



Principales relatos sobre la crisis de la educación

Fuentes de imagen: www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina

Carlos Paladines Escudero
capaladines@yahoo.es

Recibido: 05 -11-23

Aceptado: 28-11-23

Resumen

El proceso educativo tiene como objetivo fundamental el de contribuir al desarrollo social. Entre las diversas situaciones que se han suscitado en el país se puede evidenciar diferentes problemáticas, entre ellas, han sido escasos los frutos obtenidos a través de las reformas educativas implementadas. La administración estatal no ha encaminado de manera adecuada los recursos destinados para la educación, pues todos los intereses responden a un sistema central, autoritario, antidemocrático y capitalista. El propósito del artículo está orientado a realizar un análisis sobre el progreso educativo conforme múltiples posturas.

Palabras Clave: Educación, Crisis, sistema.

Main stories about the education crisis

Abstract

The educational process has as its fundamental objective to contribute to social development. Among the various situations that have arisen in the country, different problems can be evident, among them, the fruits obtained through the educational reforms implemented have been few. The state administration has not appropriately directed the resources destined for education, since all interests respond to a central, authoritarian, undemocratic and capitalist system. The purpose of the article is aimed at carrying out an analysis of educational progress according to multiple positions.

Key Word: Education, Crisis, system.

Cómo citar: Paladines Escudero, C. (2023). Principales relatos sobre la crisis de la educación. Revista Homo Educator (digital) ISBN: 978-9978-347-83-6. Vol 2 (4) junio - diciembre, págs 15-29.

Introducción a los principales relatos sobre la crisis de la educación

A través del análisis de tres galaxias discursivas se recogerá los principales 'relatos' sobre la crisis de la educación: una de ellas presta atención a las dificultades y limitaciones que atraviesa el sistema educativo vigente; una segunda mira a los beneficios que se habrían generado y se generan gracias fundamentalmente al proceso de expansión, modernización y tecnología que ha vivido el país, en los últimos cincuenta años; una tercera deriva o rama concentra la atención en el carácter multidimensional de la crisis y la consiguiente necesidad de implementar alternativas específicas y globales tanto a los diferentes problemas que aquejan a la educación como a los lazos de la red que integran una galaxia discursiva (Paladines, C. 2023).

Los discursos pesimistas en educación

Pintar gris sobre gris, insistir en el colapso de las principales instituciones y actores, resaltar las deficiencias y limitaciones de determinado ámbito del país es costumbre en nuestro medio, respaldada en innumerables casos concretos y episodios negativos que no faltan. Incluso, no parece una exageración insistir en la debilidad de otros importantes ámbitos de la realidad: seguridad social, servicios públicos; desempleo y subempleo; inequidad de la distribución de la riqueza, corrupción, nepotismo, impunidad y violencia que levantan cabeza en forma reiterada, males estos y otros más que generan desconfianza en los

dispositivos e instituciones que hacen a la esencia de la vida en democracia y no dejan de repercutir en el ámbito educativo.

Por otro lado, los pronósticos sobre el desarrollo económico del país para los próximos años no llegan según los más optimistas ni al 2% del PIB. Nuestros vecinos tampoco la pasan de lo mejor. Latinoamérica ve año tras año, en la década de los veinte, reducirse su ritmo de crecimiento y las predicciones últimas señalaron que el desarrollo económico de la región, en menos de un año se redujo de un 1,4% a 0,6% a mediados del 2019 y se calculaba en un 0,2%, para finales del 2020. Con el Coronavirus los pronósticos fueron aún más pesimistas. En 2002 había 57 millones de personas en situación de carestía extrema en América Latina; 15 años después la cifra no declinó, sino que ascendió a 62 millones; en 2008 fue de 63 millones, según la CEPAL. Hoy los datos son más alarmantes y no se recuerda recesión más prolongada en América Latina que esta. Solo la pandemia amenaza con dejar entre 14 y 22 millones de personas más en pobreza extrema (Banco Central, 2002).

En Ecuador subió la cifra de despidos: de enero a septiembre 2020 se reportó 538.108 actas de finiquito según el Ministerio de Trabajo. (España, S. 2020) Sin lugar a dudas son innumerables los acontecimientos que pueden despertar nuestra indignación contra áreas e instituciones y actores que incluso traicionan su misión.

En educación no faltan ni temas ni noticias sobre sus limitaciones y fa-

lencias. Por ejemplo, la reducción de recursos para la educación, que hasta dilapidó los escasos fondos para la educación que trajeron los proyectos llamados “internacionales”, provenientes del endeudamiento externo contraído con el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Corporación Andina de Fomento, cuyo dispendio por la falta de los debidos estudios, la improvisación de siempre y hasta la corrupción no faltó en la gestión y administración de dichos proyectos.

Similares lamentos se hicieron presente al criticar el descenso de la calidad de los textos escolares, el rendimiento escolar en matemáticas, comprensión y expresión lectora, etc. y volvió a cobrar fuerza señalar las limitaciones, y exacerbar con todo el dramatismo las notas negativas y al mismo tiempo evitar el análisis de las causas que los alimentaban o de las diferencias que la inequidad reinante imponía. A veces se echa leña al fuego y se atiza la candela hasta lograr enfervorizar a los oyentes y, a su vez, estimular un estado de desencanto y desconfianza sea sobre los programas y proyectos educativos o sobre los maestros y sus instituciones, todo lo cual refuerza reacciones de corte populista y autoritario. Al mismo tiempo, pintar gris sobre gris y exacerbar la hipercrítica servía de trampolín para ofrecer la automática e inmediata superación de todos los males, propuesta que si bien a muchos entu-

siasma, no era útil para reconocer en forma detallada la enfermedad y sus dolencias o prestar atención a las causas, dada la vaguedad y generalización de este tipo de discurso que encandila con sus ofrecimientos a maestros, a formadores de opinión, a trabajadores en medios de comunicación, a dirigentes políticos de izquierda y de derecha que dan en cada ocasión la bienvenida al recetario populista.

Sin lugar a dudas son innumerables los hechos y episodios, áreas e instituciones y actores educativos con limitaciones y vacíos, pero constituiría una exageración aprovechar la crítica no tanto para calcular la gravedad de la misma cuanto para despertar sentimientos de repudio y rechazo generalizado, sin el amparo de las pruebas o la debida argumentación –*Falacia de generalización precipitada*–.¹ Los grupos hegemónicos se han mostrado ciegos a los grandes y a los pequeños cambios de fondo o estructurales y han volcado más bien su atención a lo negativo y a los escándalos que suele suscitar este tipo de hechos. Se crearon climas emocionales, se levantan héroes y lamentos, montaje éste por demás conocido. En pocas palabras, desde mediados de los ochenta y a lo largo de los noventa del siglo pasado e incluso en las primeras décadas del nuevo milenio, a criterio de muchos, tanto el sistema educativo como otros ámbitos de la realidad arrojaban resultados negativos.

¹En lógica, la generalización apresurada, muestra sesgada, es una falacia que se comete al inferir una conclusión general a partir de una prueba insuficiente. Una generalización apresurada puede dar lugar a una incompleta inducción y por tanto a una conclusión errónea. Por ejemplo: Juan es alto y es rápido; María es alta y es rápida; Matías es alto y es rápido; por lo tanto, todas las personas altas son rápidas. Concluir que todas las personas altas son rápidas, porque haya tres que lo sean, es una generalización apresurada. Es muy probable que haya personas que sean altas y que sin embargo no sean rápidas. El límite entre una generalización apresurada y una buena inducción a veces puede ser difuso, y establecer un criterio claro para distinguirlos es parte del problema de la inducción. https://es.wikipedia.org/wiki/Generalizaci%C3%B3n_apresurada. Ver: capítulo 8 «Sampling» en Tindale, Christopher W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. Nueva York: Cambridge University Press. pp. 149-150.

Ahora bien, el discurso lacrimoso o de plañideras “olvida” o soslaya la fuerza de la tragedia, que desde tiempo de los griegos exige aprovechar la crítica y la denuncia no tanto para quejarse sobre la gravedad de los problemas, cuanto para despertar a través del desahogo la catarsis; es decir, sentimientos y acciones tanto de repudio y rechazo, bajo el amparo de las pruebas o la debida argumentación como actividades y programas para superación de tales limitaciones. El camino, la metodología y la estrategia no es ni esconder ni negar los problemas, sino más bien profundizar en el diagnóstico, generar prospectiva, trazar un plan de trabajo para concretar las propuestas, disponer de un cronograma de actividades y de recursos y tiempos. La “buena voluntad” o la mera denuncia son insuficientes. Es insoslayable trazar una hoja de ruta, los hitos a conquistar, los objetivos por alcanzar y determinar la forma de medir los resultados, de evaluar los avances y las limitaciones.

Una de las mayores amenazas que tienen por delante los pueblos ante estados de calamidad tan graves como los que les toca enfrentar es creer que son irreversibles, al menos para ellos. (Merchán, M. 2004) Cabe la posibilidad, menos reconocida, de que el terror nos paralice; que la intensidad y frecuencia de tales experiencias se sobrecarguen, se transformen en amenazas que paralizan. Con otro giro, el temor ante crisis profundas o reiterativas puede alcanzar niveles de alarma. Las amenazas se pintan mayores cuando determinados discursos y actores, consciente o inconscientemente, cultivan y manipulan los sentimientos

de temor que derivan en reacciones paralizantes o de enfrentamiento y terror. Incluso la información televisiva sobre los males que agobian a diario a diversas regiones y países del globo se usa para agigantar la crisis y presentarla como una inminente amenaza, superable si se pone en marcha el engranaje de la guerra y de la intervención policial como estrategias inevitables para detener el descomunal desorden que se incrementa día a día en diversas regiones del globo.

Ante semejante descalabro, el reconocimiento de esa realidad como afligida, por la situación generalizada de pobreza, miseria, corrupción e inequidad, más de un maestro ha sentido <<vergüenza>> de hacer educación o desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje bajo los parámetros de un sistema/modelo curricular claramente <<perverso>>. A inicios del s. XX Francisco Pérez Borja, en octubre de 1914, en la sesión de inauguración de las actividades académica de la Universidad de Quito, consignó:

... se va abriendo campo la idea de considerar a la universidad, no como una esperanza sino como una desilusión, no como un bien sino como un peligro, y así cuantos querrían que en vez de abrir las puertas de este templo las cerremos... debíamos decirles (a los jóvenes) no entréis, aquí vas a perder vuestro tiempo... sois un peligro para la patria, un daño para la sociedad (Pérez, F. 1914).

Años después, 1981, Hernán Malo González, al retomar este tema señalaba:

La desazón crónica busca alivio crónico y lo hace con algo menos transeúnte que una persona de carne y hueso, se dirige a menudo a una institución. Así ella (la universidad) se convierte en el depósito de todos los males, en la INSTITUCIÓN PERVERSA. Si en el Ecuador de un considerable tiempo a esta parte queremos escoger la entidad que ha venido constituyendo el arquetipo de nuestra perversidad, no hay género de duda (como lo apuntamos ya de que, incluidas las fuerzas de represión, el fallo caerá sobre la universidad. (Malo, H. 1984)

Hoy, *mutatis mutandis*, nuevamente estaría comenzado a cobrar fuerza un sentir generalizado y que viene desde hace años sobre la deficiencia cuasi apocalíptica del sistema educativo y se habla de otra perspectiva o alternativa, de otro tipo de instituciones educativas y de una diferente praxis académica y didáctica. Haría falta un comportamiento, una docencia y una participación en las instituciones educativas diferente a la del poder del statu quo dominante en estos tiempos.

Los discursos optimistas

En contraposición a los profetas de la catástrofe educativa –visión pesimista/apocalíptica–, se levantaron voces que señalaron más bien los procesos y las fuerzas que habrían empujado al país y a la educación hacia arriba, a pesar de todo. Se resaltó que, como fruto de la expansión de las exportaciones, de la modernización del sistema produc-

tivo, del boom del banano, del primer y segundo auge petrolero de los años setenta y de la bonanza de los años diez del s. XXI se avanzó en ámbitos que permitieron mejorar la expansión y el acceso de la educación de buena parte de la población.

El proceso de modernización de la infraestructura productiva que experimentó el país desde mediados del s. XX, se manifestaría en diferentes ámbitos: el crecimiento significativo y la diversificación de las exportaciones de cacao, de banano, de camarones, en el primer y segundo boom petrolero, etc. La mejoría en los ingresos de los sectores medios y populares, con la correspondiente ampliación lenta del mercado interno de consumidores en las ciudades y en el campo; el robustecimiento de los sectores dedicados a la industria manufacturera, al comercio, a la construcción, al turismo, a la diversificación de las exportaciones; la conformación de una red vial nacional a lo largo y ancho de todo el país; la disposición de energía gracias a plantas hidroeléctricas; el acceso mayor a servicios básicos en seguridad, salud, educación; las comunicaciones a pesar de la corrupción y el doble precio de muchas de estas obras. Hubo apertura a las nuevas tecnologías y un número considerable de ciudadanos tuvo acceso a celulares, televisión e internet. En pocas palabras, los pilares de modernización del Ecuador en sus condiciones materiales superaron lentamente las barreras que en el s. XIX y en la primera mitad del s. XX impidieron su “progreso”, bautizado posteriormente, como “desarrollo”.²

Con la vinculación del desarrollo na-

² Hurtado, Osvaldo: 2017: 19 y 27-47 y 486

cional con el internacional terminó por consolidarse la modernización, por efecto de la vinculación creciente con el capital extranjero, liderado en esta ocasión por las firmas o empresas transnacionales de Estados Unidos, Europa y Japón que se expandieron en estas décadas a nivel mundial; la transformación del mercado interno de acuerdo con la lógica, intereses y demandas del sistema productivo transnacional y la apertura de fronteras para el comercio con países vecinos; asimismo, se avanzó en el desarrollo de los sectores del comercio, la banca, los servicios, la construcción, el consumo a través de los grandes <<supermercados>>. Las firmas transnacionales que penetraron y con el tiempo dominarían hasta el mercado interno e incluso el cultural.

También fue factor de repercusión significativa para la modernización del país el proceso de crecimiento urbano en general y en particular de ciudades como Guayaquil, Quito, Cuenca, Santo Domingo, Machala, Quevedo, que vieron duplicarse y hasta quintuplicarse su población y sus suburbios, lo que a su vez favoreció el acceso y la expansión de la educación, del sistema de salud, de los servicios básicos y la conformación de una mentalidad más urbana que campesina o rural.

Por ejemplo, en las últimas tres o cuatro décadas del s. XX, el país habría logrado mejorar los ingresos de los sectores medios, ampliando el mercado interno de consumidores; expandir los sectores productivos especialmente el de la industria manufacturera, el comercio, la construcción, el turismo; ampliar la red vial a lo largo y ancho

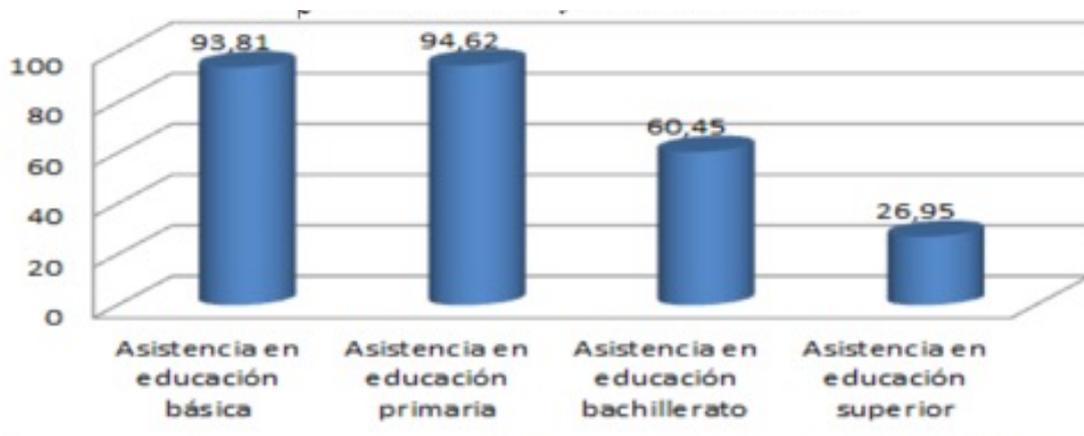
de todo el país, disponer de energía gracias a sus plantas hidroeléctricas; expandirse los servicios básicos en seguridad, salud, comunicaciones, reducidos a una pequeña población. Hubo apertura a las nuevas tecnologías y un número considerable de ciudadanos tuvo acceso a celulares, televisión e internet. En relación con la esperanza de vida, en los últimos treinta años se pasó de 49 años 1950 a 78 años el 2022, lo que presupone que el destino de recursos para la alimentación ha crecido, que los servicios de atención médica, que las campañas de vacunación, que la enseñanza sobre sexualidad y aseo personal, construcción pública creció a pesar de la corrupción y el doble precio de muchas obras. etc. etc.

El Ecuador, por fin, habría superado lentamente las barreras que en el s. XIX y en la primera mitad del s. XX impidieron su progreso y modernización: el vaso estaría medio lleno, aunque faltaba mucho para que esté lleno. Con otras palabras, se avizoraba condiciones que favorecerían el reconocimiento del país en vías hacia el progreso o desarrollo, tanto en lo económico como en lo social y político.

En educación para finales de siglo se ampliaron sus fronteras y más del 90% de los niños en edad escolar tenían acceso a los establecimientos educativos, creciendo el acceso de los jóvenes al bachillerato y en menor medida a las universidades que se multiplicaron en su número en todas las provincias del país. Según el Censo 2010 los porcentajes de acceso a la educación eran bastante altos:

Ilustración 1.

Porcentajes del nivel de educación



Nota: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Resultados del Censo 2010. Sistema Integrado de Consultas. <http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction>

En definitiva, es lugar común resaltar las glorias y los éxitos del pasado, como aquel relativo al aumento del acceso a la educación, que fue uno de los grandes logros del último medio si-

glo en América Latina, con incrementos de la matriculación de estudiantes pobres y miembros de las minorías étnicas y raciales de los suburbios y del sector rural.

Tabla 1

Crecimiento sostenido del sistema educativo

Ámbitos	2017	2022	crecimiento	% de crecimiento
Planteles	24.207	16.905	-7.302	-30,16
Profesores	183.171	203.595	+ 20.424	+ 11,1
Alumnos	3'067.651	4'309.139	+ 1'241.488	+ 40,47
Administrativos		33.085		27.257

Nota: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Resultados del Censo 2010. Sistema Integrado de Consultas. <http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction>

Igualmente, se suele asumir en forma optimista a las “Consultas Nacionales” y “Acuerdos Nacionales” que contaron hasta con el apoyo de organismos internacionales y nacionales: UNICEF, UNESCO, UNE, CONFEDEC, ARECISE, MEC... como muestra de las posibilidades de generar acuerdos y políticas

de Estado en el ámbito educativo; no obstante ni las metas que se ofreció alcanzar, ni los cambios y reformas prometidas ni las políticas que implementaron los gobiernos de turno, pudieron conseguir que los “sueños” se hagan realidad, como se infiere de las consultas nacionales: Educación Siglo

XXI, I y II, (abril de 1992-junio de 1996) que se trató de implementar.

Un caso extremo se suscitó en el gobierno del presidente Ab. Abdalá Bucarán que declaró meta educativa prioritaria y de emergencia, el programa de la “mochila escolar”, por el que hasta una ministra de educación terminó en la cárcel.

En resumen, las principales propuestas formuladas por las “Consultas Nacionales” en cuanto a educación y trabajo, descentralización, calidad, necesidades básicas de aprendizaje y acuerdo nacional para la transformación educativa, no pasaron de ser un conjunto de “declaraciones retóricas” que, muy escasamente, se lograron aplicar. Las “consultas” no habrían logrado convencer ni al nivel directivo de los gobiernos de turno mucho menos a los padres de familia, a las comunidades educativas o a la sociedad civil. Se impusieron más bien intereses coyunturales, que unidos a la injerencia e inestabilidad política hicieron que en esta área no exista ni la debida planificación ni el control y seguimiento necesarios, reinando la improvisación, el desperdicio de cuantiosas sumas de dinero y tiempo, especialmente en los proyectos con financiamiento internacional.

Los discursos alternativos

A fin de no caer en una visión distorsionada, pesimista u optimista, de tan complejo universo como es el educativo, una vez más parecería urgente entre todos despertar la capacidad para pensar el país, investigar al detalle sus problemas y proponer solucio-

nes creativas fundamentadas.

Por supuesto, las visiones alternativas, con sus respectivos proyectos, con las interrelaciones entre las partes son más complejas y difíciles de armar. Trabajo requiere construir una totalidad. Con pocas palabras, es necesario que el todo: el nuevo modelo/sistema educativo sea de alguna manera lo primero, lo que permita integrar o valorar las partes, las acciones puntuales, los programas y proyectos educativos. En síntesis, somos propensos a ver o reconocer los objetos individuales, pero no el mundo y el sentido que los sustenta; los entes aislados, pero no las relaciones y los sentidos que ellos presuponen –Conocimiento a través de los sentidos y conocimiento gracias al ejercicio del intelecto y la razón–. En consecuencia: ¿no es el <<todo>> de alguna manera lo primero, lo que debe estar presupuesto desde el inicio? (Deleuze, G. 1984, pp. 54-55).

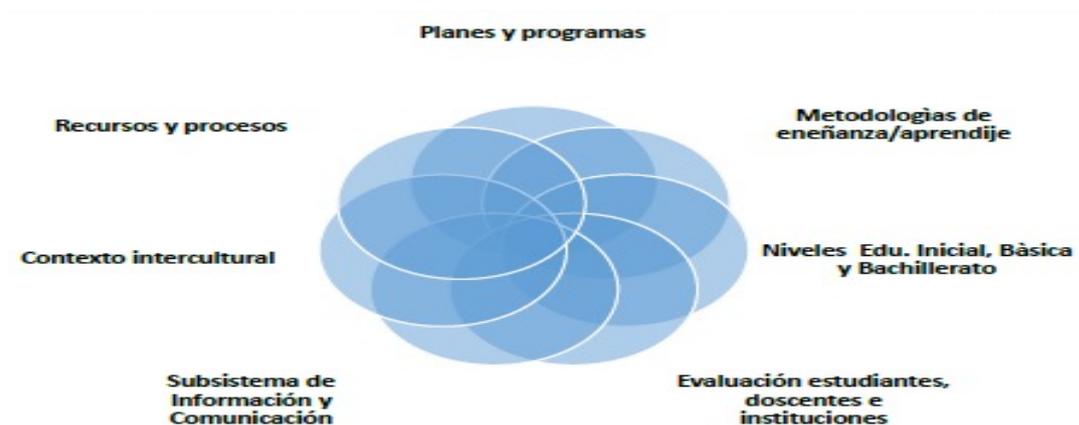
Por todo ello, desmontar a un sistema educativo con vida por décadas puede ser el primer paso, aunque este sea complejo y difícil, presupone superar una ceguera situacional, que se alimenta de una práctica educativa eminentemente dispersa, desarticulada, “enciclopédica”, ... que no logra entregar unidades de sentido ni relacionar las múltiples y diferentes aristas con que se presenta la realidad. Nuestra comprensión de la educación se ve generalmente envuelta por parámetros, principios y prejuicios que obstaculizan el ejercicio docente, falacias que se nos presentan con atuendos de verdad, ideologías transformadas en discursos únicos, usos y

costumbres con carácter de absolutos. Una renovada educación supondrá superar en el aula los contenidos y acontecimientos sin meta, las actividades y ejercicios desconectados, los listados de asignaturas, que no permiten reconstruir líneas de sentido, integrar las partes a un todo, armar el rompecabezas que tiene los maestros y los estudiantes frente a sí.

Para el efecto es preciso afinar la crítica para descubrir lo trascendente y lo pasajero y, a su vez, someter a sospecha nuestras aseveraciones y nues-

tras fuentes. Más aún, se necesita un pensamiento que vaya más allá de la crítica e incluso de la crítica dialéctica, por su capacidad para recoger las diferencias, los discursos propuestos y tender así puentes entre diferentes esferas y posiciones a primera vista disímiles, superar la coexistencia de tendencias y actores enfrentados – autocrítica–. Se trata de mostrar que el sentido toma dos o más orientaciones, diversas direcciones a la vez sin caer en contradicción.

Ilustración 2.
Planes y Programas



Nota: Elaboración autor.

¿Cuáles son en el complejo y resquebrajado escenario actual esos obstáculos o barreras que frenan la marcha a los procesos de comprensión sistémica de la realidad en general y de la educación en particular? ¿Cuáles son los demonios y fantasmas que nos acosan desde hace mucho y de los que habrá que liberarse? ¿Cuáles son las nuevas seducciones y tentaciones a superar en la sociedad del mercado, la infor-

mación y la comunicación electrónica? ¿Cómo actúan estos ídolos o barreras al interior de las instituciones educativas? ¿Qué procesos conforman los comportamientos que atentan contra la realidad general?

La superación de la crisis

A pesar de la lógica propia de un discurso educativo que denuncia casos individuales, con el escepticismo e incluso el pesimismo a que este tipo de

discursos puede conducir, en un país con crisis de gobernabilidad o “democracia mutilada”, que tanto malestar causó en la última década del s. XX y en la primera del s. XXI: tres rupturas del orden constitucional –Abdalá Bucaram, 1997; Jamil Mahuad, 2000; y Lucio Gutiérrez, 2005– y un gobierno autoritario: Rafael Correa 2007-2017, prueba evidente del agudo problema de gobernabilidad democrática vigente, puede ser de utilidad esbozar las tendencias de desarrollo que podría seguir la superación de la crisis educativa, más allá de las subjetividades y “buenas intenciones” que no faltan cuando se habla de mejorar la educación.

Para fundamentar la objetividad de un análisis y superar las cargas de subjetividad recurriré a un análisis doble: de un lado, se examinará las condiciones objetivas o materiales que rodean a la acción educativa, algunas de ellas deprimentes; de otro, a las condiciones subjetivas o grupales que en las sociedades actuales no dejan de gravitar. Una y otra orilla con sus respectivos cantos de sirena se las ha introyectado tan profundamente en la praxis y en el discurso educativo, que este ha quedado entrampado en la sin salida, en la desesperanza.

En cualquier caso, la descripción de una crisis en sus dimensiones o condiciones objetivas y subjetivas, por complejas que las relaciones entre ellas sean, es insuficiente si no viene acompañada por la toma de conciencia de los actores sociales/históricos sobre los diversos componentes de la crisis; es decir, por la valoración y organización de los maestros, los pa-

dres de familia y la opinión pública y la formulación de los posibles remedios, estrategias y compromisos para su resolución. El <<reconocimiento>>, es decir, el conocimiento y valoración ponderada de la crisis es paso prioritario.

Por otro lado, propuestas sin recursos y sin sujetos/actores no pasan de ser “buenas intenciones” que en el mejor de los casos apuntan a lo que se debe hacer, pero no señalan ni el cómo hacerlo ni los tiempos/plazos y recursos humanos y financieros requeridos para el efecto. Más allá de los límites que encierran el diagnóstico e incluso la prospectiva, que usualmente responden a la contraposición entre “el ser” y el “deber ser”, hay que descubrir tanto las condiciones de posibilidad para determinado avance como los medios y actores capaces de reducir las brechas y superar los vacíos vigentes.

Además, la superación de los problemas de la educación presupone capacidad de gobernabilidad, gobierno abierto y gobernanza en una síntesis que aún no se ha logrado construir. Solo entonces actuarán las fuerzas políticas y no acontecerá como en los procesos electorales últimos: 2019-2023 que no dieron mayores oportunidades para el debate educativo, pues ni los dirigentes políticos ni las demandas ciudadanas pusieron a la educación como uno de sus centros de atención.

Hay, por supuesto, había otras prioridades y algunas urgentes: resolver la crisis económica, generar fuentes de trabajo, atender a las necesida-

des básicas de alimentación, salud y seguridad, superar la pandemia, la violencia, la inseguridad, el narco tráfico, conseguir la repatriación de los capitales que las élites económicas han depositado en el exterior, renegociar la deuda externa, cobrar las ingentes sumas que se ha llevado la corrupción, vencer a la impunidad, etcétera. Todas ellas condiciones objetivas que, aunque parecen estar fuera del ámbito educativo, lo afectan y determinan su comportamiento.

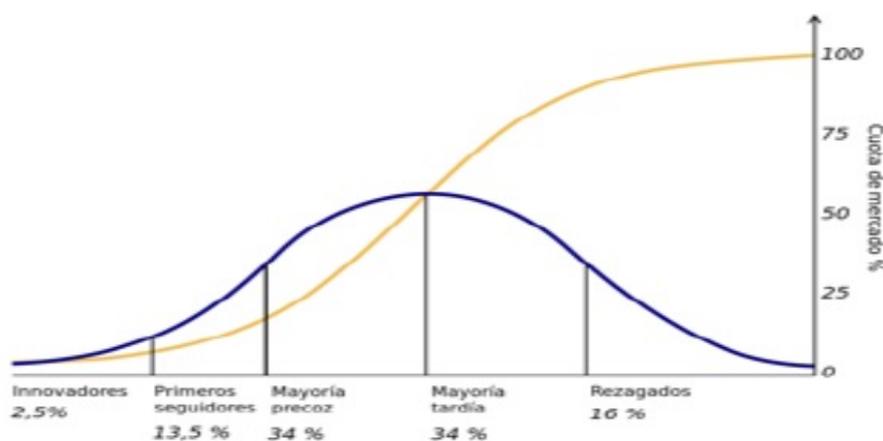
La siguiente imagen puede ser útil para tomar en cuenta la complejidad y la dificultad de vencer al sistema educativo vigente, boyante en esa especie de <<círculos de hierro>> invencibles, que sufrió el sistema educativo y no le dejaban de afectar, en los últimos gobiernos, 2006-2023; y, que han comenzado a perder terreno en algunos maestros y padres de familia, y voces de la opinión pública respaldada por investigaciones empíricas que muestran resultados

alarmantes y permiten hablar cada vez con mayores bases sobre una crisis profunda en cuanto a diversos componentes de la educación ecuatoriana, de la que ya son conscientes un buen número de innovadores y primeros seguidores.

Podría acontecer, como lo investigó Thomas S. Kuhn en La estructura de las revoluciones científicas y posteriormente se ha extendido a la investigación política, económica, de mercadotecnia y educativa, que las puertas de la innovación o del cambio se abran, cuando los primeros innovadores se hagan presente, posteriormente cuando se conforme una mayoría precoz y más adelante una mayoría tardía y que al final del proceso los rezagados se sumen, a un recorrido en que no se carece de contra-tiempos y hasta de rupturas y enfrentamientos, no siempre pero sí en muchos casos. En definitiva, no hay una marcha continua, ascendente, lineal en la superación de las crisis.

Ilustración 3.

Teoría de la innovación



Nota: La difusión de las innovaciones, Everett Rogerse, (1962).

Ahora bien, en la historia del Ecuador, en los diversos momentos de su devenir se han hecho presente problemas que supervivieron por décadas. Si a las limitaciones materiales u objetivas, se añade las subjetivas o propias del sistema educativo, el cambio en educación se retrasa; más aún, no se ha determinado aún el balance en cuanto a los avances y limitaciones de los programas implementados en las últimas décadas –el estado del arte–; no hay aún información detallada sobre los resultados que trajo consigo el nuevo sistema de Acreditación de las Facultades de Ciencias de la Educación que aún implementa el SENESCYT y el CEAASE; las limitaciones del INEVAL, de la UNAE, YACHAY, EGB, BGU, cuyo derrumbe institucional se ha iniciado, ... Es insoslayable recoger información: establecer bases de datos, examinar la literatura existente, reconstruir los actores, los recursos, las leyes y reglamentos, los textos escolares, ... Es posible que no solo haya falta de información en determinadas áreas y que se carezca de los datos y de las estadísticas educativas mínimas, lo que exigirá aún más tiempo, paciencia y recursos, para reconocer al adversario a fondo. Tampoco se ha debatido aún, ni se ha propuesto ni se ha descubierto la fórmula capaz de superar la crisis de la educación; de desarmar un rompecabezas cuyas piezas se han soldado a lo largo de al menos cuatro décadas o llenar vacíos y responder a retos que presenta el actual sistema. Aún no se tiene claridad sobre el modelo/sistema educativo/régimen curricular que reemplazaría al vigente. Al igual que en la crisis en los servicios de salud o en

seguridad social que no terminan de encontrar remedio o superación, la crisis de educación puede recrudecer y prolongarse más de lo que ya lo ha hecho.

La reflexión de Einstein sobre las crisis es pertinente transcribirla a fin de ponderar la educativa:

No pretendamos que las cosas cambien si siempre hacemos lo mismo. La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a personas y países porque la crisis trae progresos. La creatividad nace de la angustia como el día nace de la noche oscura. Es en la crisis que nace la inventiva, los descubrimientos y las grandes estrategias. Quien supera la crisis se supera a sí mismo sin quedar `superado`. Quien atribuye a la crisis sus fracasos y penurias violentas su propio talento y respeta más a los problemas que a las soluciones. La verdadera crisis es la crisis de la incompetencia. El problema de las personas y los países es la pereza para encontrar las salidas y soluciones. Sin crisis no hay desafíos, sin desafíos la vida es una rutina, una lenta agonía. Sin crisis no hay méritos. Es en la crisis donde aflora lo mejor de cada uno, porque sin crisis todo viento es caricia. Hablar de crisis es promoverla y callar en la crisis es exaltar el conformismo. En vez de esto trabajemos duro. Acabemos de una vez con la única crisis amenazadora que es la tragedia de no querer luchar por superarla.³

³ Se adjudica a Albert Einstein este párrafo, pero no consta en el repositorio con miles de manuscritos de Einstein, pero algunas de sus sentencias guardan relación con este texto. Disponible en: <https://maldita.es/malditaciencia/20200506/texto-atribuye-einstein-tesis/> Consulta, octubre 2022.

Habrá que confiar que en educación, en cada etapa histórica, en medio de vientos favorables o de situaciones adversas, en tiempos de la ruptura con España y el sistema colonial, en tiempos de la desintegración del país en cuatro gobiernos autónomos: 1859-1861, en la etapa del liberalismo, de la revolución juliana, del retorno a la democracia, en el rechazo al positivismo/desarrollismo,... el sistema educativo supo reaccionar y 'superar' las adversidades y limitaciones que encontr  en su marcha, superar los círculos de hierro que le aprisionan: carencia de recursos económicos para una educación de calidad; la ley de educación vigente; el rendimiento educativo decreciente; la formación y capacitación del magisterio; la inclusión y exclusión de estudiantes; la acreditación de las facultades de filosofía y ciencias de la educación en marcha: la territorialización; el Bachillerato General Unificado, etc. Algunos de estos problemas son de antigua data, los arrastramos ya por varias décadas; son círculos trágicos de la educación. Se requiere a cada uno de ellos prestar la debida atención y análisis si se quiere iniciar un giro de ciento ochenta grados lo más pronto posible e implementar las soluciones: programas y proyectos que se juzgue pertinentes.

De los pasos a dar, uno de los más complejos y difíciles es el relativo a las transformaciones curriculares, que podrá desencadenar un cambio profundo en la educación –Teoría del domini  o de la ca da de piezas una tras otra–, ya que constituye el cuestionamiento y la superación de la columna vertebral del actual sistema de ense-

 anza/aprendizaje, centrado éste en la hegemonía de la cátedra o asignaturas, con un profesor individual más que equipos docentes; con relaciones verticales entre profesores y alumnos que con vínculos horizontales; con planes y programas homogéneos mas no flexibles, dictados por el gobierno de turno; con asignaturas y metodologías cerradas o de "estanco" que no toman en cuenta el carácter interdisciplinar y transdisciplinar de las ciencias... A partir de la reforma de la columna vertebral perderían, al mismo tiempo, sentido los actuales textos escolares, el sistema de evaluación, la metodología en uso, etcétera.

El secreto del cambio curricular futuro dependerá de la capacidad por un lado de alterar este modelo/sistema curricular "unidimensional", por otro; en la apertura a la innovación/experimentación educativa, especialmente en la enseñanza virtual y a distancia, capaz ella de llegar a los miles de niños y jóvenes que han sido excluidos o han abandonado sus centros escolares. Hoy el sistema de control informático y el régimen jurídico que obliga a cumplir la ley y los reglamentos de educación vigentes, con las excepciones del caso, además de infructuoso e inadecuado, ha obstaculizado que florezca la creatividad, la autonomía educativa de parte de las instituciones escolares y se construyan diversas iniciativas para el ejercicio docente.

Prácticamente se ha transformado al quehacer docente, con las excepciones del caso, en un ejercicio eminentemente burocrático, estandarizado y vertical. Igual aconteció con los sis-

temas de evaluación que redujeron la medición de competencias a la de “destrezas” para desarrollar un puesto de trabajo. La EGB y el BGU es otro ejemplo de las limitaciones y de lo nocivo de establecer un “modelo único” del Carchi al Macará: Art. 43-ss. El país requiere levantar un subsistema curricular de educación no solo presencial sino virtual de igual potencia que el subsistema presencial.

Al pensar en el currículo del futuro, se deberá imaginarlo con un tronco común obligatorio para todos los estudiantes, el cual podría estar conformado por las áreas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Experimentales, Estudios Sociales e Idioma Extranjero o Vernáculo, cuyo proceso de enseñanza/aprendizaje se realizará mediante procesos transdisciplinarios. Bajo esta perspectiva, el pensum, los planes y programas podría cubrir entre un 60% y 75% del tiempo de estudios y todas las demás áreas deberán ser ideadas y gestionadas por cada plantel educativo, según las características del medio, los intereses de los estudiantes y los proyectos o emprendimientos necesarios para los grupos poblacionales atendidos. En pocas palabras, bajo autonomía institucional. En este como en otros ámbitos de la educación la participación de los municipios y de las facultades de educación será decisivo.

Ahora bien, en las sociedades contemporáneas, la interrelación de las partes sigue una lógica diferente a la moderna, pues se ha conformado un modelo epistemológico en el que la organización de los diver-

tos componentes no sigue líneas de subordinación jerárquica, da más bien origen a múltiples derivaciones o ramas, por lo cual cualquier de ellas puede afectar o incidir en cualquier otro componente, en mayor o menor medida, poniéndose así en entredicho tanto los tradicionales enfoques de clasificación de las ciencias modernas como sus criterios de verdad, tendientes ellos a declarar a unos elementos como valiosos o verdaderos y a otros como subordinados, pero no a la inversa.

En un modelo rizomático, por ejemplo, ningún componente ejerce de centro y no puede por ello minusvalorar a otros, perspectiva que se corrió a diversos ámbitos: al social como al semiótico, al informático, al de la comunicación, a la filosofía de las ciencias. Este modelo refleja la estructura u organización de algunas plantas, cuyos brotes pueden ramificarse en cualquier punto, así como engrosarse transformándose en un bulbo o tubérculo; el rizoma de la botánica ejemplifica un sistema cognoscitivo en el que no hay puntos centrales — es decir, proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras— que se ramifiquen según categorías o procesos lógicos estrictos. (Deleuze y Guattari 1972:35)

Como establece Ibadia (2022):

En palabras de Pablo Palacio: Sucede que se formaron las realidades grandes, voluminosas, y se callaron las pequeñas realidades, por inútiles. Pero las realidades pequeñas son las que, acumulándose, constituyen una vida.

En fin, la gestión desde un sistema educativo central, estatista, autoritario, antidemocrático no ha arrojado buenos resultados en muchas regiones del mundo, y más cuando se lo ha justificado mediante un “discurso

único” que condujo a excluir la innovación y experimentación curricular de que gozaban muchos establecimientos escolares, del bachillerato tradicional y de la educación técnica en el pasado.

Referencias

Banco Central del Ecuador, Boletín No 69 -2002. I Trimestre -2019. III Trimestre. Diario El País, Titular, 4 de abril, 2020.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). El Anti-Edipo Capitalismo y esquizofrenia.

Deleuze, G. (1984). La imagen movimiento, Estudios sobre el cine 1. Barcelona, Paidós, pp. 54-55.

España, S. (2020). La pandemia deja al 83 % de los trabajadores en Ecuador en el desempleo o con condiciones precarias. El País. <https://elpais.com/economia/2020-08-26/el-83-de-trabajadores-en-ecuador-esta-desempleado-o-con-condiciones-precarias-por-la-pandemia.html>.

Ibidia, A. (2022). Pablo Palacio, el individuo y la primera ciudad. Tribuna Internacional. <https://www.laclavecuenca.com/2022/02/03/pablo-palacio-el-individuo-y-la-primera-ciudad/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Resultados del Censo 2010. Sistema Integrado de Consultas. <http://redatam.inec.gob.ec/cgi-bin/RpWebEngine.exe/PortalAction>

Malo, H. (1984) Pensamiento Universitario, (Estudio Introductorio), Quito, Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano, Vol. 14.p.22.

Merchán, M. (2004). “La tragedia helénica”, Quito, PUCE, (Documento de trabajo) 268 / Tomo VI

Paladines, C. (2023). Historia de la Educación y el Pensamiento Pedagógico Ecuatorianos, Vol. VI. Quito, Alianza Estratégica, pp. 263-ss.

Pérez, F. (1914). Discurso pronunciado en la Apertura Solemne del Curso Universitario de 1914-1915, Quito: Rev. Anales de la Universidad Central, pp. 275-282.