseñanza-aprendizaje utilizados por los docentes que, según la observación del presente estudio, muestran límites pedagógicos para enfrentar la diversidad de niveles de aprendizaje en sus aulas y la complejidad de orígenes socio culturales de sus estudiantes. En los estilos de interacción en el aula hay formas tanto de inclusión como de exclusión manifestadas, entre otros aspectos, en las maneras de comunicarse que tiene el profesor con los estudiantes, en las metodologías de enseñanza que se seleccionan y en las formas de evaluar. Para el caso de Ecuador, un estudio etnográfico (Ortiz, 2017: 162) constató que “en la enseñanza de la educación básica prima aún el papel protagónico de los docentes y la intervención del texto escolar en todos los elementos del proceso pedagógico”.

Respecto a los enfoques que subyacen en las *percepciones docentes*, diversos estudios sobre las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes (Eguren, M., Belaunde, C. y González, N., 2019; Cossío y Hernández, 2016; Castro, P., Krause, M. & Frisancho, S., 2015), han mostrado que si bien una buena parte asume un discurso ‘constructivista’, ninguno adopta en la práctica un solo enfoque, o sus prácticas resultan distantes con el discurso. La coexistencia de diversos enfoques y saberes docentes (Tardif, 2012), provenientes de diversas fuentes de la trayectoria profesional, permean la significación que los profesores construyen sobre la enseñanza-aprendizaje y sus prácticas; estas se sustentan en creencias pedagógicas que actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta (Vaillant y Marcelo, 2015).

En el Ecuador contemporáneo, si bien las reformas curriculares posicionaron el discurso constructivista, la observación del ‘currículo en acción’ ha permitido apreciar la permanencia de prácticas de tipo conductista, señala el estudio de Ortiz (2017). En otro trabajo sobre las reformas curriculares en el Ecuador reciente, Minteguiaga (2020) ha reconocido que aún está pendiente estudiar “la real apropiación que tuvieron las reformas a nivel institucional y hasta qué punto el profesorado se constituyó en un real sujeto de determinación en el aula de clase” de los documentos curriculares (p.245). Al respecto, desde hace algunas décadas se ha llamado la atención sobre la necesidad de comprender cómo los docentes experimentan, adoptan y explican las propuestas que traen las reformas educativas, puesto que estas han sido realizadas para los docentes y no con los docentes, por lo que han enfrentado una dinámica compleja de resistencias.

Hallazgos

La ‘implosión’ que viven las instituciones educativas públicas ubicadas en contextos de pobreza y violencia social, constituye un primer hallazgo del estudio. La incidencia de factores estructurales que la Pandemia permitió apreciar con lente de aumento y la inacción de los gobiernos neoliberales de la última década, con el abandono de la educación pública, han complejizado las condiciones de las unidades educativas (urbanas y rurales) que atienden a poblaciones en condición de vulnerabilidad. Según la reiterada opinión de docentes y directivos, este fenómeno se manifiesta en la masividad de las aulas, la heterogeneidad en su composición por la creciente migración, la dificultad para el manejo de la diversidad por parte de los docentes, las tensiones y riesgos en la conducción institucional por parte de directivos, la interacción conflictiva con las familias y la agudización de la violencia en los empobrecidos contextos locales. Influye mucho la situación socioeconómica de las familias y la situación de los niños migrantes: “algunos chicos suelen ser expresivos y me dicen: señorita yo no traje porque mi mamá no tiene trabajo”.

La *invisibilización del rezago escolar* en el aula y en las instituciones educativas, constituye un segundo hallazgo importante. Inicialmente, docentes y directivos tuvieron dificultad de reconocer y explicitar la presencia del retraso y de las dificultades en los

aprendizajes, que presentan sus estudiantes. Sin embargo, paulatinamente, fueron recorriendo el velo y reconociendo el aumento del rezago en la Post pandemia, con efectos en “niños y niñas que arrastran vacíos y lagunas de conocimientos”. Los diálogos con docentes condujeron, finalmente, a reconocer que “entre el 25% y 40% de sus estudiantes presentan dificultades de aprendizaje”, “no avanzan en el aprendizaje” o “se van quedando”, dimensiones que las políticas oficiales ocultan. Con el agravante mayor de que la inasistencia intermitente, débilmente registrada, “se convierte en el mayor problema que origina el rezago”, según destacan algunos directivos de las instituciones investigadas. Adicionalmente, docentes y directivos muestran dificultades para caracterizar el “rezago escolar”, dado que lo identifican de modos diversos, con visiones superpuestas y hasta contradictorias: 1º) relacionado a problemas psicopedagógicos; 2º) resultado de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad; 3º) por efectos de sobre edad, y 4º) por retraso en los aprendizajes, debido a causas extra escolares como la inasistencia o debido a la falta de apoyo de las familias o a sus condiciones de movilidad. A esta heterogeneidad de significados contribuye también la confusa adopción al interior de las instituciones educativas de normativas y reglamentos, vinculados con políticas de “inclusión educativa”, producidos en el transcurso de la última década. La ambigua identidad del rezago en las percepciones de docentes y directivos, permite afirmar que este constituye una problemática de contornos borrosos, cuya existencia se encuentra naturalizada e invisibilizada. Los niños y niñas con retraso en los aprendizajes no ocupan el foco de la atención pedagógica en la práctica del docente, puesto que se convierten en un *obstáculo* para su urgencia de cumplir con el programa curricular oficial. Aquí subyace un supuesto relacionado con el sentido unidireccional de la función educativa focalizado en la enseñanza como tarea primordial del docente, bajo la metáfora de una competencia en la que “unos avanzan” y otros se “quedan”. Resulta significativo, por ello, el reconocimiento docente de que en sus aulas “siempre hay un grupo de niños que se van quedando” (estancados) y que es “un problema que se va acarreado cada año”, como lo muestran las siguientes percepciones, expresadas a través de metáforas que los definen acudiendo a clasificaciones binarias y excluyentes:

- “Se notan las diferencias entre estudiantes, hay quienes siguen instrucciones, son activos; hay niños renuentes, agresivos”. (Docente 1).

- *"Siempre hay un grupo que no comprende: (Docente 2).*
- *"Los niños tienen mundos diferentes..., no todos aprenden y avanzan" (Docente 3).*
- *Hay niños que son malcriados (malas palabras, no cumplen). (Docente 4)*
- *Hay chicos que no tienen iniciativa, no hay retención". (Docente 5).*
- *Hay un grupo de niños que se van quedando" (Docente 6.)*

Este oscurecimiento de las raíces del rezago en los aprendizajes contribuye a convertirlo en una realidad ‘natural’ del aula, la escuela y el sistema educativo.

El *impacto generado en el estado emocional del docente*, debido a la impotencia, frustración y desesperación de no saber “qué hacer”, constituye un tercer hallazgo. A menudo, los maestros y maestras declaran “no sé qué debo hacer” y se angustian personalmente por las dificultades que experimentan frente a los niños con retraso. Reconocen en sus testimonios, el débil manejo de herramientas que les permita diagnosticar y enfrentar pedagógicamente esta problemática con una enseñanza diferenciada. La respuesta natural del docente es mantenerlos en el aula ignorándolos simplemente. Slee (2012:134) explica que “las culturas y circunstancias prevalentes estimulan a los maestros, de forma abierta y de forma encubierta, a entrar en una condición de indiferencia colectiva”. El docente convive en su sala de aula con este fenómeno cristalizado, marginando a determinados estudiantes que se convierten en ‘obstáculos’, puesto que afectan la dinámica de su práctica pedagógica y dificultan el control en el manejo del aula. En consecuencia, desde el interior del espacio escolar se inicia la indiferencia, exclusión y la discriminación que ejerce el sistema educativo. A medida que se profundiza la crisis educativa, son más los niños que sobran en relación con la capacidad de la escuela de enfrentar esta problemática.

La tendencia de docentes y directivos a colocar como causa fundamental del rezago a factores externos como la actitud de las familias o las condiciones del contexto social destaca como un cuarto hallazgo importante puesto que les impide mirar críticamente hacia adentro de las instituciones. Colocan sobre los hombros de las familias la máxima responsabilidad por el rezago en los aprendizajes de sus hijos, debido a su “falta de

apoyo” o la “despreocupación por la educación”, estableciendo una relación uni causal entre apoyo familiar y progreso en los aprendizajes. Sin duda, un fenómeno de la última década constituye la modificación del contexto socio económico y cultural de las poblaciones en condiciones de pobreza, que han afectado la composición y dinámica de las instituciones educativas. El estudio ha constatado la dimensión que ha adquirido el crecimiento de la migración en la población escolar. El directivo de una de las instituciones investigadas reconoce que “*de los 600 estudiantes el 20% son extranjeros*”. Sin duda, las condiciones de movilidad de las familias tiene efectos en los aprendizajes, en su estado emocional y en el ausentismo de los niños y niñas: “*tengo 36 alumnos en lista y terminé el año lectivo con un aula de 29 alumnos, por efectos de la migración*” declara, a su vez, una docente de 4° año de EGB. Sin embargo, la tendencia docente de responsabilizar a las familias encubre su co-responsabilidad frente a esta problemática de la vida escolar. Los participantes en el estudio realizan escasas referencias a factores intraescolares relativos a la calidad de la escuela, a su enfoque pedagógico, las prácticas docentes, el clima escolar, entre otros, mostrando un silencio que contrasta con el reconocimiento de las dificultades que tienen en el aula para lidiar con el retraso en los aprendizajes.

Identificar las dificultades de aprendizaje como ‘marcas de origen’ que los niños/as traen impregnadas, como portadores de condiciones negativas que existen a-priori constituye un quinto hallazgo. Al sondear las percepciones docentes sobre los núcleos de dificultad que identifican en los aprendizajes de los niños, se repite la tendencia de ver a los niños/as como portadores de condiciones negativas que existen a-priori, más allá del horizonte de su responsabilidad pedagógica. En consecuencia, las dificultades de aprendizaje se originan fuera de la escuela e incumben a los “otros”, develando puntos de vista escasamente pedagógicos, procesuales y contextualizados. Los testimonios de docentes y directivos distinguen cuatro ámbitos de dificultad que presentan los niños y niñas: situaciones psicológicas; discapacidades; dificultades psicopedagógicas y carencias propiamente pedagógicas. Las dificultades de tipo psicológico coinciden con las conclusiones de estudios más generales que han destacado los efectos negativos para el aprendizaje que producen la baja autoestima, la desmotivación, la inseguridad y la falta

de confianza. Los docentes perciben esta situación emocional de manera más agudizada en los niños y niñas migrantes debido a “las emociones que traen al haber dejado a su familia y las dificultades que han tenido que pasar hasta llegar a Ecuador”. Por su parte, las dificultades de los niños/as relacionadas con aspectos de tipo psicopedagógico o de discapacidades son el ejemplo de las marcas a priori que traen los niños y niñas, sobre las cuales los docentes reconocen que se encuentran fuera de su alcance y posibilidad de intervención, por lo que requieren apoyo externo especializado e incumben a especialistas. En relación a las dificultades propiamente pedagógicas, los docentes enfatizan estas carencias, argumentando que algunos niños “no retienen el conocimiento”, “presentan “omisiones” (en la lectura), “carecen de velocidad lectora” o “no poseen velocidad de procesamiento”, refiriéndose a la resolución de problemas matemáticos. Si bien resulta predominante este patrón culpabilizador, que exime de responsabilidad al docente y la escuela, existen también otras perspectivas en docentes autocríticos que reconocen la “carencia de bases sólidas en los niños/as debido a debilidades propias de docentes y de la institución educativa, dado que falta un proceso pedagógico sostenido que se complemente y tenga continuidad desde el nivel inicial para solidificar las bases para los aprendizajes posteriores”. Respecto a esta necesidad de asegurar ‘bases sólidas’, que contribuyan a enfrentar el rezago posterior, resulta valioso el análisis que realizan Eguren, Belaunde y González (2019) al explicar cómo avanza la brecha en los aprendizajes en la trayectoria escolar:

“Mientras los estudiantes se encuentran en los primeros grados de primaria, la diferencia entre ambos grupos no es muy notoria; sin embargo, a partir del tercer o cuarto grado empiezan a trabajarse en la escuela contenidos más especializados que van aparejados con su respectivo lenguaje especializado y sus correspondientes modos de pensar. Es en ese momento que la brecha entre los niños que llegaron con ventaja y los que no se empieza a profundizar, sobre todo porque la escuela no suele enseñar explícitamente en qué consiste el lenguaje de la escuela y qué podemos hacer para dominarlo” (p.133).

Otra docente reflexiva y empoderada reconoce, a su vez, que “cada estudiante es un mundo diferente y hay que saber que ellos aprenden de forma diferente”; por ello, “siempre me gusta apoyar y con mis compañeros que estamos aquí apoyarnos todos en general, dándonos la mano”. Otro docente hace una radiografía del sistema educativo, al explicar el no aprendizaje de los niños por la “falta de sentido” de la educación, ya que

“no aprenden para la vida”; los estudiantes no encuentran el sentido del aprendizaje si no se asocia con algo”, “faltan proyectos de vida”, “falta horizonte”. Aunque escasas voces dan señales de estas posturas críticas, resulta significativa la presencia de enfoques educativos inclusivos, abiertos al reconocimiento de las diferencias y la interculturalidad, con una perspectiva de enseñanza diferenciada, que requiere incluso modalidades diversas de planificación de la enseñanza. En general, se han identificado entre docentes y directivos escasas referencias que den cuenta de la presencia en sus prácticas de aula de un enfoque pedagógico que reconozca al niño como constructor de sus aprendizajes, muy a distancia de los “discursos constructivistas” que han prevalecido en los documentos de las reformas educativas de las últimas décadas (Ortiz, 2017; Minteguiaga, 2020). El sentido primordial del “enseñar” aparece asociado a una concepción del aprendizaje que se adquiere por automatización, por medio de la repetición y de la memorización (Houdé, 2011). Desde esta perspectiva, basada en la memoria y la repetición, no en la observación, la experimentación, el raciocinio o la imaginación, resulta sintomático la manera en que algunos docentes buscan explicarse a sí mismos con sorpresa e impotencia por qué los niños no aprenden: “durante la semana trabajan bien en la escuela, regresan del fin de semana y se olvidaron todo” (docente). No todos los docentes participan del patrón predominante del aprendizaje por automatización, Basados en una posición pedagógica lejana al reconocimiento de las potencialidades de los sistemas cognitivos, algunos directivos simplemente destacan las bajas capacidades cognitivas de los niños (que “olvidan y no retienen”), o que “la escuela trabaja con niños que casi rozan con la discapacidad, con quienes hay una lucha permanente”.

Conclusiones

La presencia de señales de una ‘implosión educativa’, observadas en instituciones públicas situadas en contextos de pobreza, demanda con urgencia al Estado un diagnóstico contextualizado de los factores del rezago escolar, con la implementación articulada de políticas públicas inclusivas y el desarrollo de estrategias sostenidas que aseguren en las instituciones educativas la continuidad a lo largo de la trayectoria escolar, de estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, en los diferentes ciclos de la Educación General Básica. En las

instituciones educativas, por su parte, urge adoptar una enseñanza diferenciada, en la que como señala Slee (2012:134) “los maestros comiencen la planificación de su enseñanza partiendo de la familiaridad con los pros y los contras de cada niño concreto, una evaluación para aprender y construir aspiraciones en vez de dictar sentencia. Ello, demanda la coordinación de la implementación de políticas con los territorios, de abajo hacia arriba, un fundamento político basado en la confianza y en el conocimiento de los principios educativos”.

En función de la importancia que asignan los docentes a las familias y la compleja problemática que viven las instituciones educativas en su interacción con el amenazante e inseguro entorno social, el estudio levanta dos aspectos clave para la reflexión, dada la urgencia de cambios profundos en la política educativa:

- a) El supuesto erróneo que maneja el sistema educativo al formular una relación automática y discriminatoria entre el nivel educativo y cultural de las familias y las aspiraciones familiares respecto a la educación de sus hijos.
- b) La dificultad de reconocer las causas de la pérdida del valor social de la Educación en poblaciones que viven en contextos de extrema vulnerabilidad. Directivos reconocen que “la idea de las familias es que los niños, niñas y adolescentes puedan trabajar cuanto antes”, concluyendo apresuradamente que semejante actitud es porque “no dan valor a la educación”. El hecho es que para los actores del sistema educativo resulta difícil reconocer la escasa pertinencia para la vida y el trabajo que tiene la oferta educativa y la urgencia de las familias, ubicadas en estos contextos, de responder a las necesidades inmediatas, poniendo a la educación en segundo plano.

El análisis ha permitido identificar cuatro aspectos clave en las carencias docentes que dificultan un enfoque de enseñanza - aprendizaje diferenciado y eficaz para responder a las actuales condiciones de rezago en los aprendizajes, en el contexto de la heterogénea composición del aula:

- 1) La planificación única y estándar aplicada a espaldas de la compleja realidad de aulas crecientemente heterogéneas en el desarrollo de los aprendizajes de los niños y en las diferencias de origen socio cultural.



- 2) El desconocimiento en el manejo de un diagnóstico diferenciado para caracterizar las condiciones psicopedagógicas con la que llegan los estudiantes.
- 3) La carencia de herramientas y estrategias pedagógicas para la implementación de una pedagogía diferenciada.
- 4) La débil mirada pedagógica auto reflexiva de la propia práctica, con carencia de espacios institucionales de intercambio.

El oscurecimiento de las raíces del rezago en los aprendizajes contribuye a convertirlo en una realidad ‘natural’ del aula, la escuela y el sistema educativo, contribuyendo así a profundizar la brecha entre los que llegaron con ventajas y los que no. Aquí hay un reto fundamental para las políticas de formación docente, crecientemente privatizadas y presas del “solucionismo tecnológico”.

Finalmente, los directivos requieren políticas de acompañamiento y apoyo sostenido ante las tensiones y riesgos que presenta la conducción institucional, dada la interacción conflictiva con las familias y, sobre todo, por la escalada de violencia en los empobrecidos contextos locales.

Palabras clave: exclusión educativa; derecho a la Educación; factores de aprendizaje.



Referencias

Alianza por la Niñez y Adolescencia Ecuador y otros. (2024). Paz digna. Niñez y Adolescencia en el Ecuador. La protección de la niñez frente a la crisis que vive el Ecuador. Comunicado de la Alianza por la Niñez y Adolescencia Ecuador y Red de Organizaciones por la Defensa de los Derechos de la Niñez y Adolescencia.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2023). Perspectivas educativas en América Latina. Panorama de la salida de la pandemia. Serie: Acelerar aprendizajes. 21pp

Castro, P., Krause, M. & Frisancho, S. (2015). Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24 (2), 363-379. Doi:10.15446/rcp.v24n2.4453

Centro de Desarrollo y Autogestión-DYA. (2024). Estudio exploratorio sobre factores asociados al rezago de aprendizajes en los niños y niñas del sistema escolar, en la Post pandemia. Investigador: Carlos Crespo Burgos. Quito: agosto de 2024. <https://dyaorg.net/estudio-exploratorio-sobre-el-rezago-en-los-aprendizajes-de-los-ninos-y-ninas-en-el-sistema-escolar-en-la-post-pandemia/>

Centro de Desarrollo y Autogestión- DY A. (2023). Sistematización del Programa “Inclusión y mejora de la calidad educativa para estudiantes en situación de movilidad humana y la comunidad educativa de acogida”. Investigador: Carlos Crespo Burgos. Quito, septiembre de 2023.

CEPAL - UNESCO - UNICEF. (2024). Prevención y reducción del abandono escolar en América latina y el Caribe. Enero de 2024.

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1pOQ78hiSvLiPccYZCGnuYTzQga3Qy5WJ>

Eguren, M., Belaunde, C. y González, N. (2019). Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía. Lima: IEP.



Houdé, O. (2011). Aprendizagem. Em: Van Zanten, A. Dicionário de Educação. 45 - 48. Petrópolis, RJ: Vozes.

Minteguiaga, A. (2020). Reformas curriculares en el Ecuador reciente (1980-2017): entre las influencias globales y los esfuerzos por un proyecto soberano (pp. 183- 274). En: Díaz-Barriga, Á y Jiménez-Vásquez, M. (Coord.). (2020). Reformas curriculares en educación básica en América Latina. El inicio del siglo XXI (1990-2015). México: GEDISA.

Ortiz, M. (2017). Currículo en acción en Lenguaje y Matemáticas en los primeros años de Educación General Básica. (pp.115 - 170). En: Universidad Politécnica Salesiana - Red Estrado. (2017). La formación y el trabajo docente en el Ecuador. Quito: Abya Yala.

Rodríguez, A. y Ajila, J. (2024) Los factores asociados de los estudiantes de primaria y secundaria de Ecuador: análisis de la evaluación Ser Estudiante ciclo 2020 -2021. Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 27, p. 1-21, e-22243.009, 2024. Disponible en: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.

Slee, R. (2012). La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. Madrid: Morata.

Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

UNICEF Ecuador (2024). Laboratorio de información de los niños, niñas y adolescentes en Ecuador. <https://infanciaecuador.org/>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Madrid: Editorial Narcea

Vaillant, D. (2023). Acelerar aprendizajes. Tendencias y desafíos. Intervenciones para recuperar aprendizajes escolares. Dossie. Banco Interamericano de Desarrollo.

