Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio 2026. Vol. 23, N° 1
Revista Multidisciplinaria
Dialógica

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES DEL ECUADOR

Autor: Danilo Reiban-Garnica
danilo.reiban@unae.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4192-0204
Universidad Nacional de Educación
Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Autor: Stefos Efstathios
stefos.efstathios@unae.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5679-8002
Universidad Nacional de Educación
Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

PP. 323-346

Reiban-Garnica, D. y Efstathios, S. (2026). Desigualdad educativa y trabajo infantil en contextos rurales del Ecuador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 23(1), 323-346

Publicación en Línea (Semestral) UPEL-Maracay (Venezuela)
DL: PPL201102AR3941
ISSN: 2244-7962
Enero-Junio 2026. Vol. 23, N° 1
Revista Multidisciplinaria
Dialógica

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y TRABAJO INFANTIL EN CONTEXTOS RURALES DEL ECUADOR

Autor: Danilo Reiban-Garnica
danilo.reiban@unae.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4192-0204
Universidad Nacional de Educación
Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Autor: Stefos Efstathios
stefos.efstathios@unae.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5679-8002
Universidad Nacional de Educación
Azogues, provincia de Cañar - Ecuador

Recibido: Septiembre 2025 **Aceptado:** Diciembre 2025

Resumen

Este estudio examinó las desigualdades educativas que afectan a niñas y niños de 5 a 14 años en Ecuador a partir de microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU-2023). Con un enfoque cuantitativo, se utilizó la prueba de chi-cuadrado (χ^2) para contrastar área de residencia (urbana/rural) con variables escolares y socioeconómicas: asistencia y jornada, tipo de establecimiento, razones de inasistencia, alfabetización, autoidentificación étnica, acceso a recursos tecnológicos, trabajo infantil y condiciones de pobreza. Los resultados evidencian brechas estadísticamente significativas que desfavorecen a la niñez rural, expresadas en una mayor inasistencia por motivos económicos y laborales, sobre-representación en trabajo agrícola y mayor exposición a pobreza y pobreza extrema. Se concluye que, la garantía del derecho a la educación exige políticas territorializadas e interculturales, articuladas con protección social y eliminación del trabajo infantil, así como sistemas de alerta temprana para prevenir trayectorias de exclusión.
Palabras clave: Educación rural, trabajo infantil, desigualdad educativa, pobreza, deserción escolar.

EDUCATIONAL INEQUALITY AND CHILD LABOUR IN RURAL AREAS OF ECUADOR

Abstract

This study examines educational inequalities affecting children aged 5 to 14 in Ecuador, using microdata from the 2023 National Employment, Unemployment and Underemployment Survey (ENEMDU). Adopting a quantitative approach, chi-square tests

Reiban-Garnica, D. y Efstathios, S. (2026). Desigualdad educativa y trabajo infantil en contextos rurales del Ecuador. *Dialógica, Revista Multidisciplinaria.* 23(1), 323-346

(χ^2) were applied to contrast area of residence (urban/rural) with school and socioeconomic variables: school attendance and schedule, type of institution, reasons for non-attendance, literacy, self-identified ethnicity, access to technological resources, child labour and poverty status. The results reveal statistically significant gaps that disadvantage rural children, expressed in higher non-attendance due to economic and work-related reasons, over-representation in agricultural labour, and greater exposure to poverty and extreme poverty. The findings suggest that guaranteeing the right to education requires territorially targeted and intercultural policies, articulated with social protection and the elimination of child labour, as well as early warning systems to prevent trajectories of exclusion.
Key words: Rural education, child labor, educational inequality, child poverty, school dropout.

Introducción

La educación constituye un derecho fundamental y un mecanismo probado de inclusión social y movilidad intergeneracional. En Ecuador, la Constitución de la República (Asamblea Nacional, 2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2021), establecen la obligatoriedad hasta el bachillerato y comprometen al Estado a garantizar el acceso, la permanencia y la culminación oportuna de los estudios en condiciones de igualdad, sin discriminación geográfica, social o cultural.

En ese marco, la Educación General Básica (EGB), que se extiende desde la preparatoria hasta el décimo año y comprende a la población de 5 a 14 años, constituye una etapa nodal para asegurar trayectorias educativas continuas. El Reglamento General a la LOEI (2023) organiza la EGB en cuatro subniveles —Preparatoria (5 años), Básica Elemental (6–8), Básica Media (9–11) y Básica Superior (12–14) — con la finalidad de responder progresivamente al desarrollo integral del estudiantado.

Este andamiaje jurídico-programático, además de delinear metas de cobertura y progresión, impone la responsabilidad de materializar el derecho en el territorio, condición sin la cual la obligatoriedad se agota en lo declarativo.

No obstante, la universalización de ese derecho se frustra de forma persistente en zonas rurales donde confluyen condiciones de pobreza, altas tasas de trabajo infantil, rezagos de infraestructura, déficit de personal docente cualificado y brechas de conectividad y recursos digitales (Carrión-Yaguana et al., 2021; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2024; Guijarro-Garvi et al., 2022). Si bien el Plan de Desarrollo 2024–2025 enuncia el cierre de brechas territoriales y la ampliación de la cobertura en educación inicial, básica y bachillerato (Secretaría Nacional de Planificación, 2024), la evidencia empírica sugiere que estos compromisos enfrentan obstáculos estructurales y una implementación heterogénea entre provincias con alta concentración de población rural e indígena. En regiones andinas y amazónicas, el cierre de escuelas comunitarias, las distancias geográficas y la movilidad educativa forzada han deteriorado las condiciones de presencialidad pertinente y el anclaje escolar comunitario (Hohenthal y Minoia, 2022), lo que se traduce en trayectorias fragmentadas para niñas y niños en edad EGB.

Aun cuando la literatura nacional y regional ha avanzado en el seguimiento de la cobertura y del logro en pruebas estandarizadas, permanece subexplorado el modo en que interactúan, específicamente en la niñez de 5 a 14 años residente en áreas rurales, factores como el trabajo infantil, la pobreza (y pobreza extrema), la pertenencia étnica, la oferta y modalidad educativa y la brecha tecnológica para producir exclusión educativa. Predominan los enfoques agregados o centrados en el aprendizaje que tienden a no capturar adecuadamente los costos de acceso (transporte, distancia, tiempo), los tiempos familiares de trabajo y cuidado y la disponibilidad real de recursos digitales como mediadores críticos de la asistencia y la permanencia (García-Vélez y Núñez-Velázquez, 2023; Hernández y Esparza, 2022).

En paralelo, la literatura comparada post-pandemia documenta que las soluciones no presenciales amplían brechas cuando se implementan sin cerrar los déficits de conectividad, energía y dispositivos (Montoliú et al., 2024), y que el abandono y el ausentismo crónico responden a una combinación de presiones económicas y de cuidado, vulnerabilidades sociofamiliares y condiciones de oferta y organización escolar.

Por otra parte, los estudios de absentismo muestran que estas dinámicas se expresan de manera acumulativa en contextos empobrecidos y territorialmente marginados, lo que exige abordajes integrales que articulen escuela, familia, comunidad y dispositivos de protección social (Razeto-Pavez y García-Gracia, 2020). En América Latina, organismos multilaterales y estudios recientes advierten tasas de abandono rural sistemáticamente superiores y señalan al trabajo infantil, la falta de recursos y la desmotivación como vectores centrales de exclusión (Arias et al., 2024).

En Ecuador, además, las expectativas educativas y el acompañamiento familiar aparecen condicionados por la estructura socioeconómica del hogar y por marcadores de desigualdad étnico-territorial (Cárdenas-Tapia et al., 2022; Guijarro-Garvi et al., 2022), lo que complejiza la lectura de la *cobertura* como indicador suficiente del derecho.

Desde esta brecha de articulación entre determinantes y trayectorias, el presente estudio caracteriza de manera territorializada la experiencia educativa de niñas y niños de 5 a 14 años en Ecuador y estima la asociación entre el área de residencia (urbana/rural) y un conjunto de variables educativas y socioeconómicas que organizan las trayectorias escolares: asistencia a clases, jornada/modalidad (incluida la educación a distancia), tipo de establecimiento, motivos de inasistencia, autoidentificación étnica, acceso a recursos educativos, participación en trabajo infantil y condición de pobreza. El objetivo no es establecer causalidad, sino documentar patrones robustos de sobrerrepresentación e interpretar mecanismos plausibles mediante los cuales la ruralidad se traduce en desventajas educativas persistentes. Esta formulación responde a hallazgos regionales que muestran efectos duraderos de shocks y pérdidas de aprendizaje sobre la pobreza futura (Bracco et al., 2025) y a evidencia andina que vincula años de escolaridad con menor probabilidad de permanecer en pobreza (Quispe et al., 2024), subrayando la urgencia de intervenciones territorializadas.

El aporte del trabajo es doble. En el plano empírico, integra dimensiones usualmente abordadas por separado (trabajo infantil agro-familiar, pobreza/indigencia, etnicidad, oferta/modalidad y brecha digital) para mostrar cómo la organización del tiempo infantil (trabajo y cuidado), los costos de acceso y la dependencia tecnológica median la relación

entre ruralidad y continuidad escolar, con especial incidencia en subniveles EGB. En el plano político-técnico, provee evidencia para territorializar la garantía del derecho, articulando presencialidad pertinente (reapertura/fortalecimiento de micro-sedes, transporte y calendarios sensibles a estacionalidad), protección social que compense el costo de oportunidad del estudio y relevancia intercultural en escuelas con anclaje comunitario. Esta lectura converge con propuestas que desplazan el énfasis exclusivo en la *cobertura* hacia un sistema de garantías capaz de reconocer las condiciones reales de la niñez rural e indígena y sostener sus trayectorias educativas (Finetti, 2024; Montoliú et al., 2024; Arias et al., 2024). Finalmente, al recuperar el papel de la modalidad y de la dotación tecnológica como mecanismos diferenciales, y al situarlos en el cruce ruralidad-etnicidad, el estudio contribuye a explicar por qué políticas formalmente universales pueden producir efectos distributivos regresivos si no se implementan con enfoque territorial.

Marco teórico

Trabajo infantil y educación

El trabajo infantil funciona como mecanismo de exclusión educativa en contextos donde convergen pobreza, ciclos productivos familiares, déficits de oferta escolar y brecha tecnológica. La literatura muestra que su génesis no se explica solo por pobreza monetaria, sino por la articulación de decisiones intrafamiliares, prácticas culturales, fallas de fiscalización y respuestas estatales fragmentadas (Bolaños et al., 2025). En Ecuador, la disputa entre una corriente abolicionista y una crítica-regulatoria (Valencia, 2023) ha derivado en políticas no siempre coherentes entre sí: transferencias condicionadas, esfuerzos normativos y programas focalizados que no logran acoplarse a estrategias educativas contextuales. A nivel empírico, Carrión-Yaguana et al. (2021) evidencian que la escolaridad parental (en particular la paterna para el caso de niñas) reduce la probabilidad de trabajo infantil, mientras que hogares con más menores y sin servicios básicos elevan la propensión a involucrar a niños en actividades económicas, con impacto directo en asistencia y rezago escolar.

Aunque el marco legal fija la edad mínima de 15 años, la normalización del trabajo infantil y adolescente en ámbitos rurales se asocia menos a desconocimiento normativo y más a incentivos estructurales: costos de acceso a la escuela (distancia, transporte), retornos percibidos y demanda de trabajo familiar en picos estacionales. Evidencia internacional sugiere que mejoras de oferta escolar (infraestructura, materiales y presencialidad docente) reducen sustantivamente la participación infantil en labores intensivas (Wortsman et al., 2024); el mecanismo, aumentar el valor relativo de la escuela y disminuir el costo de oportunidad del estudio, es análogo al que opera en territorios andinos y amazónicos. En el plano simbólico, persiste una brecha entre conocimiento de la norma y prácticas cotidianas incluso en sectores con mayor nivel educativo (Bolaños et al., 2025), lo que refuerza que la respuesta debe articular escuela-familia-comunidad en clave de derechos y pertinencia cultural, y no limitarse a prescripción normativa o campañas informativas.

Pobreza y educación

La relación entre educación y pobreza es simultáneamente empírica y estructural. Con base en hogares peruanos, Quispe et al. (2024) muestran que años de escolaridad, gasto educativo y área de residencia reducen la probabilidad de ser pobre, mientras que Finetti (2024) conceptualiza la pobreza educativa como exclusión epistémica, afectiva y cultural, reclamando abordajes pedagógicos que integren dimensiones cognitivas, emocionales y espirituales. La COVID-19 profundizó brechas preexistentes: con microdatos de 13 países, Bracco et al. (2025) proyectan pérdidas educativas con efectos persistentes sobre pobreza futura, especialmente en hogares rurales, indígenas y con jefatura femenina.

En la misma línea, Crosnoe et al. (2021) muestran que la educación materna se asocia de manera significativa con la matrícula de los niños en programas de educación infantil y con su participación en actividades de estimulación cognitiva en el hogar, evidenciando cómo las oportunidades educativas tempranas se distribuyen de forma desigual según el capital educativo de las familias y se traducen en patrones intergeneracionales de ventaja y desventaja. De esta literatura se desprende una

implicación clave; que las inversiones en educación y cuidado de la primera infancia generan retornos sociales elevados cuando se insertan en modelos integrales y territorialmente sensibles, en los que la política educativa se articula con la salud, la nutrición, la protección social y el apoyo a las familias, evitando soluciones tecnocráticas homogéneas y desconectadas de las realidades locales (Goldhill y Lewis, 2020). Esta lectura enfatiza que la educación es eje articulador de políticas de desarrollo humano, no solo un instrumento para mejorar ingresos futuros.

Factores socioeconómicos y asistencia escolar

La asistencia condensa la materialización del derecho a la educación y está condicionada por estatus socioeconómico, capital cultural y recursos tecnológicos. El estatus socioeconómico emerge de manera consistente como predictor fuerte del ausentismo, por encima de género o país (Fredriksson et al., 2024; Trelles et al., 2025), en especial cuando los hogares carecen de dispositivos, conectividad o tiempo adulto disponible para sostener tareas escolares. La literatura identifica canales psicosociales y contextuales adicionales: inseguridad alimentaria, ansiedad, bajo apoyo parental, violencia escolar y sedentarismo se asocian con ausentismo crónico en estudios con amplias muestras internacionales (Rahman et al., 2023). En el período post-pandemia, el sentido de pertenencia, la seguridad percibida y la vinculación escuela-comunidad aparecen como protectores frente a la deserción (Montoliú et al., 2024).

A nivel de diseño, Razeto-Pavez y García-Gracia (2020) sostienen que el absentismo escolar no puede abordarse mediante respuestas universalistas, sino a través de planes locales o municipales de prevención y atención, formulados en el nivel territorial. Estos planes se estructuran sobre objetivos con un propósito moral explícito, un enfoque preventivo, el trabajo colectivo entre actores y la creación de comisiones escolares y territoriales que articulen escuelas, servicios sociales y otros recursos comunitarios. Un componente central es la detección precoz y el registro sistemático de la asistencia, mediante instrumentos que midan variables de riesgo y permitan intervenir tempranamente sobre los casos de ausencia, generando además información útil para la toma de decisiones en política educativa.

Metodología

El estudio adopta un enfoque cuantitativo y un diseño transversal, sustentado en el análisis secundario de microdatos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) 2023 del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023). La unidad de análisis es la persona y la población de referencia corresponde a niñas y niños de 5 a 14 años, tramo que abarca la Educación General Básica (EGB) en Ecuador. Todas las estimaciones se calcularon con los factores de expansión provistos por el INEC para garantizar representatividad nacional y por área de residencia (urbana/rural). El procesamiento respetó el diseño muestral complejo de ENEMDU (estratos y conglomerados), y las varianzas se estimaron mediante linealización de Taylor.

Las variables se organizaron en tres ejes analíticos. El primero, relativo a escolarización, incluyó asistencia a clases (sí/no), jornada/modalidad (mañana, tarde, noche, integral, dos jornadas, a distancia) y tipo de establecimiento (fiscal/público, fiscomisional, particular, municipal). El segundo, centrado en barreras y motivos de no asistencia, recogió las categorías oficiales del cuestionario (falta de recursos económicos, trabajo, no hay establecimientos, cuidado de hijos, entre otras). El tercero agrupó condiciones laborales y socioeconómicas: los tres indicadores utilizados por el INEC para aproximar trabajo infantil (trabajó la semana pasada; actividad que realizó para ayudar en su hogar —con énfasis en labores agrícolas/cuidado de animales—; y tiene trabajo del cual estuvo ausente) y la condición de pobreza y pobreza extrema conforme a la clasificación oficial. Con fines de contexto interpretativo, se consideraron además alfabetización, autoidentificación étnica y disponibilidad de equipo para actividades educativas.

El procesamiento incluyó la depuración de valores perdidos y categorías no sabe/no responde/no aplica, que se excluyeron de los denominadores al calcular proporciones. Todas las tablas de contingencia y porcentajes se generaron ponderadas con los factores de expansión de ENEMDU, manteniendo estratos y conglomerados activos. Para evaluar la asociación entre el área de residencia (urbana/rural) y cada variable categórica se aplicó la prueba de independencia χ^2 con corrección de Rao–Scott (equivalente F) apropiada para

encuestas complejas, preservando el diseño muestral; la significancia se evaluó con $\alpha = 0{,}05$.

Dado el tamaño muestral de ENEMDU, la interpretación sustantiva no se apoya exclusivamente en los p-valores: se complementó con el tamaño de efecto mediante V de Cramer y con la inspección de residuos tipificados por celda para identificar sobrerrepresentaciones o déficits que fundamentan los argumentos del texto. Adicionalmente, se reporta el V.TEST como apoyo a la localización de celdas relevantes; en este manuscrito se entiende por V.TEST el residuo tipificado formulado en el marco del análisis de correspondencias (Morineau, 1984), que permite identificar con claridad qué combinaciones área × categoría se apartan de la independencia.

Resultados del análisis con uso de la prueba de chi-cuadrado

Se examinó la asociación entre área de residencia (urbana/rural) y cada variable categórica mediante χ^2 de independencia. Se reportan χ^2, gl y V.TEST. Dado el tamaño muestral de ENEMDU-2023, todas las asociaciones relevantes resultaron significativas ($p < 0{,}001$).

1. **Asiste a clases – Área**
   $\chi^2 = 42{,}93$; gl = 1; V.TEST = 6,45; $p < 0{,}001$.
   (Véase Tabla 1).
2. **Jornada a la que asiste – Área**
   $\chi^2 = 1.377{,}85$; gl = 5; V.TEST = 99,99; $p < 0{,}001$.
   (Véase Tabla 2).
3. **El establecimiento donde estudia – Área**
   $\chi^2 = 2.851{,}56$; gl = 3; V.TEST = 99,99; $p < 0{,}001$.
   (Véase Tabla 3).
4. **Disponibilidad de equipo para actividades educativas – Área**
   $\chi^2 = 55{,}33$; gl = 3; V.TEST = 6,78; $p < 0{,}001$.
5. **Razón por la que no asiste – Área**
   $\chi^2 = 136{,}79$; gl = 14; V.TEST = 9,63; $p < 0{,}001$.
   (Véase Tabla 4).

6. **Sabe leer y escribir – Área**
   χ^2 = 20,07; gl = 1; V.TEST = 4,33; p < 0,001.
7. **Autoidentificación (cómo se considera) – Área**
   χ^2 = 7.277,15; gl = 7; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
8. **Trabajó la semana pasada – Área**
   χ^2 = 2.563,52; gl = 1; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
   (Véase Tabla 5, Panel A).
9. **Actividad que realizó para ayudar en su hogar – Área**
   χ^2 = 1.077,50; gl = 6; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
   (Véase Tabla 5, Panel B).
10. **Tiene trabajo del cual estuvo ausente – Área**
    χ^2 = 32,27; gl = 1; V.TEST = 5,56; p < 0,001.
    (Véase Tabla 5, Panel C).
11. **Sitio de trabajo – Área**
    χ^2 = 1.136,11; gl = 10; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
12. **Pobreza – Área**
    χ^2 = 3.965,08; gl = 1; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
    (Véase Tabla 6, Panel A).
13. **Pobreza extrema – Área**
    χ^2 = 3.678,63; gl = 1; V.TEST = 99,99; p < 0,001.
    (Véase Tabla 6, Panel B).

Resultados y discusión

Los contrastes bivariados mediante χ^2 evidencian asociaciones de gran magnitud entre el área de residencia y múltiples dimensiones escolares y socioeconómicas. Más que describir diferencias aisladas, los datos configuran un régimen de desventaja territorial que organiza las trayectorias educativas de niñas y niños en edad de Educación General Básica. La mayor proporción de no asistencia en zonas rurales, en términos relativos a su peso poblacional, sugiere que las condiciones de acceso, la disponibilidad de oferta y los costos de oportunidad actúan de forma simultánea sobre la continuidad escolar.

En la Tabla 1 se observa que, si bien la asistencia es mayoritaria, la no asistencia es relativamente más alta en el ámbito rural que en el urbano: el 37,33% de quienes no asisten reside en áreas rurales, por encima del 34,21% que representa la ruralidad en la población total de 5–14 años (+3,12 p.p.).

En contraste, entre quienes sí asisten la composición urbana–rural replica casi exactamente la estructura poblacional (34,11% rural). Este diferencial consistente anticipa trayectorias más frágiles allí donde la escuela se ubica lejos, el transporte es intermitente o los hogares priorizan tareas productivas y de cuidado. El patrón dialoga con estudios que documentan cómo la distancia, la reducción de micro-sedes y la movilidad educativa forzada incrementan barreras de acceso en áreas andinas y amazónicas (Hohenthal y Minoia, 2022; Montoliú et al., 2024).

Tabla 1.
Asiste a clases por área (5–14 años)

Asiste a clases	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Sí	2.453.595	1.270.169	3.723.764	65,89	34,11	100,00
No	75.603	45.041	120.644	62,67	37,33	100,00
Total	2.529.198	1.315.210	3.844.408	65,79	34,21	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

La sobrerrepresentación de la modalidad a distancia en el mundo rural refuerza esta interpretación. Allí donde la presencialidad sostenida es inviable por razones geográficas o por cierre de microescuelas, el sistema desplaza a la niñez hacia formatos no presenciales que, en ausencia de conectividad, energía y dispositivos, operan como una flexibilización regresiva del derecho: el aula se reemplaza por un entorno con barreras tecnológicas que elevan el riesgo de inasistencia intermitente y pérdida de aprendizaje.

La Tabla 2 muestra que el 91,76% de quienes cursan a distancia reside en áreas rurales (+57,65 p.p. respecto de la composición rural entre asistentes, 34,11%), mientras que la jornada integral alcanza 56,28% rural (+22,17 p.p.). Por contraste, las jornadas de

tarde (15,58% rural; –18,53 p.p.) y de noche (21,04%; –13,07 p.p.) se concentran en lo urbano. La literatura sobre ausentismo y desempeño advierte que cuando las estrategias pedagógicas descansan en TIC sin provisión pública suficiente, amplifican ventajas preexistentes en lugar de compensarlas (Fredriksson et al., 2024). En la práctica, la modalidad no presencial en lo rural actúa como mecanismo de diferenciación curricular: reduce el tiempo tutorizado, desplaza la supervisión hacia el hogar y hace depender el aprendizaje del capital cultural y tecnológico disponible.

Tabla 2.

Jornada a la que asiste por área (5–14 años)

Jornada	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Mañana	1.829.460	1.146.701	2.976.161	61,47	38,53	100,00
Tarde	621.339	114.692	736.031	84,42	15,58	100,00
Noche	1.486	396	1.882	78,96	21,04	100,00
Integral	310	399	709	43,72	56,28	100,00
Dos jornadas	300	186	486	61,73	38,27	100,00
A distancia	700	7.795	8.495	8,24	91,76	100,00
Total	2.453.595	1.270.169	3.723.764	65,89	34,11	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

El sesgo institucional y de recursos acompaña estos resultados. En zonas rurales predomina el sector fiscal/público, mientras que la educación particular se concentra en ciudades.

Esto no sería problemático si el Estado lograra equiparar condiciones pedagógicas; sin embargo, cuando coexiste con brechas de disponibilidad tecnológica en los hogares (equipos exclusivos o compartidos) se traduce en desigualdad de acceso al currículum, especialmente si parte relevante de las tareas o tutorías requiere dispositivos y conexión.

La Tabla 3 confirma la sobrerrepresentación rural en el sistema fiscal/público, con 38,60% de los asistentes en esa categoría ubicados en áreas rurales (+4,49 p.p. sobre la base), mientras que en el sector particular la ruralidad desciende a 7,33% (–26,78 p.p.).

A la luz de los indicadores de equipamiento presentados en el estudio, esta configuración institucional y tecnológica ayuda a explicar diferencias de logro, permanencia y transición entre subniveles en contextos rurales (Guijarro-Garvi et al., 2022). En suma, la escuela que externaliza horas didácticas hacia el hogar sin cerrar la brecha digital tiende a reproducir la estratificación social en lugar de compensarla.

Tabla 3.

Tipo de establecimiento por área (5–14 años)

Establecimiento	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Fiscal / Público	1.912.740	1.202.583	3.115.323	61,40	38,60	100,00
Fiscomisional	94.106	31.043	125.149	75,20	24,80	100,00
Particular	426.802	33.759	460.561	92,67	7,33	100,00
Municipal	19.948	2.783	22.731	87,76	12,24	100,00
Total	2.453.596	1.270.168	3.723.764	65,89	34,11	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

Las razones de no asistencia permiten identificar mecanismos con mayor precisión. En el ámbito rural se concentran motivos económicos, de trabajo, de cuidado y de ausencia de establecimientos cercanos, lo que refuerza la idea de que la asistencia no depende solo de la voluntad individual, sino de restricciones presupuestarias y de tiempo al interior del hogar, combinadas con déficits de oferta y de movilidad escolar.

Los datos de la Tabla 4 evidencian sobrerrepresentaciones rurales en *no hay establecimientos* (82,70% rural), *cuidado de hijos* (98,06%), *quehaceres del hogar* (100%), *trabajo* (58,12%) y falta de *recursos económicos* (56,26%), todas por encima de la línea base; en cambio, motivos urbanos como *embarazo* (97,73% urbano), *fracaso escolar* (88,28% urbano) o *temor a compañeros* (75,47% urbano) se concentran en ciudades.

En presencia de costos de oportunidad altos, los incentivos de demanda (transferencias, becas de transporte, alimentación escolar) no bastan si no se acoplan a medidas de oferta territorial (infraestructura próxima, rutas seguras, calendarios sensibles a la estacionalidad agrícola) y a servicios de cuidado que descarguen especialmente a niñas y adolescentes de responsabilidades familiares (Rahman et al., 2023).

Tabla 4.

Razón por la que no asiste por área (5–14 años; solo no asistentes)

Razón de no asistencia	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Edad	42	0	42	100,00	0,00	100,00
Terminó sus estudios	543	0	543	100,00	0,00	100,00
Falta de recursos económicos	14.437	18.566	33.003	43,74	56,26	100,00
Fracaso escolar	648	86	734	88,28	11,72	100,00
Trabajo	49	68	117	41,88	58,12	100,00
Enfermedad o discapacidad	9.627	3.519	13.146	73,23	26,77	100,00
Quehaceres del hogar	0	56	56	0,00	100,00	100,00
La familia no le permite	210	239	449	46,77	53,23	100,00
No hay establecimientos	192	918	1.110	17,30	82,70	100,00
No está interesado	4.405	4.617	9.022	48,83	51,17	100,00
Embarazo	906	21	927	97,73	2,27	100,00
Falta de cupo	2.164	1.676	3.840	56,35	43,65	100,00
Temor a compañeros	120	39	159	75,47	24,53	100,00
Cuidado de hijos	6	304	310	1,94	98,06	100,00
Otra	42.253	14.933	57.186	73,89	26,11	100,00
Total, no asistentes	75.602	45.042	120.644	62,67	37,33	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

En este entramado, el trabajo infantil articula economía doméstica y tiempo escolar. La Tabla 5 muestra asociaciones extremas con la ruralidad: el 92,14% de quienes trabajaron la semana pasada reside en zonas rurales (+57,93 p.p. sobre la base).

En relación con anterior, en las actividades para ayudar en el hogar, las labores agrícolas/cuidado de animales concentran 97,03% de los casos en lo rural (+62,82 p.p.), ayudar en trabajo de familiar alcanza 77,67% (+43,46 p.p.) y ayudar en negocio familiar llega a 50,24% (+16,03 p.p.), mientras que no realizó ninguna actividad desciende a 30,10% (–4,11 p.p.). Además, 90,22% de quienes tienen un trabajo del cual estuvieron ausentes son rurales (+56,01 p.p.).

Estos datos señalan que la organización del tiempo infantil está subordinada a ciclos y necesidades de la economía familiar, especialmente agropecuaria, lo que compite con la asistencia regular y la disponibilidad para el aprendizaje, con mayor probabilidad de interrupciones cuando la escuela depende de tareas domiciliadas o de TIC no garantizadas.

La evidencia regional sugiere que, sin modificar la estructura de incentivos de los hogares por la vía de protección social, ingresos y servicios, y sin compatibilizar la organización escolar (jornada y calendario) con los ritmos locales, las prohibiciones legales no desplazan prácticas arraigadas; a lo sumo, las invisibilizan (Carrión-Yaguana et al., 2021; Valencia, 2023).

En paralelo, mejorar infraestructura, disponibilidad docente y materiales pertinentes eleva el valor relativo de la escuela para las familias y reduce la participación laboral infantil (Wortsman et al., 2024).

La información revela que el trabajo infantil no es un fenómeno aislado, sino un pilar de la economía doméstica rural. La altísima concentración de menores en labores agrícolas y de cuidado demuestra que el tiempo de los niños y niñas no pertenece totalmente a la escuela, sino que está subordinado a los ciclos de producción del hogar.

Tabla 5.

Trabajo infantil por área (5–14 años)

Panel A. Trabajó la semana pasada

Condición	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Sí	14.205	166.591	180.796	7,86	92,14	100,00
No	2.514.994	1.148.619	3.663.613	68,65	31,35	100,00
Total	2.529.199	1.315.210	3.844.409	65,79	34,21	100,00

Panel B. Actividad que realizó para ayudar en su hogar

Actividad	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Brindar algún servicio	10	0	10	100,00	0,00	100,00
Ayudar en negocio familiar	2.678	2.704	5.382	49,76	50,24	100,00
Ayudar en trabajo de familiar	71	247	318	22,33	77,67	100,00
Labores agrícolas / cuidado de animales	1.980	64.702	66.682	2,97	97,03	100,00
Estudiante que realizó algún trabajo	0	92	92	0,00	100,00	100,00
Otra actividad por un ingreso	19	0	19	100,00	0,00	100,00
No realizó ninguna actividad	2.510.235	1.080.874	3.591.109	69,90	30,10	100,00
Total	2.514.993	1.148.619	3.663.612	68,65	31,35	100,00

Panel C. Tiene trabajo del cual estuvo ausente

Condición	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
Sí	50	461	511	9,78	90,22	100,00
No	2.510.185	1.080.413	3.590.598	69,91	30,09	100,00
Total	2.510.235	1.080.874	3.591.109	69,90	30,10	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

La intersección ruralidad–etnicidad añade un plano de acumulación de desventajas. La concentración de la autoidentificación indígena en el espacio rural visibiliza una superposición de fronteras territoriales, lingüísticas y culturales que las soluciones homogéneas del sistema no resuelven. Allí donde la interculturalidad permanece en el nivel declarativo, sin docencia bilingüe, materiales en lengua originaria ni participación comunitaria vinculante, la escuela pierde porosidad y sentido de pertenencia; el resultado es un currículum que, en lugar de reconocer y movilizar capitales culturales locales, tiende a desautorizarlos, mermando la implicación y la asistencia regular (Montoliú et al., 2024; Finetti, 2024).

En paralelo, la pobreza y la pobreza extrema constituyen el determinante transversal que otorga coherencia al sistema descrito. La Tabla 6 explicita que, entre los pobres, la composición rural alcanza 51,65% (+17,45 p.p. sobre la base de 34,20%), mientras que entre los no pobres desciende a 25,55% (–8,65 p.p.). La sobrerrepresentación es aún más marcada en indigencia: 70,76% de las y los indigentes son rurales (+36,56 p.p.). Esta distribución condiciona el acceso inmediato a la escuela (transporte, útiles, conectividad) y modela expectativas y retornos percibidos de la escolaridad. La evidencia comparada indica que las pérdidas de aprendizaje tienen efectos persistentes sobre movilidad social y pobreza futura (Bracco et al., 2025) y que los años de escolaridad reducen de manera significativa la probabilidad de ser pobre (Quispe et al., 2024).

En consecuencia, la política educativa, aislada de la protección social y de las estrategias de inclusión productiva en los territorios rurales, carece de la palanca necesaria para alterar trayectorias marcadas por la pobreza. Los análisis sobre desarrollo infantil temprano en el Sur global subrayan que la eficacia de la educación inicial depende de su articulación con políticas de reducción de la pobreza, protección social y desarrollo local, de modo que los servicios lleguen efectivamente a niñas y niños de hogares campesinos e indígenas y produzcan retornos sostenidos en bienestar y movilidad social (Goldhill y Lewis, 2020).

Tabla 6.

Pobreza y pobreza extrema por área (5–14 años)

Panel A. Pobreza

Condición	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
No pobre	1.908.709	654.955	2.563.664	74,45	25,55	100,00
Pobre	614.442	656.274	1.270.716	48,35	51,65	100,00
Total	2.523.151	1.311.229	3.834.380	65,80	34,20	100,00

Panel B. Pobreza extrema

Condición	Urbana (n)	Rural (n)	Total (n)	Urbana (%)	Rural (%)	Total (%)
No indigente	2.371.783	944.986	3.316.769	71,51	28,49	100,00
Indigente	151.368	366.242	517.610	29,24	70,76	100,00
Total	2.523.151	1.311.228	3.834.379	65,80	34,20	100,00

Fuente: Elaboración propia con base en INEC–ENEMDU 2023.

En conjunto, los seis bloques de evidencia describen un patrón empírico robusto y coherente: respecto de la línea base rural (~34%), se observan desvíos muy marcados en dimensiones clave —modalidad a distancia (+57,65 p.p.), labores agrícolas/cuidado de animales (+62,82 p.p.), trabajo la semana pasada (+57,93 p.p.) y pobreza extrema/indigencia (+36,56 p.p.)—, acompañados por sobrerrepresentaciones rurales en motivos de inaccesibilidad (*no hay establecimientos*) y de uso del tiempo doméstico-productivo (*cuidado de hijos*, *trabajo*, *quehaceres del hogar*).

Estas regularidades, estimadas con pruebas diseño-basadas (Rao–Scott) y apoyadas en tamaños de efecto no triviales, sugieren coocurrencia y reforzamiento mutuo entre condiciones territoriales, económicas y organizacionales de la escolaridad. Así, los resultados no solo rechazan la independencia estadística área–resultados escolares/socioeconómicos, sino que delimitan focos de acumulación de desventaja que estructuran la experiencia educativa rural.

Conclusiones

La evidencia presentada confirma que la ruralidad opera como un ordenador estructural de las oportunidades educativas de la niñez ecuatoriana. Las asociaciones de gran magnitud entre área de residencia y las dimensiones analizadas muestran que la desigualdad educativa que afecta a niños y niñas de 5 a 14 años no se explica por decisiones individuales ni por déficits aislados de motivación, sino por una constelación de mecanismos territoriales, económicos, tecnológicos y socioculturales que se activan de manera articulada.

La sobrerrepresentación rural en modalidades no presenciales y en condiciones de no asistencia, en un contexto de brecha de equipamiento y conectividad, sugiere que la sustitución de presencialidad por formatos a distancia, sin provisión pública, se traduce en un currículum diferencial que amplifica desventajas de origen. El predominio de la oferta fiscal en territorios rurales podría ser una oportunidad para compensar esas brechas; sin embargo, cuando coexiste con restricciones materiales persistentes en hogares y escuelas, el resultado tiende a ser un acceso más frágil al currículum y una mayor exposición a trayectorias interrumpidas.

La centralidad del trabajo infantil en el patrón observado confirma que la organización del tiempo infantil está estrechamente vinculada a la economía doméstica y a los ritmos productivos locales. Allí donde el ingreso es volátil, los costos de acceso son altos y la escuela no ofrece un anclaje presencial estable, las familias asignan tiempo de niñas y niños a tareas agrícolas y de cuidado, en parte como estrategia de supervivencia. Las razones de no asistencia asociadas a falta de recursos, trabajo, cuidado de hijos y ausencia de establecimientos cercanos desmienten explicaciones moralistas y orientan la mirada hacia la arquitectura de garantías que el Estado debe asegurar en el territorio. Del mismo modo, la superposición ruralidad–etnicidad hace visible que, sin interculturalidad operativa (docencia intercultural bilingüe, materiales en lengua originaria, participación comunitaria vinculante) la escolarización corre el riesgo de desanclarse culturalmente y de reforzar distancias simbólicas que afectan la implicación y la asistencia regular.

De estos hallazgos se desprenden tres implicaciones sustantivas. La primera es que el derecho a la educación, entendido más allá del enunciado legal, requiere condiciones materiales y organizativas que hagan posible la presencia escolar sostenida y significativa en el territorio: infraestructura y transporte escolar cercanos, calendarios sensibles a la estacionalidad agrícola, alimentación ampliada, servicios de cuidado que descarguen a niñas y adolescentes, y recursos pedagógicos que no dependan exclusivamente de conectividad y dispositivos. La segunda es que la política educativa solo puede ser eficaz si se articula con políticas sociales y económicas que reduzcan el costo de oportunidad de estudiar y modifiquen incentivos de hogares con alta exposición a pobreza y pobreza extrema; sin protección social, empleo rural y fortalecimiento de ingresos, la escuela compite en desventaja y las trayectorias se interrumpen. La tercera es que la noción de cobertura debe ser reformulada en clave de accesibilidad curricular: no basta con matrícula y oferta nominal si las condiciones de participación dependen de capitales tecnológicos, culturales y temporales desigualmente distribuidos.

Este estudio, basado en microdatos de la ENEMDU-2023 y en contrastes bivariados mediante chi-cuadrado, aporta una fotografía robusta de asociaciones y sobrerrepresentaciones que delinean prioridades de política en el corto y mediano plazo. No obstante, sus alcances deben leerse a la luz de limitaciones que abren nuevas líneas de investigación.

La naturaleza transversal del diseño no permite establecer relaciones causales; para estimar la fuerza y dirección de los vínculos y desagregar efectos contextuales, resulta pertinente, en futuros estudios, complementar con medidas de tamaño de efecto, explorar modelos multivariados y, de ser posible, aproximaciones multinivel que distingan la varianza individual de la escolar y cantonal.

Asimismo, el fenómeno del trabajo infantil, aproximado aquí con indicadores de participación reciente y actividades de apoyo en el hogar, se beneficiaría de triangulaciones con definiciones operativas armonizadas y con evidencia cualitativa situada que permita comprender decisiones familiares, calendarios productivos y mediaciones escolares desde la perspectiva de los propios actores.

Referencias

Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., y Pineda, B. (2024). El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023. *Inter-American Development Bank*. https://doi.org/10.18235/0005515

Asamblea Nacional. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. [Registro Oficial N.º 449, Quito].

Bolaños, A., Guevara, M., Dragustinovis, H., y Guevara, M. (2025). Conciencia pública y sensibilización: Educación para combatir el trabajo infantil en México. *Revista de Ciencias Sociales*, 31(1), pp. 81–94. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43489

Bracco, J., Ciaschi, M., Gasparini, L., Marchionni, M., y Neidhöfer, G. (2025). The impact of COVID-19 on education in Latin America: Long-run implications for poverty and inequality. *Review of Income and Wealth*, 71(1), e12687. https://doi.org/10.1111/roiw.12687

Cárdenas-Tapia, J., Pesántez-Avilés, F., y Torres-Toukoumidis, A. (2022). Madres, padres y representantes en la educación durante la pandemia: La dicotomía rural-urbana en Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, pp. 95–115. https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5226

Carrión-Yaguana, V., Meneses, K., y Cruz, E. (2021). Las preferencias de género en el trabajo infantil en Ecuador. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 46(2), pp. 180–195. https://doi.org/10.1080/08263663.2021.1882831

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/68814-prevencion-reduccion-abandono-escolar-america-latina-caribe

Crosnoe, R. L., Johnston, C. A., y Cavanagh, S. E. (2021). Maternal education and early childhood education across affluent English-speaking countries. *International Journal of Behavioral Development*, 45(3), 226-237. https://doi.org/10.1177/0165025421995915

Finetti, S. (2024). Promuovere l'educazione e contrastare la povertà educativa: Questione di paradigmi? *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 28(68), pp. 29–41. https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/19181

Fredriksson, U., Rasmusson, M., Backlund, Å., Isaksson, J., y Kreitz-Sandberg, S. (2024). Which students skip school? A comparative study of sociodemographic factors and student absenteeism using PISA data. *PLOS ONE*, 19(5), e0300537. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0300537

García-Vélez, D., y Núñez-Velázquez, J. J. (2023). El gasto social y la pobreza multidimensional en Ecuador. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 109, pp. 317–347. https://doi.org/10.7203/ciriec-e.109.22949

Goldhill, S., y Lewis, P. (2020). Early childhood development in the Global South: Introduction. *Journal of the British Academy*, 8(s2), 1–6. https://doi.org/10.5871/jba/008s2.001

Guijarro-Garvi, M., Miranda-Escolar, B., Cedeño-Menéndez, Y. T., y Moyano-Pesquera, P. B. (2022). Education as a dimension of human development: A provincial-level education index for Ecuador. *PLOS ONE*, 17(7), e0270932. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270932

Hernández, M. T., y Esparza, G. A. (2022). La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas. *Sophía*, 32, pp. 171–193. https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05

Hohenthal, J., y Minoia, P. (2022). Territorial and mobility justice for indigenous youth: Accessing education in Ecuadorian Amazonia. *Mobilities*, 17(6), pp. 850–866. https://doi.org/10.1080/17450101.2021.1987154

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU), 2023*. *Instituto Nacional de Estadística y Censos*, Quito.

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). *Registro Oficial* 434, Quito.

Montoliú, M. Á. E., González, R. E. D., Alfaro-Ponce, B., Morales-Maure, L., y García-Marimón, O. (2024). School dropout, lag and repetition: Strategies for inclusive and sustainable education in the framework of public policies. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8(6), pp. 7686–7698. https://doi.org/10.55214/25768484.v8i6.3677

Morineau, A. (1984). Note sur la caractérisation statistique d'une classe et les valeurs-tests. *Bulletin Technique du Centre de Statistique et d'Informatique Appliquées*, 2, pp. 20–27.

Quispe, J., Cáceres, R., y Guevara, M. (2024). Education and its effect on monetary poverty of households in Peru. *Frontiers in Education*, 9, pp. 1–11. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1386317

Rahman, M. A., Renzaho, A. M. N., Kundu, S., Awal, M. A., Ashikuzzaman, M., Fan, L., Ahinkorah, B. O., Okyere, J., Kamara, J. K., y Mahumud, R. A. (2023). Prevalence and factors associated with chronic school absenteeism among 207,107 in-school adolescents: Findings from cross-sectional studies in 71 low-middle and high-income countries. *PLOS ONE*, 18(5), e0283046. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283046

Razeto-Pavez, A. C., y García-Gracia, M. (2020). Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 571–586. https://doi.org/10.15359/ree.24-3.28

Secretaría Nacional de Planificación. (2024). *Plan de desarrollo para el nuevo Ecuador 2024–2025*. *Consejo Nacional de Planificación*, Quito.

Trelles, K., Segovia, J., Orellana, M., y Aguilar, V. (2025). School segregation in Ecuador: A geographical analysis. *International Review of Sociology*, 35(1), pp. 197–212. https://doi.org/10.1080/03906701.2025.2450437

Valencia, M. (2023). El trabajo infantil y su incorporación en la agenda pública en Ecuador. *Mundos Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*, 10(2), pp. 159–176. https://doi.org/10.17141/mundosplurales.2.2023.5997

Wortsman, B., Bhattacharya, J., Lim, J., Tanoh, F., Shaheen, S., Ogan, A., y Kaja, J. (2024). Accelerating progress towards eradicating child labour (SDG 8.7) with quality education (SDG 4): School quality is linked to reduced child cocoa labour in Côte d'Ivoire. *Research in Comparative and International Education*, 19(3), pp. 321–351. https://doi.org/10.1177/17454999241255182

Síntesis Curricular

Danilo Reiban-Garnica

Licenciado en Ciencias de la Educación Básica por la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Magíster en Investigación en Sociología Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Ecuador) y Magíster en Educación con mención en Gestión y Liderazgo por la Universidad del Azuay (UDA). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB). Se desempeña como docente e investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Azogues, Cañar, Ecuador. Sus líneas de investigación incluyen política educativa, desarrollo y liderazgo docente.

Stefos Efstathios

Profesor Titular Principal de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Posdoctorado en Administración, Política y Sociedad, PhD en Estudios Pedagógicos. Especialización en Dificultades de Aprendizaje. Licenciatura en la Educación. Maestría en Diseño Ambiental. Diploma en Ingeniería Eléctrica. Fue Rector de la UNAE, Vicerrector Académico, Coordinador Académico de Grado, Director de Calidad y Evaluación Institucional, Editor y Miembro de comités editoriales de revistas reconocidas internacionalmente, delegado a la Asamblea Nacional del Ecuador para reformas de las leyes orgánicas de educación.