



Doctorado en Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

**Tesis presentada para la obtención del grado de
Doctora en Ciencias de la Educación**

***Democratización en el acceso a la educación
superior de grupos indígenas del Ecuador:
Un análisis desde la mirada de los
estudiantes.***

Lic. Elsa Mayorie Chimbo Cáceres

Directora: Dra. Daniela Atairo

Fecha de presentación: abril 2024

Agradecimientos

Asumir el reto de estudios doctorales fue una cuestión que surgió en el seno de incursionar en el ámbito investigativo a favor de la juventud estudiosa a la que me debo y a la pasión por mi labor docente. En ese marco, quiero expresar mi agradecimiento profundo a mi directora de tesis, Dra. Daniela Atairo; quien a lo largo de estos años me ha guiado con gran entusiasmo, pasión y profesionalismo en el campo de la investigación. Sus atinados comentarios y soporte permanente han contribuido enormemente en la consecución de mi formación académica.

En el marco del Programa Doctoral de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, reitero mi agradecimiento a todo el cuerpo de docentes que compartieron sus experiencias académicas e investigativas con el grupo de Ecuador; en especial a la Doctora Natalia Rosli; quien con sus acertados comentarios fue dando forma a mi producción científica.

No quiero dejar de mencionar a mi colega y amiga, Wilma Suárez; a quien le debo su cariño, soporte anímico, e intercambio académico permanente. La coincidencia en las líneas de investigación que manejamos hizo que esta labor sea más llevadera y en equipo. En la misma línea, reitero mi gratitud a mi amiga Pamela Chiliza; su carisma y buena vibra, fueron ejemplo para no claudicar en la consecución de mi trabajo de investigación.

Así mismo, expreso mi agradecimiento y reconocimiento a los estudiantes indígenas entrevistados. Sus relatos tan sinceros, generosos y reales me han ayudado a comprender que la labor docente es fundamental para elevarlos emocional y académicamente; y al mismo tiempo, frenar las barreras de exclusión que son objeto en el contexto educativo.

Por último, en el plano personal, quiero expresar mi eterna gratitud y cariño a mi compañero de vida Ramón Solís; quien con su amor incondicional me ha catapultado a llegar a mi meta. A mis hijas Nicole y Marjorie, por su comprensión, ternura y paciencia para que yo alcance mis sueños. A mis padres, Galo y Elsa por su gran amor y soporte cuando pensaba que ya no era posible avanzar. Mi gratitud especial a Marianita, quien estuvo animándome en cada momento. A mi hermana, Thanya y a todos mis sobrinos y familiares por estar pendientes de que llegue a feliz término con esta meta académica. ¡A todos, muchas gracias!

Resumen

La gran transformación de la educación superior en el Ecuador hacia finales de la primera década del siglo XXI, supone la recuperación de lo público, la mejora en la calidad educativa y la democratización en el acceso. Bajo el amparo de la Constitución (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) se adopta un sistema de ingreso restringido, cuyo diseño y administración se centraliza en manos del Estado; y está orientado por la idea de igualdad de oportunidades que combinada gratuidad y principios meritocráticos. En ese marco se institucionaliza el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), como órgano regulador del ingreso a las instituciones públicas de educación superior a través de un examen estandarizado que evalúa aptitudes académicas.

La Constitución (2008) reconoce la plurinacionalidad e interculturalidad del país donde conviven diversas etnias, lenguas y culturas. La población indígena representa el 7% del total de personas en el territorio ecuatoriano. Este grupo poblacional vive mayoritariamente en la zona rural del país y registran los indicadores más altos de analfabetismo y pobreza. Según el discurso oficial este nuevo sistema de ingreso ha favorecido a grupos históricamente excluidos, pero apenas representan el 2,6% de la matrícula universitaria. Por lo que, la presente tesis doctoral se propone indagar sobre las experiencias de estudiantes universitarios indígenas en su proceso de acceso al sistema superior.

La investigación se basa en un abordaje teórico que recupera conceptos de la sociología de la experiencia que reconocer la existencia de heterogeneidades de las experiencias y la importancia de realizar una mirada individual para comprender cómo ha vivido el actor un acontecimiento que afecta a un grupo históricamente en desventaja. Así mismo se analizan las desigualdades educativas como un fenómeno de distribución no equitativa de recursos por circunstancias socioeconómicas que afectan el ámbito educativo de las poblaciones vulnerables. Se utiliza una metodología de tipo cualitativa, en particular los estudios biográficos centrados en los relatos de vida como herramienta para captar las condiciones socioeconómicas, familiares y educativas previas de los estudiantes; los niveles de integración escolar en sus trayectorias previas y en la universidad; las estrategias que utilizaron para su preparación para el examen; y los sentidos que los jóvenes indígenas otorgan a sus estudios y la reflexión que realizan sobre el proceso de acceso a la educación superior.

En el estudio participaron ocho estudiantes universitarios provenientes de varias etnias que lograron formar parte del sistema universitario; aunque solo la mitad pudieron ingresar al sistema público. En definitiva, todos han tenido que vencer obstáculos de índole económico, social y cultural para tratar de posicionarse en un nuevo contexto educativo. Por lo que luchan en un sistema que no ha sido diseñado para ellos y que deben transitar sin sus pares indígenas y desarrollar habilidades nuevas que les permitan enfrentar los retos y vicisitudes que un examen estandarizado implica, además de lograr representar al grupo étnico del cual provienen. Las políticas implementadas han paliado someramente la presencia de sectores históricamente excluidos en la educación superior; pero no han sido suficientes para asegurar una valiosa representatividad y garantizar la educación superior como un derecho de toda persona.

Palabras clave: Acceso, educación superior, estudiantes indígenas, examen estandarizado, sociología de la experiencia, relatos de vida, desigualdades educativas.

Abstract

The significant transformation of higher education in Ecuador towards the end of the first decade of the 21st century involves the recovery of public education, improvement in educational quality, and democratization of access. Under the protection of the Constitution (2008) and the Organic Law of Higher Education (2010), a restricted admission system is adopted, with its design and administration centralized in the hands of the state. This system is guided by the idea of equal opportunities, combining free access and meritocratic principles. Within this framework, the Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) is institutionalized as the regulatory body for admission to public higher education institutions through a standardized exam that assesses academic aptitudes.

The Constitution (2008) recognizes the plurinationality and interculturality of the country where different ethnicities, languages, and cultures coexist. The indigenous population represents 7% of the total population in the Ecuadorian territory. This population group mostly lives in rural areas of the country and has the highest indicators of illiteracy and poverty. According to the official discourse, this new admission system has favored historically excluded groups, but they only represent 2.6% of university enrollment. Therefore, this doctoral thesis aims to investigate the experiences of indigenous university students in their access to the higher education system.

The research is based on a theoretical approach that draws upon concepts from the sociology of experience, recognizing the existence of heterogeneities in experiences and emphasizing the importance of an individual perspective to understand how an actor has lived through an event that affects a historically disadvantaged group. Additionally, educational inequalities are analyzed as a phenomenon resulting from inequitable distribution of resources due to socio-economic circumstances, impacting the educational sphere of vulnerable populations. This study employs a qualitative methodology, particularly biographical studies centered around life narratives, as a tool to capture the socio-economic, familiar, and educational backgrounds of students; their levels of school integration in previous trajectories and at the university level; the strategies they used for exam preparation; and the meaning that young Indigenous individuals attribute to their studies and the reflections they make about the process of accessing higher education.

In the study, eight university students from various ethnic backgrounds participated, all of whom managed to become part of the university system; however, only half of them were able to enter the public system. Ultimately, they have all had to overcome economic, social, and cultural obstacles to position themselves in a new educational context. They navigate a system that was not designed for them, without their indigenous peers, and must develop new skills to face the challenges and vicissitudes posed by standardized exams. Additionally, they strive to represent the ethnic group from which they originate. While implemented policies have somewhat mitigated the historical exclusion of certain sectors in higher education, they have not been sufficient to ensure meaningful representation and guarantee access to higher education as a right for all individuals.

Key words: Access to higher education, Indigenous students, standardized exam, sociology of experience, life narratives, educational inequalities.

Contenido

Introducción: <i>Aunque sea que unito nos represente</i>	10
CAPÍTULO I. Producción de conocimiento académico sobre el ingreso a la universidad en la región y en Ecuador desde la perspectiva de la desigualdad educativa. La presencia de estudiantes indígenas en la educación superior	20
1. Acerca del desarrollo de los estudios sobre educación superior e interculturalidad en la región.....	22
1.1. La producción de conocimiento sobre interculturalidad en la educación superior de la región.....	24
1.2. La producción de conocimiento sobre interculturalidad en la educación superior ecuatoriana.....	27
2. Estudios sobre los sistemas de ingreso a la universidad en la región: mirada sobre las desigualdades educativas.....	30
3. Estudios sobre el acceso a la educación superior ecuatoriana: políticas, instituciones y sujetos.....	35
3.1. Ensayos acerca de la educación superior en Ecuador	35
3.2. Estudios sobre la política de acceso a la universidad	36
3.3. Estudios sobre el sistema de ingreso a la universidad desde la perspectiva de la desigualdad.....	37
3.3.1 Estudios sobre el ENES desde la perspectiva de la desigualdad educativa	38
3.3.2 Estudios sobre el Ser Bachiller desde la perspectiva de la desigualdad educativa	41
3.4 Estudios sobre el acceso a la universidad de grupos históricamente excluidos	43
3.5 Estudios que analizan el impacto de intervenciones pedagógicas.....	46
Consideraciones finales.....	47
Capítulo II. Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las experiencias de estudiantes universitarios indígenas en el ingreso a la universidad: narrativas sobre sus estrategias, recursos y reflexiones	52
1. Estudiar la desigualdad educativa en el nivel universitario	53
1.1 Una mirada crítica a la lógica meritocrática como constructora de igualdad educativa	54
1.2. La persistencia de desigualdades a pesar de la universalización de la educación.....	56

1.3. Las desigualdades educativas en la universidad.....	58
2. Estudiar la experiencia de estudiantes universitarios	59
2.1. Estudiar la experiencia de aquellos que, a pesar de sus condiciones en desventaja, logran ingresar a la universidad.....	63
3. Las experiencias de los estudiantes indígenas en el acceso a la universidad como objeto de estudio.....	66
3.1. Diseño metodológico del estudio	66
3.2 Selección de los participantes de la investigación.....	68
3.3. Instrumentos para la recolección de datos	69
3.4. Aspectos éticos de la investigación	71
3.5. Procedimiento de registro de la información recabada	71
3.6. Análisis de la información.....	71
3.7. Análisis e interpretación de datos junto con la literatura encontrada	72
CAPÍTULO III. La historia del acceso a la educación superior en Ecuador: un proceso ceñido de exclusión y desigualdad.	73
1. La universidad ecuatoriana: un origen de carácter segregacionista y elitista	74
2. Democratización, expansión y diferenciación institucional: la universidad ecuatoriana durante la segunda mitad del siglo XX	76
2.1. Expansión territorial, orientación técnica e ingreso irrestricto.....	76
2.2 Los años 80 y 90: el fin de la universidad de <i>puertas abiertas</i> , bajo presupuesto y privatización.	78
3. El comienzo de un nuevo siglo: deterioro de la calidad educativa y desigualdad social como precedentes de la transformación universitaria.	81
3.1 Gratuidad y examen de ingreso: meritocracia en el acceso a la universidad	86
3.2 La ideología meritocrática: el discurso oficial puesto en cuestión por las investigaciones académicas sobre ENES	88
3.3 Implementación de las políticas de inclusión universitaria como forma de paliar la desigualdad que genera la lógica meritocrática	92
3.4 Hacia la descentralización del sistema de ingreso a las universidades.....	93
Conclusiones	95
CAPÍTULO IV. Desigualdad social y educativa en el Ecuador megadiverso: una mirada desde el plano normativo al real	101
1. Discriminación y desigualdad social en Ecuador: injusticias, luchas de organizaciones y reivindicaciones.....	102

2. El reconocimiento de las grandes minorías y de sus derechos: avances sustantivos en este nuevo siglo	107
3. Exclusión y desigualdad educativa de grupos étnicos: Datos sobre matrícula, zona y analfabetismo a nivel primario y secundario.....	112
3.1 El analfabetismo, una problemática que mayoritariamente afecta a la zona rural del país.....	112
3.2 Datos sobre la evolución de la matrícula en EGB y BGU	114
4. Exclusiones y desigualdades en acceso al sistema universitario: la subrepresentación de los estudiantes indígenas	117
Consideraciones finales.....	121
CAPÍTULO V. Condiciones culturales, socio-económicas y trayectorias educativas de los estudiantes indígenas que accedieron a la educación superior en Ecuador	125
1. Caracterización de condiciones culturales, socio-económicas y educativas de los estudiantes entrevistados	126
1.1. Estudiantes universitarios de la etnia salasaca	126
Caso 1. Byron, estudiante de Turismo y Hotelería en una universidad pública	127
Caso 2. Myrian, estudiante de Administración de Empresas en una universidad pública.....	130
Caso 3. Mónica, estudiante de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en una universidad pública.	131
Caso 4. Aída, estudiante de Odontología en una universidad privada.....	133
Caso 5. Rocío, estudiante de Contabilidad y Auditoría en una universidad privada..	136
1.2. Estudiantes universitarios de la etnia Tomabela	138
Caso 6. Aracely, estudiante de Ingeniería en Tecnología de la Información en una universidad pública	138
1.3. Estudiantes universitarios de la etnia Warankas	141
Caso 7. Jhosselyn, estudiante de Enfermería en una universidad privada.....	141
1.4 Estudiantes universitarios de la etnia Puruhás.....	143
Caso 8. Jacqueline, estudiante de Enfermería en una universidad privada.....	143
Consideraciones finales.....	146
CAPÍTULO VI. La experiencia de estudiantes indígenas en el acceso al sistema de educación superior ecuatoriano.....	154
1. Lógica de la integración: <i>nosotros</i> , los estudiantes indígenas	154
1.1. Identidad que se reafirma con sus pares: los compañeros indígenas son amigos....	155

1.2. La construcción de un “ellos” desde la mirada de los docentes	156
1.3. Migración de la escuela rural a la escuela urbana: la idea de esfuerzo	158
2. Lógica de la estrategia: vicisitudes estudiantiles en un contexto de recursos escasos ...	160
2.1. Estrategias académicas	161
2.1.1. Preparación para el primer intento	163
2.1.1.1 Preparación autónoma con el apoyo de simuladores y folletos	163
2.1.1.2. Preparación a través de cursos públicos y privados	164
2.1.2. Estrategias para un segundo intento.....	165
2.1.3. Estrategias para un tercer intento	168
2.2. El apoyo de la familia en el acompañamiento de estudiantes indígenas	170
2.2.1. Apoyo académico.....	170
2.2.2. Apoyo económico	172
3. Lógica de la subjetivación: el relato genera una reflexión retrospectiva sobre el proceso de acceso a la universidad	175
3.1. Reflexiones críticas sobre la formación académica recibida en el colegio: diferencias entre el sector urbano y rural	175
4. Conseguir un cupo en la universidad pública, una cuestión orgullo personal, familiar y comunitario.....	178
5. Acceder a la universidad es el inicio de un camino que hay que transitar en un contexto de recursos escasos.....	179
6. Apoyo familiar encaminado a fortalecer la identidad cultural de todos una vez conocidos los resultados del examen de ingreso	181
Consideraciones finales.....	182
Conclusiones generales.....	187
1. La universidad como objeto de estudio: explorando la interculturalidad desde un contexto de experiencias, currículum y desafíos.....	188
2. La universidad como objeto de política pública: el sistema de ingreso a la universidad	189
3. Los grupos históricamente postergados objeto de política pública.....	192
4. El estudio sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad bajo la lógica de la igualdad de oportunidades.....	195
5. El desafío de la igualdad en una sociedad profundamente desigual y excluyente: posibles acciones en el campo la política universitaria y de la investigación académica	198
Referencias.....	204

Anexos	220
Anexo 1. <i>Tabla 1 Evaluación global de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, año 2009</i>	220
Anexo 2 Tabla 2. Contextualización étnica de los investigados (Datos objetivos)	222
Anexo 3. Tabla 3. Contexto socio-económico y familiar. Datos objetivos y subjetivos ...	223
Anexo 4. Tabla 4. Trayectoria educativa previa del estudiante	224
Anexo 5. Tabla 5. Trayectoria educativa familiar.....	226
Anexo 6. Tabla 6. Trayectoria personal en el proceso de acceso al sistema universitario	227
Anexo 7. Tabla 7. Sentidos que los estudiantes indígenas otorgan a la educación.....	228
Anexo 8. Tabla 8. Sentidos que los estudiantes indígenas otorgan a la universidad	231
Anexo 9. Tabla 9. Sentidos en relación a la carrera	232

Introducción: *Aunque sea que unito nos represente*

El acceso a la educación superior a nivel mundial ha sufrido un incremento vertiginoso, entre los años 2000 y 2018 la tasa de matrícula se duplicó al pasar de un 19% al 38% (UNESCO-IESALC, 2020). Esta dinámica expansiva también se ha llevado a cabo en el sistema de educación superior latinoamericano, pasando de 11 millones de estudiantes en el año 2000 a casi 29 millones en el año 2021 (UIS, 2021) lo que, en términos de tasa bruta de escolarización, significó alcanzar casi el 52 % en el año 2018 (Unesco-IEU). Los procesos de expansión de la matrícula que permitieron primero el pasaje de la universidad de élite a la de masas y luego a la universidad universalizada (Trow, 1994) generó un proceso no solo cuantitativo sino sobre todo cualitativo en la medida que amplió el acceso a aquellos sectores tradicionalmente marginados, modificando así la homogeneidad característica del perfil social del estudiantado universitario (Carli, 2012; Dubet, 2011).

La homogeneidad de la población estudiantil universitaria ha invisibilizado por siglos a quienes por sus orígenes no han podido formar parte de ella. A partir de los años ‘90 se inicia en la región un proceso de valorización de la diversidad étnica en el contexto universitario y, por ende, una expansión de la cobertura universitaria. La CRES de 1996 es la base para la implementación de las políticas de acción afirmativa con el fin de reducir la brecha de desigualdad existente (IESALC, 1996); pero finalmente la CRES del 2008 marca un cambio profundo al establecer que la educación superior es un bien público y un derecho universal y que el Estado es el principal responsable en garantizarlo. A partir de ese momento, las políticas universitarias se orientaron a ampliar el acceso de sectores históricamente excluidos abandonando la lógica del mérito y generando políticas afirmativas que compensen las desigualdades previas (Del Valle, 2019). De allí la centralidad que han adquirido los términos de democratización e inclusión universitaria en este siglo, que han fortalecido los procesos de integración en la diversidad, solidaridad y cohesión social. La idea de “democratizar” significa entonces garantizar que este derecho está disponible para todos, independientemente del origen socioeconómico, género, etnia o ubicación geográfica.

La inequidad e injusticia social se han direccionado en contra de grupos minoritarios, uno de ellos ha sido el indígena. En la última década, a nivel regional se han generado reformas a su favor que buscan lograr mayor equidad en la cobertura de estudiantes indígenas y el rescate de sus conocimientos ancestrales (Mato, 2016). Sin lugar a duda, la colonización trajo consigo segregación social, opresión, sufrimiento y discriminación, manteniendo a este grupo alejado de beneficios sociales. En ese sentido, prefieren invisibilizar su identidad cultural a través de

prácticas blanco-mestizas (hablar el idioma español y usar otro tipo de vestimenta) para frenar aparentemente la exclusión de la que son objeto. Los derechos indígenas son continuamente vulnerados y acechados por una sociedad inquisidora que no da lugar a otra cultura que no sea la blanco-mestiza. Empero, los pueblos y nacionalidades indígenas han mantenido una lucha constante por reivindicar y legitimar sus derechos para alcanzar la igualdad de oportunidades en un contexto históricamente discriminatorio y opresivo. Es así que han adoptado el término colonización como un símbolo de lucha y demanda de respeto de sus derechos. En tal virtud, su lucha ha sido el arma que ha servido para reclamar a los gobiernos de turno que la política pública sea inclusiva para todos.

La presente tesis parte del argumento de que, a pesar de los avances en la normativa a favor de grupos indígenas, aún persisten niveles de desigualdad social y educativa que influyen en las expectativas de ingreso a la educación superior y en las posibilidades reales de acceso de grupos vulnerables, especialmente indígenas. El no haber logrado una efectiva integración dentro del sistema secundario, tiene un impacto negativo en un nuevo escenario educativo, tanto en proceso de ingreso como durante el tránsito en el nuevo nivel. Es indudable que los antecedentes socio económicos, educativos y familiares previos juegan un papel protagónico al momento en que un estudiante en condición de vulnerabilidad decide incursionar en la vida universitaria.

Problema de investigación

En un país plurinacional e intercultural como es el Ecuador, es importante indagar la presencia de la población indígena en la educación superior, quienes debido a sus orígenes han enfrentado barreras de inequidad y exclusión social pero que miran a la universidad como una alternativa para mejorar su condición social. En este sentido, esta tesis se enfoca en el acceso de los indígenas a la educación superior en Ecuador, en un contexto donde la Constitución del Ecuador de 2008 es el punto inicial para lograr la interculturalidad y plurinacionalidad que deja atrás siglos de unidireccionalidad y homogeneización de identidades, y donde se establecen dispositivos con la pretensión de democratizar la educación superior en favor de estudiantes provenientes de distintos estratos (social, económico, educativo y cultural).

En Ecuador casi el 7% de la población es indígena. Es un grupo que históricamente ha enfrentado marginalidad y desigualdad social en distintos ámbitos, entre ellos el educativo, que se plasman en los bajos índices de acceso, especialmente a nivel universitario. La Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe (2011) estipula que los indígenas forman parte del 10% de la población más pobre del país. Pese a la reducción de los

índices de pobreza y analfabetismo, aún persiste la inequidad social y exclusión de servicios sociales que den lugar a mejorar la calidad de vida de toda la población. En tales circunstancias, ha sido imperiosa la necesidad de establecer mecanismos que estrechen la brecha de injusticia, brindándoles a los habitantes del perímetro rural la posibilidad de acceder a los distintos niveles del sistema educativo y transitar bajo parámetros de equidad y justicia social. Los rasgos colonizadores de dominio y sometimiento están presentes aún en el sistema educativo ecuatoriano. Además, el currículo es inflexible con matices monoculturales que benefician a la cultura dominante y, en esas condiciones, pocas son las posibilidades para las minorías étnicas de asumir un rol protagónico y de éxito académico. En las últimas dos décadas se ha propiciado un proceso inclusivo de la población excluida, pero aún persiste una disparidad en la matrícula entre grupos étnicos y zonas; lo cual denota persistencia de desigualdad, exclusión y discriminación social producto del contexto social y familiar previo; y más aún, mientras más alto es el nivel educativo al cual el aspirante desea incursionar.

El sistema de educación superior en el Ecuador está conformado por un total de 62 instituciones¹ que se distribuyen de forma equilibrada entre el sector público y privado, producto de un proceso promovido por un Estado que, en las últimas décadas, ha tenido mayor control sobre la educación superior a partir de la implementación de procesos de evaluación de los centros que supuso el cierre de instituciones privadas de baja calidad. El Estado asume también el rol de evaluador de los estudiantes al implementar un sistema de ingreso a la educación superior que ha experimentado diferentes ajustes con cada cambio de denominación. Con asidero en la nueva Carta Magna (2008) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), se crea el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), como órgano rector que administra el Examen Nacional de Educación Superior (ENES); y adjudica los cupos bajo principios de igualdad de oportunidades, gratuidad y meritocracia. Este examen se implementó de manera obligatoria a partir del año 2012. En el 2014, adoptó el nombre de Ser Bachiller, como requisito obligatorio para graduarse del bachillerato; así como también para obtener un cupo en la educación superior. En el 2020 adopta el nombre de Examen para el Acceso a la Educación Superior (EAES); y en el 2021 Transformar, para finalmente volver el examen a las universidades. Todas las versiones han conservado el carácter selectivo que combina examen y cupos, que limita el acceso a la universidad.

¹ Existen 34 universidades y escuelas politécnicas públicas nacionales; 20 universidades particulares autofinanciadas; y 8 particulares cofinanciadas.

El examen de ingreso a la educación superior ecuatoriana supone un alto nivel de complejidad, debido a las características propias de un examen que evalúa las habilidades, conocimientos y destrezas que los alumnos deben haber desarrollado durante su formación hasta bachillerato; pero además porque es una evaluación que permite escoger a los aspirantes con mayores puntajes para que formen parte del sistema de educación superior público del país. En tales circunstancias, las trayectorias educativas previas juegan un rol protagónico; puesto que los estudiantes deben demostrar los contenidos que aprendieron durante su vida colegial. En diálogo con una sociología de la educación crítica, las investigaciones en Ecuador han avanzado en señalar que el sistema de admisión en base a una igualdad de oportunidades, no pone en cuestión que la lógica meritocrática reproduce las desigualdades sociales de origen. El capital económico, social, cultural y de conocimiento influye notablemente y constituye un factor determinante en el momento de intentar ingresar al sistema universitario, por lo que para los estudiantes indígenas el sistema selectivo implementado no ha brindado mejores condiciones de ingreso en las universidades públicas. De esta manera, sus posibilidades son menores respecto a otros grupos étnicos. Producto de los estudios llevados a cabo en Ecuador y de las discusiones en la región en relación con los límites a la lógica de la igualdad de oportunidades, el gobierno comenzó a implementar políticas de acción afirmativa hacia el final del periodo del presidente Correa, como un mecanismo inclusivo y de equidad que coadyuvan en sanear, en parte, la exclusión y discriminación a grupos históricamente vulnerables.

Si bien es cierto que, los cambios que se implementaron desde el 2008 han elevado progresivamente el porcentaje de estudiantes en los distintos niveles del sistema educativo, rasgos de injusticia e inequidad social siguen ordenando el sistema universitario ecuatoriano excluyendo a grupos en desventaja por condiciones de carácter social, económico, cultural y étnico. La tasa neta de matrícula de la educación superior pasó de 26,4% en el año 2015 a 29,40% en el 2019. En cuanto al registro de matrícula de estudiantes indígenas en la ES pasó de 58.841 a 66.838 estudiantes, en los mismos años (SENESCYT, 2020).

En este marco, el objetivo general de la tesis es analizar las experiencias de los y las estudiantes indígenas durante el proceso de admisión a la universidad pública de Ecuador. En particular, de los estudiantes indígenas que logran acceder a la educación universitaria del sector público o del sector privado. Esta decisión sigue la sugerencia de Charlot (2009) de enfocarse en grupos históricamente en desventaja que han logrado éxito en el sistema educativo desde la idea de que la sociología francesa establece una relación entre el origen social y el éxito o fracaso escolar como una correlación estadística, pero que no es necesariamente causal. El enfoque propuesto por el autor permite explicar de qué forma estudiantes en desventaja,

como los grupos indígenas, han logrado acceder a la universidad, pese a sus antecedentes adversos.

Se considera necesario mirar y reconstruir la experiencia estudiantil desde el momento en que el estudiante decide empezar a estudiar en el sistema superior hasta el momento en el que se le otorga o se niega un espacio para iniciar sus estudios universitarios. Es esa *experiencia del estudiante* en el proceso de acceso a la educación superior el punto medular de esta investigación, y por ende constituye el objeto de estudio del presente trabajo. Para guiar el proceso se recurrió a conceptualizaciones de la Sociología de la Experiencia de Dubet (1994) que tiene potencial heurístico para comprender cómo ha vivido el actor un acontecimiento que afecta a un grupo étnico históricamente en desventaja. La *experiencia* es concebida como un acontecimiento vivido por el actor en algún momento de su vida y que, si bien es una realidad individual, es eventualmente compartida y confirmada por otros (Dubet, 2010). Se acude a las lógicas de la experiencia social que identifica el autor como diferentes principios individuales y colectivos de la acción.

Esta perspectiva teórica ha sido utilizada por investigadores en la región que han estudiado las experiencias políticas de los estudiantes (Camou et al. 2018), la experiencia de los estudiantes excluidos de la universidad (Guzmán Gómez, 2012) y la experiencia de quienes, habiendo sido parte del sistema universitario, abandonaron sus estudios (Pierella y Santos Sharpe, 2019). Estos estudios se inscriben en una línea de trabajo sobre los estudiantes, que como señala Guzmán Gómez (2011) fueron los *sujetos olvidados* en el campo de estudios sobre la universidad en los años '90.

Desde esta perspectiva la pregunta que guía la investigación se centra en indagar ¿Cuál es la experiencia social en el acceso a la universidad de estudiantes indígenas en un contexto de promoción de igualdad de oportunidades en el Ecuador plurinacional e intercultural? De ella se desprenden varias interrogantes: ¿Cuáles son las características principales del sistema universitario ecuatoriano? ¿Cuáles son las acciones afirmativas que ha impulsado el Estado en lo referente a acceso a educación universitaria para grupos indígenas? ¿Cuál es la normativa que respalda a grupos indígenas en el Ecuador, su situación en la región y descripción demográfica? ¿Cómo describen los estudiantes indígenas el proceso de acceso a la educación universitaria en sus tres momentos: antes, durante y después? ¿Cuál es la presencia de grupos indígenas en el sistema educativo ecuatoriano?

Para comprender la realidad vivida por estudiantes indígenas en el proceso de ingreso a la universidad se implementa un abordaje metodológico cualitativo. La adopción de este enfoque nos invita a dignificar a las otredades a partir del análisis e interpretación de las

experiencias de estudiantes dentro del sistema universitario, donde enfrentan diferentes desigualdades. Para lo cual se aboga a los relatos de vida como una herramienta de investigación social, definida como “potencialmente fructífera para comprender las experiencias individuales, grupales, sociales” (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006, p.187-188). Los relatos de vida constituyen una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente y posibilitan recuperar los sentidos que se ocultan tras la homogeneidad de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas. Para Bertaux (2005), los relatos de vida se llevan a cabo cuando una persona da cuenta a otra de un episodio importante de su vida que se denomina *experiencia personal*, en ese relato se articulan significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales (Kornblit, 2007).

Es por ello que, a través de las experiencias estudiantiles se pretende dar mayor elocuencia y dignidad a quienes no han logrado dar a conocer su testimonio en un proceso que ostenta de ser sencillo e inclusivo; más aún cuando se trata de elevar la voz de un grupo étnico cuyo recorrido histórico devela deslegitimación de derechos, desigualdad y exclusión. Desde esta perspectiva, se han asumido también compromisos y acciones solidarias de protección para así garantizar su bienestar y convivencia armónica. Analizar la dinámica de acceso al sistema universitario de grupos indígenas es abordar esta temática desde una perspectiva social, inclusiva, reparadora de diferencias y legitimadora de derechos, a favor de quienes por sus orígenes han sido tildados como otredades (Krainer y Guerra, 2016).

Esta tesis quiere aportar en términos concretos a estos procesos de emancipación. En este sentido, los resultados de la investigación pretenden aportar al debate respecto al interrogante de que, frente a la desigualdad, para democratizar ¿hay que darles lo mismo a todos o cosas diferentes para equiparar? Los argumentos a los que se llega nos dan la posibilidad de generar aportes para que permita orientar el diseño de políticas públicas e instituciones inclusivas. Al respecto, Fraser (2008) afirma que la reivindicación es el mecanismo cuyo objetivo es frenar el panorama de injusticia presente en la sociedad actual, y propone dos tipos de reivindicación. La primera tiene que ver con el carácter redistributivo, cuya intención es el reparto equitativo de la riqueza que posibilita que las otredades gocen de recursos que hasta el momento no les han sido otorgados. El segundo tipo de reivindicación tiene que ver con la política de reconocimiento tendiente a aceptar las heterogeneidades existentes en la sociedad. Esta reivindicación se direcciona a propiciar el respeto a las minorías étnicas para dar paso al sostenimiento y reconocimiento de su identidad cultural, social y económica. En la práctica, la tarea consiste en revalorizar las identidades en donde cada cual toma un rol en igualdad de derechos, pero además se respetan sus diferencias. Este paradigma

deja de lado los estigmas étnicos, sociales, físicos, culturales, morales e intelectuales, porque reconoce y fortalece la mega diversidad existente en la sociedad. Según Dussel y Southwell (2004), en la década de los '90 se inició un proceso de reconocimiento de la megadiversidad presente en las sociedades latinoamericanas, lo cual ha causado en las minorías étnicas sentimientos de cambio a su favor; sin embargo, esta tendencia únicamente ha fortalecido la legislación, pero aún falta mucho por hacer para lograr una sociedad más democrática, justa y plural.

Southwell (2008) sostiene que democratizar significa ampliar el espectro de impacto de una educación en beneficio de la mayor cantidad de población. Este proceso de universalización social y cultural implica abrirse a un nuevo panorama de carácter inclusivo, es decir, dar lugar a la heterogeneidad como una práctica democrática que vela por los intereses universales; más no particulares de sus integrantes. Y Badiou (2004) sostiene que la verdadera emancipación social se lleva a cabo cuando se pone de manifiesto la necesidad de frenar actos de injusticia social en el campo educativo y se crea una atmósfera conciliadora, inclusiva, capaz de catapultar a los menos provistos en aras de construir una sociedad diferente; en donde todos seamos corresponsables de nuestro bienestar y de la del prójimo. Según Bolívar (2005), la igualdad educativa corresponde a brindar a todos las capacidades fundamentales para desenvolverse de modo autónomo dentro de la sociedad. Promover la igualdad de oportunidades requiere el otorgamiento de mayores recursos o ayudas extras hacia los más débiles, a manera de escudo protector que los aparta de la exclusión. Se requiere de políticas focalizadas para favorecer a los sectores más marginados y vulnerables de la población, de tal forma que se provea de un espacio de igualdad inicial para una participación ecuánime de todos. Es por ello que, Roemer (1998) como se citó en Bolívar (2005) establece dos enfoques que buscan reducir el privilegio y la jerarquía presentes en los sistemas educativos e impulsar la igualdad de oportunidades: a) cómo nivelar el campo de juego a través de acciones y políticas compensatorias; y, b) como no discriminar a las personas por su condición personal de origen. En esta línea, Bolívar (2005) asevera que una *justa igualdad de oportunidades* debe dirigirse a brindar mayor beneficio a los desfavorecidos como mecanismo que contrarreste la desigualdad de origen social existente al interior de la escuela, sólo así se convierte en un sistema equitativo. En este desafío social, el Estado asume un rol de equipar el campo de juego de quienes están en desventaja.

Van Zanten (2008) afirma que actualmente se están creando espacios para permitir la presencia de estudiantes de contextos bajos en los sistemas educativos como prácticas “inclusivas”; más, sin embargo, aspectos meritocráticos como la débil formación académica

previa de estos estudiantes obliga a las instituciones a asumir una posición endeble que pone en cuestión la calidad educativa ofertada y a la vez estigmatiza a quienes debido a sus orígenes no han desarrollado ciertas competencias. Al respecto, Tiramonti (2016) afirma que el desafío de la educación debe orientarse a incluir dentro de los sistemas educativos a una población que históricamente ha sido rechazada, excluida y desaventajada. Pero este proceso de ninguna manera debe pretender producir un acercamiento homogeneizante, diferenciador y perverso; por lo contrario, debe ser un proceso contundente, bien diseñado, dignificante y emancipador. Para Southwell (2006), se trata de saldar una deuda social que hasta el momento no ha sido cancelada, lo que supone el reconocimiento de desigualdad e injusticia social presente en la sociedad y en la escuela, que dé lugar al diseño de políticas educativas y establecer mecanismos que permitan plasmar la idea de albergar a los más débiles. La autora considera que una forma de plasmar la inclusión es a través de un proyecto político bien diseñado que propicie la atención a la diversidad. Uno de los puntos más significativos para lograr tal fin es la compensación en el punto de partida; más no el mérito. Además, la autora sugiere que la recuperación de las experiencias culturales de quienes están en desventaja sea otro mecanismo de inclusión; que además puede propiciar una verdadera democratización social y escolar. Es decir, el panorama ideal debe eliminar las tensiones existentes en la estructura social, para propiciar una hegemonía social a través del rechazo de toda forma de homogeneización; y por lo tanto, respeto de lo diverso.

En este sentido, se considera necesario el diseño de políticas educativas desde una perspectiva de interculturalidad que promueva procesos que alberguen a grupos humanos diversos que comparten características e intereses comunes a pesar de sus diferencias étnicas (Torres Ortiz et al. 2018). La educación intercultural se direcciona a promover un cambio mental de todos los miembros de la comunidad educativa a través del intercambio cultural y el respeto de sus diferencias que evite la discriminación producto de la xenofobia y el racismo (Espinoza Freire y Ley Leyva, 2020). La intención es tratar de generar espacios de intercambio cultural, convivencia armónica y participación inclusiva, que favorezcan el desarrollo del conocimiento en todos los niveles educativos. Sin duda, es un desafío educativo dada la persistencia de lógicas hegemónicas y discriminatorias que laceran el trato inclusivo en el ambiente escolar. Cambiar el paradigma monocultural que ha prevalecido por siglos es una tarea ardua en la que, sin lugar a duda, la educación juega un papel importante para que el respeto y la promoción intercultural se hagan evidentes en una sociedad que aun adolece de discriminación, racismo y opresión. Frente a ello, se le ha asignado a la escuela el rol de

concientizador de jóvenes estudiantes en la construcción de valores que se reflejen en ámbitos de relación e interrelación justas, inclusivas y de respeto de las diferencias.

El presente trabajo se divide en dos partes. La primera parte se compone de cuatro capítulos. En el **Capítulo I** se presenta un relevamiento bibliográfico-documental a nivel regional, y nacional de las principales investigaciones referentes a la temática de interés. Este documento es un estado de la cuestión que tiene como finalidad sistematizar las investigaciones que se han llevado a cabo a nivel regional y nacional sobre el acceso al sistema de educación superior de grupos étnicos. En ese contexto se han relevado producciones científicas llevadas a cabo en los últimos años, identificadas en artículos académicos, dossiers, revistas científicas, desarrolladas en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México y Nicaragua; para luego centrarse en la producción científica desarrollada en Ecuador. De modo que se logró identificar el área de vacancia en los estudios sobre universidad a nivel nacional, así como también los principales hallazgos en la producción regional. En el **Capítulo II** se plantea el abordaje teórico-metodológico para el estudio de las experiencias de estudiantes indígenas en el acceso al sistema universitario. La herramienta teórica central son algunos conceptos de la *sociología de la experiencia* de Dubet (2010) porque se pretende entender el acontecimiento individual vivido por estudiantes indígenas en el proceso de acceso al sistema universitario. Además, se recuperan conceptos clave de la sociología de las desigualdades educativas para dar cuenta de las condiciones de desigualdad educativa que enfrentan los estudiantes indígenas debido a circunstancias socioeconómicas y culturales. Se trata de una investigación cualitativa de tipo biográfico basado en los relatos de vida como un método pertinente enfocado en comprender la experiencia vivida por los estudiantes indígenas en su proceso de ingreso al sistema de educación superior. Para lo cual se optó por la entrevista en profundidad basado en un guion de preguntas semiestructurado dirigido a ocho estudiantes pertenecientes a varias etnias del país.

Para conocer las reglas que organizan su acceso a la educación superior que condiciona en parte la experiencia de los estudiantes, en el **Capítulo III** se analizan las características principales del sistema universitario ecuatoriano y las políticas que regulan el sistema universitario y el acceso a la educación superior. En particular, se reseñan los mecanismos de acceso empleados en Ecuador desde su origen y durante los procesos de expansión de las universidades, poniendo especial énfasis en el ingreso selectivo y centralizado adoptado con la aprobación de la nueva Constitución (2008) y la implementación de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010). En el **Capítulo IV** se abordan los avances en el reconocimiento de los derechos en el plano normativo, para ello se recuperaron convenios, tratados, leyes y

reglamentos que amparan a grupos indígenas tanto a nivel internacional como nacional. Además, se analiza la normativa y las acciones afirmativas que ha impulsado el Estado en lo referente a la educación superior para grupos indígenas. Por otra parte, se presentan datos estadísticos de la situación social y educativa de los indígenas que dan cuenta de los niveles de desigualdad y exclusión social de la que han sido objeto, en especial en el ámbito educativo y en el nivel superior.

En la segunda parte de la tesis, nos concentramos en presentar un análisis de los relatos de los estudiantes indígenas que accedieron a la universidad en Ecuador y se presentan los resultados obtenidos del estudio. A través de relatos individuales se trata de analizar la dinámica universitaria en la reproducción social de grupos en desventaja. Es así que, en el **Capítulo V** nos enfocamos, en un primer momento, en presentar un análisis de las condiciones socio-económicas y educativas de los estudiantes entrevistados y sistematizamos los sentidos que otorgan a la educación, al hecho de estudiar en la universidad (pública o privada), y a la carrera que cursan sus estudios. Y con el afán de describir e interpretar los tres momentos en el proceso de acceso a la educación superior: proyección, rendición del examen y conocimientos de resultados, el **Capítulo VI** se concentró en interpretar los relatos de los estudiantes indígenas sobre el proceso de ingreso al sistema universitario haciendo especial énfasis en las lógicas que según Dubet (2010) constituyen la experiencia social: integración, estrategia y subjetivación. Finalmente, se presentan las conclusiones finales del trabajo investigativo desarrollado.

CAPÍTULO I. Producción de conocimiento académico sobre el ingreso a la universidad en la región y en Ecuador desde la perspectiva de la desigualdad educativa. La presencia de estudiantes indígenas en la educación superior

Las grandes transformaciones que han sufrido los sistemas de educación superior en las últimas tres décadas, han tenido un claro impacto en el desarrollo de los estudios sobre universidad en la región latinoamericana. En concreto, Krotsch y Suasnábar (2002) consideran que el desarrollo de este campo de estudio se produce en diálogo con las reformas universitarias iniciadas a fines de los años '80 y principios de los '90. Durante esos tiempos se establece una nueva relación entre el Estado y la universidad, basada en mecanismos de regulación y control mediante el despliegue de políticas de evaluación de la calidad y de financiamiento condicionado para orientar los cambios necesarios (Acosta Silva, 2002). Este proceso significó una pérdida considerable de autonomía para las universidades públicas y la instauración de una lógica de mercado en la educación superior, basada en la promoción del incremento de la oferta académica en el sector privado y la incorporación de formas de mercantilización en el sector público (Krotsch y Atairo, 2008).

El nuevo siglo trajo consigo un discurso crítico de las políticas neoliberales implementadas en los años precedentes. Este discurso se plasmó en la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe en el año 2008, donde se postula que la ES es un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. En función de los aspectos que se establecieron allí, se implementaron en la región una serie de políticas de inclusión universitaria que contribuyeron a frenar la desigualdad educativa que enfrentan los países (Didriksson, 2012), aunque estos mecanismos no han sido suficientes para garantizar el acceso, permanencia y egreso de aquellos en desventaja.

En Ecuador desde el año 2008 se promovieron transformaciones tendientes a mejorar la calidad de la educación superior, esta reforma se inicia de modo tardío respecto de los otros países de la región como Brasil, Chile, Argentina, México donde los cambios se produjeron en los años 80 y 90 (Betancur, 2004). La gran transformación se impulsa bajo el argumento de que el sistema universitario adolecía de problemas profundos de calidad, producto de la incorporación de políticas neoliberales enfocadas en la privatización y mercantilización de la educación. En este período se implementaron acciones para desacelerar dichos procesos como políticas de control para elevar la calidad académica que implicaron un proceso de evaluación de las IES y el cierre de universidades privadas de baja calidad. Al mismo tiempo, se ejecutan

acciones orientadas a expandir la cobertura a favor de grupos históricamente vulnerables con el fin de frenar la inequidad y desigualdad en el proceso de acceso al sistema universitario como la promoción de la gratuidad en universidades públicas. De modo que, la implementación de mecanismos de evaluación que regulan el sector privado y limitan la autonomía de las universidades públicas con fuertes orientación tecnicista, se produce en paralelo a la extensión de la gratuidad hasta el tercer nivel y de políticas dirigidas a grupos antes excluidos de la ES, acciones implementadas en diálogo con la agenda de este nuevo siglo.

Es en este contexto donde se impulsan los estudios sobre la universidad en Ecuador. El presente capítulo analiza la producción de conocimiento nacional en torno al tema de investigación en diálogo con la producción en la región. En primer lugar, se analiza lo relevado sobre la dinámica intercultural presente en el contexto universitario en varios países de la región, y luego un relevamiento sobre la producción en esta misma línea sobre el sistema universitario ecuatoriano. En segundo lugar, se analiza la dinámica de acceso a la educación superior de grupos indígenas en varios países de la región. Y, en tercer lugar, se presentan las líneas de trabajo sobre desigualdad educativa en varios países de la región atendiendo a las características que asumen los sistemas de ingreso, para luego abordar los estudios sobre el impacto de la política pública implementada en Ecuador a partir de la promulgación de la Carta Magna (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010).

Para ello se consultó en revistas especializadas referentes en la región como Educación y Sociedad, publicada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), además de revistas editadas en los países con mayor desarrollo de los estudios sobre universidad en la región: Brasil, México y Argentina, con un criterio temporal de haber sido publicados en los últimos 5 años. En el caso de Brasil, se revisaron las publicaciones en Avaliação da Educação Superior como revista especializada, además las revistas Pro-Posições y Educação & Sociedade; en México, se analizó la producción en dos revistas especializadas en temas educativos del nivel: Revista de Educación Superior y Revista Iberoamericana de Educación Superior, además de la Revista Perfiles Educativos. Finalmente, en el caso argentino se relevó la producción en tres revistas especializadas: Pensamiento Universitario, Revista Argentina de Educación Superior, Revista Integración y Conocimiento, además de la Revista Propuesta Educativa. Dado que en el país no ha sido posible identificar revistas especializadas en el campo de estudio, la búsqueda de información se realizó a través de la herramienta Google Académico. La búsqueda logró identificar las publicaciones afines en libros, artículos científicos, congresos y tesis doctorales y de maestría.

1. Acerca del desarrollo de los estudios sobre educación superior e interculturalidad en la región

Para fines de la década de los noventa, Paladino (2008) sostenía que la temática de interculturalidad en la educación superior tenía poco desarrollo teórico y conceptual en la región y escasos relevamientos de datos estadísticos oficiales de calidad que permitan visualizar el problema de la baja presencia indígena en la universidad. Pese a esa limitante, su estudio da cuenta de la poca presencia indígena en la educación superior y postula que los problemas económicos y de territorialidad, así como las barreras lingüísticas y las actitudes de discriminación han impedido el acceso al nivel universitario.

En una publicación más reciente, Paladino et al. (2016) puntualizan que esta temática ha tomado mayor relevancia en los últimos años a partir del reconocimiento histórico que pueblos indígenas han obtenido en distintos ámbitos, entre ellos en el campo educativo. Los académicos señalan que, tanto en Brasil como en Argentina, se presenta esta temática como foco de atención a partir del desarrollo de mesas redondas, debates, charlas, programas académicos y de investigaciones que han comenzado a analizar las políticas públicas que fortalecen la idea de una universidad más diversa, inclusiva, multicultural y pluriétnica.

La tendencia investigativa de ambos países es una práctica que se ha generalizado en la región; así lo demuestra la publicación en el año 2018 de un dossier en la revista Educación Superior y Sociedad (ESS) que tiene una amplia y reconocida influencia en la agenda política y académica en la región. El dossier con el título “*Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*”, coordinado por Daniel Mato, está conformado por textos en formato de ensayos que sistematizan experiencias y de resultados de investigación, que abordaban diferentes dimensiones como formación docente, evaluación institucional y políticas afirmativas. Se trata de un dossier con autores de nacionalidades diversas que estudian el tema en un amplio conjunto de países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua), ofreciendo así un panorama sobre la región. También la revista Integración y Conocimiento, que convoca a investigadores interesados en temas relacionados con educación superior en países del Mercosur, publicó en el año 2021 el dossier “*Hacia la erradicación del racismo en la Educación Superior*” coordinado también por Daniel Mato. En la presentación, el autor hace hincapié en que el racismo es una ideología que clasifica a las razas, visibilizando a unas y opacando a otras. Tanto pueblos indígenas como afrodescendientes han sido sujeto de comportamientos discriminatorios en los sistemas e instituciones de educación superior; lacerando un derecho que funge de ser inalienable pero

que en la práctica se ha institucionalizado como discriminación en el acceso, permanencia e incluso una vez que el estudiante egresa y se inserta en el mercado como profesional.

Las investigaciones presentadas dan cuenta de las tensiones, desafíos y perspectivas del pueblo indígena en las IES, al mismo tiempo que presentan programas en marcha de experiencias de estudiantes frente al racismo. Estos avances están en relación con la institucionalización de espacios de intercambio como la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red Esial) creada en el 2012, donde participan investigadores de distintos países de la región, que ha publicado una colección de libros bajo el mismo nombre. Su propósito es abordar la interculturalidad desde el contexto universitario, promover el intercambio de experiencias y la colaboración mutua para llevar a cabo nuevas iniciativas que permitan el fortalecimiento de la identidad cultural y también la democratización a favor de quienes, fruto de sus orígenes, están en desventaja. En las introducciones a los libros de la colección, Daniel Mato, referente de la red, y coordinador de la misma, analiza el desarrollo de los estudios sobre la temática. El autor sostiene que hacia 2015 existían avances en las investigaciones sobre pueblos indígenas y educación superior a través de la articulación de redes de investigación, estudios doctorales y posdoctorales, y presentación de estudios en coloquios internacionales. Estos esfuerzos han coadyuvado en la generación de reformas a favor de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el ámbito de educación superior, aunque no han sido suficientes para abolir las prácticas discriminatorias y de exclusión social. Este argumento está presente también en la edición del año 2016 junto con la idea de que la exclusión y discriminación es producto de la falta de compromiso de la sociedad por establecer prácticas inclusivas y de respeto a favor de quienes se encuentran en desventaja y, en parte, también responsabilidad de la universidad por omitir prácticas de liderazgo inclusivo y de recuperación y valoración de la heterogeneidad cultural presente en toda sociedad (Mato, 2016). Al año siguiente, el especialista sostiene que una de las limitantes para lograr concretar este desafío corresponde a la dificultad presupuestaria común en los países de la región que impide la apertura de nuevos espacios de desarrollo intercultural (Mato, 2017). En el año 2018 se publica un libro, donde se analizan experiencias interculturales personales, universitarias y de política pública de varios investigadores de la región, y se aborda la educación superior y los pueblos indígenas como temáticas que coadyuvan al crecimiento individual y colectivo de las IES y al fortalecimiento de la interculturalidad (Mato, 2018a). Ese mismo año, el experto publica el artículo *“Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo”*, donde expresa que el interés por abordar la temática no solo proviene de la mirada de los sujetos motivo de

estudio; sino también de organismos gubernamentales y no gubernamentales a nivel mundial (Mato, 2018b).

1.1. La producción de conocimiento sobre interculturalidad en la educación superior de la región

En este apartado se presenta una revisión bibliográfica sobre el tema de interculturalidad y universidad, en particular, estudios que abordan la presencia de indígenas en la universidad. Producto de la revisión bibliográfica se ha identificado un conjunto amplio de investigaciones que podrían ser clasificadas en dos ejes: por un lado, estudios que abordan cuestiones curriculares e institucionales y, por otro, estudios que analizan las trayectorias y expectativas de los estudiantes.

En el primer eje de trabajos que abordan cuestiones curriculares e institucionales es posible ubicar el artículo *“Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones”* realizado por Hernández Loeza (2017); quien focaliza en el acceso y permanencia de estudiantes indígenas en el sistema universitario. El autor señala que el porcentaje de acceso de estudiantes de otras etnias es del 19%; mientras que el de estudiantes indígenas apenas cubre el 4%. La revisión documental, entrevistas y observaciones dan cuenta de que el desafío radica en impulsar una política pública inclusiva en el ámbito administrativo, académico, curricular y de interacción entre los actores. El autor concluye que es necesario diseñar currículos focalizados al desarrollo intercultural para la formación de los jóvenes estudiantes; así como fomentar la capacitación docente; aspectos tendientes a disminuir la tendencia hacia un paradigma monocultural y propiciar la promoción de las culturas ancestrales; y la creación espacios para el diálogo de respeto intercultural e inclusión de las diferencias.

En la misma línea, Gomes do Nascimento (2017) en el artículo *“Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas”*, evalúa el real impacto de las políticas implementadas a nivel superior a favor de pueblos indígenas al examinar un programa académico de formación docente intercultural implementado en Brasil. La autora sostiene que la formación de profesionales en esta línea constituye un proceso democratizador y articulador del respeto por la diversidad étnico-cultural. Sin embargo, programas como este resultan escasos, frágiles e incipientes, por lo que requieren triangular con la participación de los órganos de control gubernamental, universidades y pueblos indígenas.

Por su parte, el trabajo realizado por Pelchor Arevalo (2017) “*La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad*”, describe los esfuerzos para la consolidación de una institución intercultural colombiana gestada y plasmada por grupos indígenas. A través de una revisión bibliográfica-documental se describe este acontecimiento como un ejemplo de cosmovisión y dignificación social y educativa a favor de grupos históricamente discriminados. Dentro de las conclusiones se destaca la necesidad de fortalecer el quehacer educativo intercultural a través de un sistema curricular innovador e inclusivo. Además, se propone institucionalizar la interculturalidad en establecimientos de educación superior convencionales a fin de abarcar la diversidad bajo el respeto de sus raíces culturales.

La cuestión curricular ha sido abordada también por Londoño Calero (2017) en su trabajo “*Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano. Tensiones entre calidad y pertinencia*”. La autora analiza el proceso de acceso de grupos indígenas a universidades públicas, privadas e interculturales de Colombia y los cambios en los diseños curriculares, desde un enfoque cualitativo basado en entrevistas a docentes, estudiantes y autoridades, que da cuenta de un panorama plagado de limitaciones. De allí que se plantea la necesidad de reconocer los idiomas originarios, proporcionar ayudas económicas, contar con docentes interculturales e incorporar un currículo pertinente para incrementar la presencia indígena a nivel superior.

Además, Lloyd y Hernández Fierro (2021) en el estudio titulado “*Los egresados de la primera universidad indígena en México. Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral*”, indagan cuestiones relacionadas con el modelo intercultural impuesto en las carreras que se ofertan en la primera universidad para indígenas en México, que se constituye en la única posibilidad de acceso al sistema universitario para un considerable número de estudiantes indígenas. Entre los aspectos abordados se analiza el currículo y las oportunidades de acceso desde la perspectiva de los propios estudiantes. Es por ello que se acude a la encuesta como herramienta que permite indagar a 350 egresados de alrededor de 10 generaciones, provenientes de 13 carreras. A opinión de los encuestados, la aplicación del modelo intercultural es endeble porque aporta medianamente en el fortalecimiento intercultural y revaloración de las culturas y lenguas indígenas.

Al realizar un análisis de las cuestiones institucionales, en el primer eje, se identifican estudios que examinan los modelos de evaluación de la calidad educativa. En esta línea se destaca el artículo titulado “*Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes*”, donde Hooker Blandford

(2017) analiza los resultados del proceso evaluativo llevado a cabo en una universidad intercultural de Nicaragua. La investigación basada en la revisión bibliográfica y documental da cuenta de la aplicación de un modelo evaluativo homogeneizante para todas las instituciones de educación superior que no toma en cuenta la perspectiva intercultural para la promoción de conocimientos, saberes y prácticas ancestrales. De modo que la autora señala que existe el desafío de establecer criterios de evaluación pertinentes al quehacer universitario y al contexto al cual va dirigida la práctica educativa para el cumplimiento efectivo de equidad, pertinencia e inclusión a la diversidad; con el principal propósito de elevar la calidad educativa de centros interculturales.

En el segundo eje identificamos varios trabajos centrados en las trayectorias y expectativas estudiantiles. Czarny et al. (2018) indagan el interés de estudiantes indígenas mexicanos al ingresar a un programa de Licenciatura de Educación Indígena y sus expectativas de desarrollo desde tres dimensiones: profesional, académico y sociocultural. El trabajo denominado “*Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior*” a través de una metodología cualitativa con perspectiva bibliográfico-narrativa analiza el alejamiento físico y negación cultural que deben enfrentar los aspirantes de un centro educativo superior en donde se evidencian procesos monoculturales y eurocentristas. Desde la perspectiva de estudiantes indígenas, hay una serie de factores que dificultan el hecho de adaptarse a la vida universitaria: la política burocrática al interior de la institución, las nuevas habilidades como las informáticas y el lenguaje académico-científico al que no están acostumbrados, que se profundizan debido al idioma que manejan por sus orígenes culturales. Otros resultados de la investigación destacan la inequidad e injusticia que enfrenta este grupo étnico desde procesos escolares previos, que se proyecta radicalmente a la vida universitaria. Un dato importante para destacar es que se registra el deseo de aportar culturalmente y con conocimiento a la comunidad de la que provienen para lograr una verdadera reivindicación social.

En la misma línea, el trabajo de Marinho Lisbôa y Dos Santos-Neves (2019) titulado “*Sobre estudiantes indígenas en la universidad: dispositivos y producción de subjetivos*” presenta una investigación basada en una metodología arqueo genealógica que analiza los puntos de vista de diez estudiantes indígenas respecto a su experiencia y expectativas en un claustro universitario brasileño asentado en una zona remota del país. La investigación identifica que en este contexto académico los estudiantes indígenas enfrentan dificultades debido a un débil lenguaje académico-científico y habilidades informáticas poco desarrolladas. Además, se identifica que, al interior del claustro universitario, se impone una estructura que

favorece a las mayorías étnicas e invisibiliza la diversidad cultural existente, que se plasma en diseños curriculares que no dan cuenta de un ambiente académico inclusivo. Las autoras sostienen que para lograr un ambiente intercultural e inclusivo es necesario realizar una profunda reestructuración en cuanto a acceso, permanencia y éxito académico.

Finalmente, Ossola (2020) desarrolla el trabajo investigativo denominado “*Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria*”; donde señala que la población indígena en Argentina corresponde al 2,3% de la población total y que no existe un dato oficial que cuantifique la cantidad de estudiantes indígenas que culminan exitosamente sus estudios superiores. El objetivo de la investigación fue estudiar las trayectorias escolares de estudiantes provenientes del pueblo indígena Wichí que cursan sus estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta en Argentina. Bajo una metodología etnográfica, el estudio da cuenta de la inclinación de estos estudiantes indígenas por carreras como Enfermería, Ciencias de la Educación y Ciencias Políticas; preferencia basada en las necesidades de salud, educación y política de la comunidad a la que pertenecen. Pese a las dificultades que enfrentan al interior del sistema de educación superior a causa de factores de índole económico, inseguridad y trayectorias escolares previas; el anhelo de este grupo poblacional es pragmatizar los nuevos conocimientos para solventar necesidades que su pueblo requiere y merece.

1.2. La producción de conocimiento sobre interculturalidad en la educación superior ecuatoriana

En este apartado se relevan y analizan estudios sobre interculturalidad en la educación superior en Ecuador, se reiteran los mismos ejes utilizados en el apartado anterior para trabajos de la región, pues se enfocan en trayectorias de grupos indígenas y en aspectos institucionales y curriculares enmarcados en la interculturalidad en Ecuador.

En cuanto al primer eje que se basa en aspectos institucionales, se destaca el capítulo “*Decisiones, omisiones y contradicciones: La interculturalidad en la reforma de la educación superior en Ecuador*” de Cuji (2015), publicado en uno de los libros de la colección “*Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*” coordinada por Mato. En dicho capítulo se sostiene que a pesar de que la población indígena es heterogénea en su constitución por estar conformada por 18 pueblos y 14 nacionalidades, tiene en común su realidad respecto al acceso a la educación superior. El autor muestra, según datos del censo 2010, que en el país el 7,03% de la población es indígena y de ese porcentaje, apenas el 8,22% (12.269 de 541.849) corresponde a jóvenes que asisten o asistieron a la

educación superior. Si bien este porcentaje es el más bajo respecto a otros grupos étnicos, registra un crecimiento entre el 2006 y 2013 al pasar del 9,5% al 17,5%. Los resultados del estudio dan cuenta de la existencia de una política pública de acceso a la educación superior a favor de grupos antes excluidos; sin embargo, el autor considera que se requiere fortalecer el ámbito intercultural a través de la adopción de un modelo de ejecución, evaluación y legitimación medible que evidencie el número real de estudiantes indígenas que acceden. Además, sostiene que son necesarios los diseños curriculares con un enfoque intercultural y formación de profesores en esa línea.

Dentro de la misma colección coordinada por Mato, se publicó en el libro “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural”, el estudio “*Politización de la educación superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso*”, en donde Quisaguano Mora (2018) presenta un estudio descriptivo que indica que el porcentaje de población indígena en la educación superior es del 14,5%, un porcentaje menor en relación con otros grupos étnicos (montuvios y afroamericanos). Esto permite señalar que, si bien la política pública ha cobijado a grupos históricamente en desventaja, la desigualdad aún persiste en términos de raza, clase social o género. El mayor aporte del estudio es el análisis dicotómico de las categorías mujeres indígenas que acceden y que no acceden a la universidad, donde los resultados indican que las primeras desarrollan capacidades de liderazgo y, por ende, gozan de un acaparamiento de oportunidades frente a las segundas, quienes permanecen excluidas de su derecho a la educación. Dentro de la línea de mujeres indígenas universitarias nace otro par categorial: unas que tienen un cierto grado de liderazgo comunitario y otras que tienen que ver con la proyección de la mujer a niveles internacionales. De acuerdo con estos datos, puede concluirse que la política pública debe direccionarse para frenar la brecha de desigualdad sexista y racista.

En cuanto al eje que analiza aspectos institucionales, Krainer et al. (2017), en el trabajo denominado “*Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador*”, dan cuenta sobre el rol activo de esta universidad en la promoción y respeto de la interculturalidad, hasta su cierre definitivo luego de un proceso de evaluación institucional en el año 2013. El estudio de corte cualitativo basado en una revisión de documentos, entrevistas semiestructuradas dirigidas a autoridades y estudiantes y observación institucional; afirma que la institución pretendía promover la recuperación de prácticas ancestrales y valores culturales y lingüísticos de pueblos y nacionalidades que aún están relegadas de los grupos mayoritarios. La aplicación de modelos estandarizados en el proceso de evaluación-

acreditación institucional a los centros de educación superior del país, no permitió evidenciar su realidad particular, esto es, el número de alumnos y población a la cual iba dirigida.

En la misma línea, Carrillo-Velarde (2020) publica un artículo titulado “*La interculturalidad en la Educación Superior: El caso de Ecuador*”, en el cual analiza los procesos interculturales llevados a cabo en distintos programas académicos de prestigiosas instituciones de educación superior (tres públicas y dos privadas). El análisis documental y normativo y los programas ejecutados denotan el interés por la promoción de la interculturalidad en ciertas instituciones a nivel superior; aunque no es una práctica que se haya expandido a otros centros universitarios, persistiendo aún una educación homogeneizante, monocultural y excluyente.

Finalmente, se ha relevado un estudio que analiza desde un enfoque curricular la experiencia de un programa relacionado con la formación docente en el área intercultural: “*Otras Pedagogías’: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS*” (Villagómez Rodríguez, 2018). En el artículo se estudia la aplicación de pedagogías interculturales emergentes, diferentes a las convencionales para las otredades, es decir, prácticas educativas que reafirmen otras identidades culturales, la interculturalidad y la concientización de la opresión. La metodología basada en testimonios y entrevistas a los actores ausculta sus experiencias y el valor que las etnias otorgan a la educación superior y la pedagogía utilizada. Los resultados muestran una propuesta bien estructurada y fundamentada, que se direcciona a fortalecer la identidad intercultural de grupos sociales en desventaja; pese a que aún no se ha logrado consolidar y fortalecer su presencia en el sistema educativo ecuatoriano, principalmente a nivel superior.

Además de las investigaciones, las universidades han realizado una contribución en la formación de docentes interculturales desde la producción académica-científica con el incremento de publicaciones y desarrollado programas de formación docente y otros orientados a vincularse con el entorno con el fin de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígena; generando procesos interculturales como eje transversal en los distintos programas de pregrado y posgrado que ofertan las instituciones de educación superior ecuatoriana (Tuaza Castro, 2018). Todos estos esfuerzos demuestran el interés de la academia por asuntos relacionados con la interculturalidad (Espinoza Freire y Ley Leyva, 2020).

2. Estudios sobre los sistemas de ingreso a la universidad en la región: mirada sobre las desigualdades educativas

La admisión al sistema universitario constituye un proceso político y social álgido (Chiroleu, 1999). Debido a factores de oferta y demanda incompatibles, los sistemas de educación superior de la región se han visto en la necesidad de desarrollar políticas tendientes a regular la presencia de estudiantes en el claustro universitario. En este apartado, se presenta una serie de estudios que analizan los efectos de los sistemas de ingreso a la universidad desde un enfoque centrado en la desigualdad social y educativa. El relevamiento enfatiza algunas líneas de trabajos presentes en el campo de estudios de la educación superior en Chile, Argentina, Brasil y México.

En Chile, el acceso a la educación superior ha sido arancelado tanto en el sector privado como en el público, recientemente se ha implementado una política de “gratuidad” progresiva que requiere sortear un sistema de ingreso selectivo basado en una prueba de selección universitaria. En función de ello, varias investigaciones han producido conocimiento sobre las desigualdades que se identifican en el acceso a la educación superior chilena. Por ejemplo, el trabajo de Cabrera (2016) denominado *“La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile”*, analiza el crecimiento en la oferta de educación superior y su impacto en la generación de oportunidades para todos los estratos sociales. Bajo una metodología de estimación de tres modelos binarios (Logit) se estudia la relación entre las características socioeconómicas y culturales con las probabilidades de ingreso a la educación superior en 1990, 2000 y 2009. Los resultados muestran la existencia de una desigualdad entre los grupos de élite y grupos menos favorecidos, en tanto a mayor capital cultural y económico, mayores probabilidades de acceso. Por su parte, Jarpa Arriagada y Rodríguez Garcés (2017) analizan dos grupos de estudiantes: los de “Primera Generación” que representan a jóvenes bachilleres cuyos padres no han logrado ingresar a la educación superior; y los “Continuistas” que representan a estudiantes cuyos padres accedieron a la universidad, aun cuando no la hayan terminado. El estudio señala que la Prueba de Selección Universitaria coarta la aspiración de los jóvenes que son primera generación para continuar sus estudios: tan solo el 23% de estos estudiantes alcanzaron puntajes de selección en el año 2015, con relación al 50% obtenido por el grupo “Continuista”. Este estudio recupera el enfoque teórico centrado en el concepto de *“habitus”* de Bourdieu y Passeron desde el cual argumenta que, si bien la llamada “Primera Generación” goza de políticas aparentemente inclusivas y programas de becas para sus estudios universitarios; el origen familiar impide al estudiante escoger una carrera de su preferencia y lo obliga a realizar una elección restringida. El estudio

concluye que existe un alto grado de exclusión y segregación para estudiantes con bajo capital social, cultural y lingüístico. Por su parte, Flanagan Borquez (2017) en el artículo “*Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos*”, da a conocer las vivencias de proyección a la vida universitaria, proceso de matrícula y adaptabilidad universitaria de once estudiantes de universidades públicas y privadas que presentan diferencias respecto de variables como género, origen étnico (la mayoría de los cuales eran indígenas), éxito en el récord académico y deserción de los estudios. La investigación de enfoque fenomenológico con aplicación de entrevistas semiestructuradas, evidencia el doble desafío que deben enfrentar estos estudiantes porque constituye una reivindicación personal, familiar y étnica, pero a la vez supone enfrentar un sistema con reglas orientadas a grupos étnicos mayoritarios. Se visibiliza que las variables como capital social, cultural y económico constituyen una traba para enfrentar exitosamente este reto.

En Argentina, el acceso a la educación superior es gratuito e irrestricto por ley, además se implementan en general sistemas de ingreso no selectivos que buscan generar mejores condiciones para la trayectoria de los estudiantes y condiciones de igualdad en el acceso. Cerezo (2018) en su artículo “*El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan*”, examina el acceso de jóvenes cuya economía es escasa. El estudio cualitativo, transversal y exploratorio realizó entrevistas semiestructuradas a seis jóvenes de una universidad pública para indagar los motivos de sus elecciones académicas. Los resultados muestran la casi nula posibilidad que tienen estudiantes provenientes de orígenes sociales en desventaja para acceder a una universidad privada debido a los gastos que esto representa; también enfatizan los sentimientos emancipadores de estos al haber sido capaces de asumir el reto universitario pese a sus limitaciones económicas. El autor postula entonces que la gratuidad constituye la principal razón para elegir una universidad pública en Argentina, luego entran en juego otros criterios como la proximidad geográfica y prestigio, y posibilidades futuras de conseguir un empleo. En cuanto al ingreso irrestricto, la publicación de Duarte (2016) titulada “*El acceso a la educación superior. Sistemas de admisión a las universidades nacionales de Argentina*” expone la discusión sobre los modos de acceso a las universidades en ese país; algunos están a favor del libre ingreso como una opción por la democratización universitaria; mientras que otros apoyan el ingreso selectivo para asegurar la calidad en la educación superior. La investigación de tipo descriptivo analiza y compara los sistemas de admisión de las universidades nacionales argentinas y concluye que la mayoría de la matrícula universitaria accede por el sistema de admisión libre. Sin embargo, hay universidades cuyo ingreso es por calificación interna o mixta; lo que evidencia una mayor

autonomía por parte de las instituciones para sostener la necesidad de ciertos requisitos académicos a fin de comenzar la formación universitaria. Otras investigaciones han analizado las políticas de inclusión universitaria; por ejemplo, García de Fanelli (2014) en el artículo titulado *“Inclusión social en la educación superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación”*, analiza el impacto de la ampliación del número de universidades públicas en el marco de una política de inclusión social y educativa para que los jóvenes accedan a la universidad y gocen de una formación académica y profesional apropiada que les permita insertarse exitosamente en el mercado laboral. El estudio de corte sociológico destaca que el acceso no garantiza la retención y la graduación de los estudiantes, especialmente de aquellos que provienen de sectores menos aventajados, según lectura de los indicadores censales nacionales y los anuarios de estadísticas universitarias. Desde una perspectiva social, Ezequiel (2012) en el trabajo titulado *“La desigualdad en el acceso a la educación universitaria”* describe las políticas de becas para estudiantes de bajos recursos. A través de datos proporcionados por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias de América Latina) y de otras fuentes privadas, identifica que los quintiles más bajos presentan logros educativos menores en los distintos niveles educativos, respecto a los quintiles altos. El estudio concluye que las clases medias y altas urbanas son las que más se benefician de las políticas estatales a nivel universitario. En este sentido, a pesar de que la universidad argentina es gratuita, es poco igualitaria para que los estudiantes puedan elegir y permanecer en ella. En coincidencia con esos resultados, Suasnábar y Rovelli (2016) en su texto *“Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la educación superior en la Argentina”*, analizan el comportamiento de la matrícula pública y privada a nivel superior, tanto universitaria como terciaria, en relación con las características socioeconómicas de la población estudiantil entre los años 2004 y 2012. El estudio procesa datos estadísticos para demostrar que, si bien ha existido un incremento de matrícula, especialmente del sector público, se evidencia una mayor presencia a nivel universitario de estudiantes de los quintiles más altos; mientras que los sectores sociales con menores ingresos optan mayoritariamente por instituciones terciarias no universitarias. Aunque desde la esfera gubernamental se han promovido políticas compensatorias que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso, no han sido suficientes para lograr equiparar la presencia a nivel universitario de grupos en desventaja.

En Brasil, el acceso a las universidades públicas conjuga gratuidad con un sistema de ingreso en base a un examen altamente selectivo, con un sistema de cuotas que intenta atenuar los efectos que produce el sistema de ingreso y la desigualdad económico-social-étnica existente. Estudios como el de Barreyro y Oliveira (2015), titulado *“Las políticas de educación*

superior en Brasil en la primera década del siglo XXI”, analizan los cambios llevados a cabo en la última década en la educación superior brasileña donde se ejecutaron políticas de ampliación y crecimiento de la oferta en el sector privado y público, respectivamente; y políticas de equidad. Para ello se analizan datos oficiales respecto a la población universitaria pública y privada en dos momentos (2004 y 2010); y se los compara con datos geográficos, raciales, socioeconómicos y educativos para establecer parámetros de inequidad. Las conclusiones muestran que a través de la implementación de políticas de cuotas para sectores menos favorecidos se ha disimulado el problema de inequidad, pero éste aún persiste. En la misma línea, el estudio “*Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior*” de Chaves Batista (2015), analiza las políticas implementadas para asegurar el derecho a la educación superior de estudiantes provenientes de escuelas públicas cuyas diferencias en el orden social, cultural y ético-racial los sitúan en desventaja. El análisis de las políticas de cuotas a favor de estudiantes negros e indígenas da cuenta de una significativa expansión en el acceso a la educación superior entre los años 2008 y 2014 para aquellos pertenecientes a grupos desfavorecidos. Esto demuestra el impacto positivo de la aplicación de políticas públicas de acción afirmativa, aquellas que permiten mayor representatividad de sectores vulnerables. No obstante, el estudio “*Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença*”, de De Souza & Teixeira Brandalise (2016) revela el poco impacto de las políticas a favor de la expansión de acceso de grupos vulnerables (estudiantes negros y estudiantes con condición socioeconómica débil y provenientes de escuelas públicas). Mediante la realización de entrevistas y cuestionarios, el estudio muestra que para estudiantes de clases sociales altas conseguir un espacio en el sistema de educación superior a través de un curso preparatorio o preuniversitario es un mecanismo sencillo. De allí que se postula la necesidad de acciones adicionales en contra de prácticas discriminatorias (maltrato por parte de los profesores, deficiencias académicas previas, prejuicios) hacia estudiantes que ingresan bajo un sistema de cuotas y que merecen un seguimiento diferente al normalmente utilizado. En la misma línea, se presenta otro estudio titulado “*Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores*”, que señala que las políticas de cuotas permiten el acceso al sistema universitario de grupos minoritarios, aunque no garantizan su permanencia y egreso (Kaneta Ferri y Salgado Bagnato, 2018). En base a datos gubernamentales se muestra que de un universo de 856 estudiantes indígenas que ingresaron a la institución superior entre los años 2004 y 2014; apenas el 10,86% logró culminar con éxito sus estudios universitarios. También en Brasil Costa De Paula (2017) en su trabajo “*Políticas de democratização da educação*

superior brasileira” discute las políticas de democratización adoptadas en las universidades federales. Este estudio se enfoca en las políticas de cuotas a favor de estudiantes provenientes de escuelas públicas con ingresos bajos y minorías étnicas. Esta investigación de corte bibliográfico y análisis documental, indaga un nuevo modelo inclusivo enfocado en fortalecer el ámbito académico de las minorías étnicas para lograr presencia en ciertos programas académicos y así posibilitar la obtención del título. Los resultados dan cuenta de una tasa baja de permanencia de los estudiantes a pesar de que las plazas se han incrementado.

Finalmente, se relevaron estudios sobre México donde el sistema de admisión a la educación superior varía en función del sector de gestión: en el caso de instituciones públicas, el proceso gira en torno a la rendición de un examen de conocimientos generales y en el sector privado se realiza a través de pruebas elaboradas por la comisión evaluadora, convenios interinstitucionales con establecimientos secundarios, exámenes que evalúan habilidades, o simplemente de forma directa (Campos, 2021). En este país, el estudio de Enciso-Ávila y Planas-Coll (2018) titulado “*¿Aumentar la cobertura aumenta la equidad?: el caso de la educación superior en México de 1990 a 2010*”, realiza un análisis evolutivo de la cobertura y su relación con la equidad en el acceso al sistema de educación superior. En base a datos censales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se buscó determinar la cobertura a nivel de estados, regiones y a nivel federal. Los resultados muestran un aumento cuantitativo de la cobertura en todos los niveles territoriales, pero heterogéneo por estado y por regiones. A nivel federal se presenta un incremento en los estudiantes cuyos padres ostentan estudios universitarios; mientras que son bajas las oportunidades de acceso al sistema universitario de estudiantes cuyos padres no han logrado presencia en ES. Es así que la equidad es cuestionada porque el nivel socioeconómico familiar y de la comunidad de la que provienen los aspirantes son variables clave, a las que se suman otros aspectos de vulnerabilidad como ser migrante, proveniente de la zona rural, mujer, e indígena. Por su parte, Guzmán Gómez (2012) analiza las experiencias de aspirantes que no aprobaron el examen y que están organizados para realizar reclamos por la ampliación del acceso a la educación superior. El estudio analiza las lógicas de acción desde la Sociología de la experiencia de Dubet. El análisis de las entrevistas en profundidad realizadas evidenció la existencia de sentimientos de no pertenencia al escenario previo (colegio) y deseado (universidad) que deja a los aspirantes a la deriva y sin aspiración a un contexto académico. También afloran sentimientos de autoculpabilidad en un inicio, así como otros esperanzadores que impulsan al aspirante a rendir el examen en reiteradas ocasiones. El aporte de este estudio consiste principalmente en alertar acerca de la dura realidad

a la que son sometidos los jóvenes bachilleres, especialmente aquellos que no cuentan con un bagaje social, cultural y educativo que la universidad y el examen requieren.

3. Estudios sobre el acceso a la educación superior ecuatoriana: políticas, instituciones y sujetos

Desde la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (2010); el acceso a la educación superior ecuatoriana generó mayor interés en académicos y estudiantes, dado que se otorgó poder al Estado como regulador de este proceso, especialmente en el sistema público. A continuación, se presentan estudios enmarcados en esta línea, a partir de la política de acceso implementada y su análisis desde la perspectiva de desigualdad, para más adelante analizar lo acontecido en grupos históricamente excluidos; y finalmente abordar estudios centrados en el contexto pedagógico.

3.1. Ensayos acerca de la educación superior en Ecuador

Es dable destacar algunos ensayos que abordan, desde una mirada crítica, la educación superior en Ecuador. En el libro “*Universidad urgente para una sociedad emancipada*”, coordinado por Ramírez Gallegos (2016), quien fuera secretario de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de país durante el período 2011-2017, se presenta una serie de ensayos que plantean una visión sintética de los grandes cambios en materia de educación superior en la última década en Ecuador. El principal argumento se basa en una crítica al neoliberalismo que concibe a la universidad como un servicio público disponible para grupos de élite y negada para quienes no pueden costear dichos servicios. Asimismo, denomina el período iniciado en el 2008 como *década ganada* para la educación universitaria pública ecuatoriana, por la *implementación* de la reforma universitaria basada en una concepción de la educación superior como un derecho y bien público que promueve reivindicación social, calidad educativa y pertinencia. Se trata de una evaluación positiva de la reforma implementada durante el gobierno de Correa para asegurar mayor acceso a la universidad, y que busca beneficiar sobre todo a los más pobres y a poblaciones históricamente excluidas.

No obstante esta visión positiva, estas reformas a la educación superior también reciben cuestionamientos, por ejemplo, Zambrano-Ramírez (2016), en “*Una mirada crítica al examen nacional para educación superior en Ecuador*”, indaga acerca del derecho a la educación superior pública analizando los resultados del examen ENES y concluye que la gratuidad está supeditada por dicho examen que, al ser un instrumento que evalúa los conocimientos y no la aptitud del postulante, resulta una medida discriminatoria para aquellos que no han logrado

adquirir los conocimientos necesarios en el bachillerato. De este modo se afirma que el Estado es responsable de su propia ineficiencia en tanto afecta directamente a aquellos grupos que, por territorialidad, origen social y escuela de procedencia, no han logrado apropiarse de ciertos saberes.

3.2. Estudios sobre la política de acceso a la universidad

Dentro del análisis de las políticas públicas es posible identificar tres estudios destacados por su relevancia. Por un lado, Zabala (2017) desde la perspectiva del neoinstitucionalismo analiza la política de educación superior instaurada en el Ecuador durante el período 2008-2013. La hipótesis que se plantea es que efectivamente hubo un cambio paradigmático en la educación superior durante el período de análisis que cambia un enfoque restringido a otro de carácter público y gratuito, y que además se diseña una política con el fin de contrarrestar la baja calidad educativa que, hasta ese momento, adolecía la educación superior ecuatoriana. Dentro de las acciones implementadas por el poder ejecutivo, se destaca el Mandato 14 como eje central que articula una serie de cambios en el sistema de educación superior: el proceso de evaluación y acreditación de las IES, la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010) y el acceso a la ES a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. El autor postula que el gobierno adopta un rol centralista y burocrático al crear instituciones y normativas que viabilicen el cambio paradigmático de orden discursivo durante el período de análisis. Sostiene que el proceso evaluativo al que fueron sometidas las IES tuvo un impacto positivo en la calidad educativa. Este proceso fue acompañado de un aumento en el porcentaje del PIB que alcanzó el 1.1%; sin embargo, el tipo de gasto de las IES fue cuestionado porque casi la totalidad de los recursos fueron invertidos en aspectos administrativos y no en aquellos que impulsarían el desarrollo de las IES como la formación docente, investigación, infraestructura, equipamiento; entre otros.

Otro estudio que aborda la política de ingreso es el trabajo de Vásquez (2017) denominado “*La selección del ENES como determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador*” desde las teorías híbridas del análisis de políticas públicas que incluyen tanto las perspectivas top-down y bottom up, donde las primeras detallan el objetivo de la política y las segundas se enmarcan en pormenorizar su alcance, y el despliegue combinado de metodologías cualitativas y cuantitativas. El análisis retrospectivamente del contexto inicial, ideacional e institucional de la política implementada en base a ayudas bibliográfico-documentales permite postular el argumento de que el ENES tiene como objetivo principal promover una democratización en el acceso a la educación superior y elevar la calidad

educativa. La revisión bibliográfica permite analizar los momentos previos a la implementación de la política y el momento mismo de su implementación. Con la ayuda de un análisis taxonómico se identifican los principios que cobijan a dicha política mientras que el análisis cuantitativo permite argumentar el nivel de alcance de los objetivos planteados en el estudio a través del análisis de las características del examen ENES. Los resultados dan cuenta de fallas en la implementación de la política pública en lo que respecta a la selección e implementación del instrumento. Se identificó una heterogeneidad de resultados en cuanto a las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las áreas de Lenguaje y Literatura y Matemáticas; producto del contexto socioeconómico, educativo y cultural del cual provienen los aspirantes. Si bien, el estudio muestra que a partir de la implementación del ENES se ha incrementado la tasa de matrícula de estudiantes provenientes de los quintiles más pobres; este porcentaje es muy bajo. Por tanto, la política pública implementada no ha generado mayor equidad en el ingreso ni ha logrado frenar la desigualdad de acuerdo con los orígenes sociales de los aspirantes.

Finalmente, el estudio publicado por Delgado Granda et al. (2018), cuyo título es *“Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a universidad pública ecuatoriana”*, aborda la política pública respecto al acceso a la educación superior a partir del ENES, desde la mirada de los estudiantes. Se basa en la perspectiva planteada por Oszlak y O'Donnell (1995) que destaca la importancia de la opinión de los sujetos objeto de la política implementada. La investigación tuvo la intención de auscultar cuestiones relacionadas con el proceso de admisión a partir de dos criterios: aquellos que habiendo rendido el ENES estuvieron cursando el tercero de bachillerato y quienes estuvieron cursando el mismo nivel de estudios, pero no rindieron el ENES. El estudio da cuenta del deseo de la comunidad estudiantil de que exista un proceso de selección liderado por la propia universidad que permita que el estudiante pueda cursar la carrera que desea.

3.3. Estudios sobre el sistema de ingreso a la universidad desde la perspectiva de la desigualdad

En los siguientes apartados se sistematizan investigaciones que se enfocan en los efectos que tiene el sistema de ingreso selectivo en relación con la desigualdad social y educativa cuando se centralizó el proceso en manos del Estado a partir del año 2012 en Ecuador.

3.3.1 Estudios sobre el ENES desde la perspectiva de la desigualdad educativa

El Examen Nacional de Educación Superior que se implementó en el año 2012 hasta el 2015 ha sido abordado como objeto de estudio por varios investigadores. Se destaca el estudio de Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017) publicado bajo el título de “*ENES: Las promesas pendientes de la meritocracia*”, donde se analiza el impacto de la implementación del examen nacional a partir de datos cuantitativos tomados de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU). Los resultados señalan una desaceleración en la tasa bruta de asistencia universitaria a partir del año 2012, que se situó en 29,5% con relación al 31% en el 2011, hasta alcanzar en el año 2015 el 21%. El estudio denota que los procesos de evaluación y categorización de las universidades en el 2009 y el Examen Nacional para la Educación Superior fueron factores responsables de la reducción de la matrícula. Las universidades debieron adoptar medidas de mejora en sus estándares de calidad, por ejemplo, la relación del número de docentes y la infraestructura acorde a la cantidad de estudiantes matriculados, que tuvo una clara consecuencia sobre la reducción en el número de cupos disponibles. Esta reducción afectó a los estudiantes pertenecientes a los quintiles más empobrecidos, quienes quedaron fuera de la educación superior pública en el país. Es así que en el año 2015 el 73% de la población estudiantil proveniente del sector popular, 73% del contexto medio y 67% del sector medio alto quedaron fuera de la educación superior pública en el país, ya sea por no aprobar el examen o no presentarse a rendir. En el período 2012-2013 existió una prevalencia del quintil más rico en el acceso a las universidades con un 24,38%; por el contrario, el quintil más pobre alcanzó únicamente el 7,57% del universo investigado. Con estos datos, Moreno Yáñez (2015) confirma los argumentos señalados en su trabajo “*Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y admisiones (2010)*”, donde había realizado una revisión histórica de las políticas de acceso implementadas en el país. En el mismo se demuestra que ha existido una tensión en el discurso democratizador en el acceso a las universidades desde la década de los sesenta. La autora sostiene que la meritocracia ha estado reñida con la democratización en una sociedad con enormes diferencias sociales heredadas, y que históricamente ha estrechado el paso a la universidad de las clases bajas y de algunos sectores medios. Además, señala que es bajo la lógica meritocrática que los sectores más pobres se siguen quedando fuera de la universidad, mientras se privilegia a las clases medias y altas con la certeza de tener ese privilegio “merecido”, afirmando entonces que el acceso a la universidad en Ecuador se ha democratizado someramente porque solo existe una presencia muy reducida de sectores pobres de la población en la educación superior.

También resaltando esta perspectiva de la desigualdad, Guerrero et al. (2017), en *“Caracterización socioeconómica de los estudiantes que acceden al sistema de educación superior del Ecuador”* analizan descriptivamente la variable acceso con otras de carácter socioeconómicas que inciden significativamente en el ingreso a las universidades públicas y privadas, tomando en cuenta que la gratuidad es un aspecto que posibilita tener mayor presencia a quienes por cuestiones económicas no podían costear sus estudios antes del 2008. El análisis se lleva a cabo de modo transversal, por medio de un modelo econométrico probit, para caracterizar a los estudiantes que acceden y hacer un contraste con el perfil de quienes no logran obtener un puesto en el sector SES. La construcción del perfil socioeconómico de los bachilleres se realiza en base a varios factores como la situación laboral del bachiller, años de escolaridad del padre y de la madre de familia, y número de hermanos. El estudio logra comparar el perfil socioeconómico de quienes acceden al sistema público o privado; para lo cual se toman datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) del año 2015. La población analizada corresponde a 19.320 bachilleres, de la cual se identifica a 3.429 estudiantes como población que ingresó a la universidad privada. El estudio toma como referencia al 2012, año en el que se implementa el ENES; y da cuenta que la tasa neta de matrícula para estudiantes que oscilan entre 17 y 24 años disminuyó con respecto al 2011 en 5 puntos porcentuales (del 55,75% al 50,75%). En tanto que, en el 2015 esta tasa tuvo un notable desaceleramiento, ubicándose en 38,21%. Al indagar acerca de la distribución de la tasa de matrícula en el sistema público, se observa que en el tiempo ha existido menor presencia de estudiantes pertenecientes al quintil 1. En las universidades privadas existe mayor participación de estudiantes provenientes al quintil 5; mientras que la tasa de aquellos provenientes del quintil 1 se contrae aún más con respecto a la pública. Por otra parte, los años de escolaridad de los progenitores influyen notablemente en dicha decisión. Es así que los padres de aquellos estudiantes que ingresan tienen en promedio 2,3 años de escolaridad adicional que quienes no logran acceder al SES (un promedio de 11 años de escolaridad en la pública y 13 en la privada). La probabilidad de acceso también se ve afectada dependiendo del número de hermanos que el aspirante tiene, especialmente si el aspirante vive con uno de sus progenitores. El estudio concluye que la decisión de estudiar o no y el tipo de IES se ven afectados por varios factores familiares. En tanto la escolaridad de los padres y los ingresos económicos aumentan; existe mayor probabilidad de que los bachilleres accedan al SES, ya sea público o privado. Por lo tanto, el estudio concluye que la gratuidad no ha dado lugar a mayor presencia de estudiantes de estratos pobres, pues la distribución de la matrícula neta se ha mantenido constante en el tiempo.

Desde la sociología de las desigualdades y la sociología de las emociones, Viera-Córdova (2017) en el artículo *“El ingreso a la educación superior pública ecuatoriana: (Des)igualdades sociales y emociones”* analiza el impacto del origen socio-económico en las estrategias que utilizan los aspirantes para enfrentar el proceso de ingreso y el manejo de sus emociones. Los resultados de la investigación que combinó metodología cuantitativa y cualitativa, evidenciaron dos grupos: aquellos que iniciaron su vida universitaria una vez terminado el bachillerato y quienes optaron por un nuevo intento luego de un fracaso. Los datos cuantitativos revelan que entre febrero 2012 y marzo 2014 hubo 974.986 aspirantes; de los cuales apenas 236.809 (24%) obtuvieron un cupo. Ahora bien, cuando se observa los datos del año 2014, el porcentaje es menor: de 322.651 inscritos, lograron ingresar apenas 49.313 (15%). Otros datos relevantes que muestra el estudio son: mayor presencia femenina en la rendición del examen con un porcentaje del 56,3%; cuando mayor es el número de años de escolaridad de la madre, el resultado del examen del aspirante se incrementa; los estudiantes que provenientes de instituciones municipales obtuvieron mayor puntaje. En lo que respecta a la fase cualitativa, el análisis de las entrevistas a 18 estudiantes y la observación en tres ámbitos (preparación en centros privados para la rendición del examen, autogestión del aspirante para su preparación, y el proceso de inscripción, rendición del examen y postulación) da cuenta de las estrategias personales y familiares empleadas en el proceso. En lo referente al manejo de emociones, el estudio logró identificar cómo se construye un escenario de ventajas y desventajas dependiendo de los recursos económicos disponibles, generando confianza, angustia e incertidumbre en los aspirantes universitarios. Se revelaron tres estadios: un primer momento denota emociones de incertidumbre y angustia que mayoritariamente son compartidas con otros, especialmente con la familia. En un segundo momento, durante la etapa de rendición del examen, afloran emociones ligadas al estrés, alegría, frustración, angustia, etc. En este contexto es posible identificar emociones producto del capital individual y familiar del aspirante, que juegan a su favor o en su contra; y que son fruto de eventos significativos como la búsqueda de ayuda en cursos preuniversitarios, empleos precarios para obtener ayudas económicas, o búsqueda de otras alternativas académicas especialmente de tipo privado. En el tercer estadio aparecen emociones en relación al resultado obtenido al final del proceso, que develan el triunfo o el fracaso del estudiante. Dentro de las conclusiones, se ratifica que la política de acceso a la educación superior basada en aspectos meritocráticos pone en desventaja a quienes, producto de condiciones socioeconómicas, están en desigualdad para acceder al sistema de educación superior.

Otro trabajo que aborda la desigualdad es el de Viteri Robayo (2018), titulado *“Pluralidad de causas en la demanda por una carrera universitaria, estudio de la zona 3-Ecuador”*, donde se analizan los factores que influyen en los aspirantes en el momento de elegir una carrera universitaria. La investigación de tipo descriptivo, de corte transversal y de carácter correlacional, utilizó una encuesta semiestructurada dirigida a 5.660 bachilleres. Dentro de los resultados se destaca la decisión mayoritaria de la etnia mestiza, en relación a otras etnias, entre ellas la indígena, de continuar sus estudios superiores. El género femenino presenta mayor demanda de carreras sociales; mientras que el masculino se direcciona a las ciencias duras. Asimismo, el género femenino considera que la satisfacción personal y las posibilidades de encontrar empleo constituyen factores que las motivan mayoritariamente para continuar sus estudios; mientras que a los varones les motiva el ganar más dinero y alcanzar un mejor estatus social. También se identificó que los factores familiares, como el nivel educativo de los padres, influyen notablemente en los hijos al momento de decidir continuar sus estudios universitarios.

Finalmente, Delgado Granda y Japón Gualán (2017) en el trabajo investigativo titulado *“Ingreso a la universidad pública: Percepciones de los estudiantes”* analizan la opinión de los estudiantes respecto a la admisión al SES público del Ecuador a partir de un enfoque cuantitativo basado en una encuesta estructurada a una muestra de 509 estudiantes de tercer año de bachillerato, durante el año lectivo 2014-2015. Los estudiantes aseveran que el examen debe combinarse con otros indicadores que muestran datos adicionales y significativos respecto a la vida estudiantil del aspirante a ingresar al SES público. El estudio ratifica la satisfacción de los estudiantes en su formación hasta el bachillerato. No obstante, estos también afirman que los contenidos impartidos hasta bachillerato no son suficientes para poder acceder al nivel superior porque no los capacitan para rendir este tipo de evaluación. Además, el estudio revela la imposibilidad de la mayoría de estudiantes, especialmente de la zona rural, para costear cursos preparatorios privados que permiten obtener una mejor preparación; lo cual pone en cuestión la igualdad de oportunidades y la inclusión social de quienes, fruto de su situación socio-económica, están en desventaja.

3.3.2 Estudios sobre el Ser Bachiller desde la perspectiva de la desigualdad educativa

El examen Ser Bachiller se instaura a partir del período académico 2016-2017 para evaluar, en primer lugar, las aptitudes de los estudiantes cuando terminan sus estudios intermedios. Al mismo tiempo, este examen define un porcentaje de su nota de grado al momento de terminar el tercer año de bachillerato. Este examen es habilitante para la educación superior y se conecta a la encuesta de factores asociados y los promedios obtenidos. Dado su

vínculo con el posible acceso a la educación superior, a continuación, presentamos varios estudios que analizan este examen desde una perspectiva de la desigualdad educativa.

Una investigación notable es la de Fabara Garzón (2018), quien en “*Resultados de las pruebas de bachillerato en Ecuador*” analiza los resultados del examen “Ser Bachiller” en el año 2016 en 100 colegios del país con el propósito de establecer el tipo de establecimiento con mejor rendimiento. Además, efectuó un estudio documental y entrevistas a directivos con el fin de identificar las estrategias empleadas para elevar el éxito en el examen. Los resultados muestran que el 95% de colegios eran privados, con un cobro de pensiones relativamente bajo (entre 30 y 50 dólares mensuales). Los puntajes de los diez mejores colegios oscilaban entre 998 y 989 puntos sobre 1000 en el examen, por lo que el autor concluye que las posibles razones para haber obtenido buenos resultados se relacionan a que en estas instituciones se desarrollan proyectos de aula, se utilizan tecnologías de la comunicación e información y se aplican metodologías innovadoras como las Inteligencias Múltiples y la Pedagogía Crítica.

Otro estudio que aborda los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de fin de bachillerato es el de Mejía et al. (2018) titulado “*Prueba Ser Bachiller, el inicio para la educación superior en el Ecuador*”. En este estudio se ratifica que las condiciones socio económicas influyen notablemente en los logros académicos de los estudiantes. La metodología aplicada fue cuantitativa en base al análisis de datos del examen; y documental a partir de la revisión de textos e informes académicos disponibles en la web. Los datos revelan que en tanto el nivel socioeconómico del estudiante es alto, los resultados académicos van en la misma correspondencia; así como también del tipo de institución de la que provienen.

En la misma línea, Haro-Jácome et al. (2020) desarrollan el estudio “*Inclusión y territorialidad en la nivelación general para el examen Ser Bachiller en el Ecuador*”, donde analizan los factores de inclusión y territorialidad en la participación-aprobación de bachilleres que asistieron al curso de nivelación general para el examen Ser Bachiller; evento asistido por la SENESCYT en colaboración con una universidad pública del país. El estudio enfatiza la complejidad en la transición de la vida de bachillerato a la universitaria; y más aún, cuando los antecedentes socioeconómicos y territoriales de los jóvenes constituyen una desventaja. A través de una metodología cuantitativa se recogió información estadística de la encuesta de factores asociados, la cual se aplicó al inicio de la nivelación; y los datos de aprobación, al momento de la culminación del evento. La población total corresponde a 7.665 estudiantes matriculados; pero únicamente 4.073 bachilleres hicieron uso del curso preparatorio. Los resultados dan cuenta que casi el 50% de estudiantes se retiró del curso debido a diversas causas; entre las que se destaca la desconfianza en los procesos de planificación del curso, la

infraestructura tecnológica y la comunicación deficiente en los sectores periféricos de la ciudad y en zonas rurales. Por otra parte, se ausculta que la población mestiza es quien participa y aprueba en mayor número; pues apenas un décimo del total de bachilleres tiene representatividad en el siguiente orden: montuvios, blancos, indígenas y afrodescendientes.

3.4 Estudios sobre el acceso a la universidad de grupos históricamente excluidos

Este apartado presenta particularmente estudios que abordan el acceso a la universidad, temática que se ha venido exponiendo, pero centrados específicamente en grupos históricamente excluidos como personas provenientes de distintas etnias y personas con discapacidad.

En el estudio titulado “*Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo*”, Di Cauto (2016) analiza la política de inclusión a la educación superior en base a un análisis documental y de campo que releva el desafío que estudiantes indígenas atraviesan en un contexto de masificación universitaria. La autora señala que los datos oficiales mostraron que el sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana, a través de una prueba de aptitud en donde todos los aspirantes tenían las mismas oportunidades, tenía un impacto positivo porque a partir del 2007, el 20% de la población más pobre pudo ingresar a la universidad pública y 8.860 habían sido beneficiarios de becas para estudiar en el extranjero. Sin embargo, el estudio enfatiza la falta de proyección de datos por parte del oficialismo que refleje el número de veces que los aspirantes debían rendir el examen para tratar de obtener un espacio. Además, el estudio concluye en que el puntaje obtenido, aunque fuera alto, no servía para postular a la carrera de preferencia. Por otra parte, no es posible obtener el porcentaje de estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables que acceden a la educación superior; ni tampoco la asignación de universidad no afín a su lugar de vivienda; entre otros. En lo referente a estudiantes indígenas que se ubican en los quintiles más bajos, los datos oficiales indican que lograr formar parte del sistema de educación superior les brinda la posibilidad de mejorar su calidad de vida hasta en un 70%. Además, destacan que la política de cuotas en universidades privadas, a favor de grupos históricamente excluidos, brindaba equidad a través de una cobertura del 100% del costo de matrícula y colegiatura y la posibilidad de contar con aporte por manutención para garantizar su permanencia. No obstante, el estudio concluye que tal política cuenta con limitaciones debido a los trámites burocráticos que los aspirantes debían enfrentar. Dentro de las conclusiones se destaca la contraposición entre el discurso oficialista y la realidad que grupos históricamente excluidos enfrentan en el proceso de ingreso a la educación superior.

Por su parte, Luna Tamayo (2017), en el trabajo *“Políticas de exclusión de la revolución ciudadana en el acceso a la universidad”*, discute el modelo educativo aplicado durante el gobierno de Correa y sus principios basados en justicia social y derechos a favor de quienes, producto de sus orígenes, quedaban fuera del sistema antes del 2008. Este estudio analizó varias estadísticas oficiales (encuestas de empleo y desempleo, y de condiciones de vida; indicadores sociales del país y del sistema educativo superior), con especial énfasis en una encuesta dirigida a 1.259 estudiantes de tercer año de bachillerato respecto del proceso de admisión. Asimismo, se completó con una indagación cualitativa basada en entrevistas a profundidad a bachilleres y dos talleres nacionales con la presencia de estudiantes de segundo y tercero de bachillerato de varias provincias del país; y directivos y docentes de una universidad pública con el propósito de indagar respecto a su opinión del examen ENES. Los datos presentados dan cuenta de que las reformas realizadas distan de ser gratuitas, pues establecen limitaciones; y de ser inclusivas, puesto que son reguladas. Además, el estudio muestra un decrecimiento en la tasa de matrícula universitaria a partir del año en el cual se implementa el SNNA: en el 2003 la tasa era de 30,6%, que fue incrementándose hasta situarse en 43,7% en el 2011; y luego decrecer al año siguiente a 40,9% y para el 2014 la tasa ya se ubicaba en 30,5%. En particular, para la variable etnia, el estudio muestra que sufrió un decrecimiento sustantivo, siendo el sector indígena el más afectado: en el año 2006 registraba una tasa del 9%, en el 2011 ascendió 15 puntos llegando al 24%, al año siguiente bajó a 14%; mientras que en el año 2014 el porcentaje se ubicó en 11%. Finalmente, el estudio revela que los estudiantes creen que los conocimientos adquiridos durante el colegio no han contribuido significativamente al momento de rendir. Aseguran haber recibido ayuda privada para dicho examen, principalmente aquellos provenientes de colegios municipales y privados (64,7% y 60,8%, respectivamente). Este proceso de exclusión ha generado desazón tanto en alumnos como en familiares que han tenido que buscar ayuda en centros privados con los altos costos que la preparación para el examen representa. Se concluye que el sistema de ingreso restricto actúa como barrera en el acceso de estudiantes, especialmente en pobres y provenientes de sectores rurales.

En esta misma línea investigativa, los autores Antón y Caicedo Valencia (2018) han publicado el trabajo *“Acceso a la educación superior: Políticas de cuotas para pueblos y nacionalidades en Ecuador”* en el cual analizan la política pública a favor de grupos étnicos en desventaja. Mediante un análisis cuantitativo abordan el porcentaje de estudiantes durante el proceso de admisión entre los años 2012 y 2018, en función del grupo étnico al que pertenecen. Los datos indican que el grupo mestizo supera ampliamente al resto de grupos étnicos y que estos están subrepresentados en la universidad. Los resultados ratifican que la política pública

no garantiza justicia y equidad social en el ingreso a la educación superior de grupos étnicos vulnerables.

Dentro de este grupo de trabajos que se centra en grupos históricamente excluidos, se han identificado varios estudios que tienen relación con la política de gratuidad. El trabajo de investigación titulado “*La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador*” publicado por Rivera Vásquez (2019) analiza la dinámica de acceso durante los años 2007 y 2017 y el impacto de las políticas de acceso a favor de grupos marginados. La metodología se basa en el uso de dos tipos de modelos probabilísticos, en el primero se relaciona la gratuidad y el acceso por quintiles y años; mientras que el segundo combina la gratuidad y el acceso por quintiles, años, etnia, género y área. Los resultados del estudio denotan que existió un impacto positivo de un 6% en el 2001, mientras que en el año 2017 no hubo mayor impacto. Además, en el 2007 pertenecer a grupos minoritarios significaba tener un 12% de menor probabilidad de matrícula en relación a los mestizos; en tanto que en el año 2017 el porcentaje se ubicó en un 10%. El autor argumenta que estos cambios en los datos están asociados a las políticas de meritocracia y calidad que fueron implementadas a partir del año 2008. Es decir, el examen de ingreso y el cierre de universidades fueron factores que no permitieron que exista un efecto positivo en el acceso de grupos étnicos.

En la misma línea, el estudio “*Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo*” desarrollado por Ponce y Carrasco (2016) examina el acceso a la educación superior desde el principio de equidad, a través de la incorporación de un modelo de análisis econométrico probabilístico y el estudio de dos encuestas en base a los datos de las encuestas de condiciones de vida (ECV 1999, 2006 y 2014) y la encuesta de empleo (ENEMDU 2000-2015). El análisis comprende el período entre 2006 y 2014, focalizando dos momentos trascendentales en las barreras de acceso a la ES: la gratuidad en el 2008 y la implementación del examen de admisión en el 2012. Las políticas señaladas muestran un impacto significativo en la tasa bruta de asistencia universitaria que pasa de 23 al 31% del año 2006 al 2012; mientras que en el año 2015 baja al 21%. El estudio muestra además que, en el año 2006 la tasa bruta de matrícula universitaria sitúa a los estudiantes indígenas en 7,5%; mientras que en el año 2014 fue de 9%; en cuanto a posgrado, el incremento fue de 0,1% a 0,4% respectivamente para el caso indígena. En ambos casos, los porcentajes del año 2014 presentan un incremento, aunque son muy bajos en comparación con el resto de grupos étnicos. Se destaca que a través de las políticas implementadas en los años 2008 y 2012 se ha logrado mayor equidad en el acceso; especialmente para estudiantes de quintiles más bajos, quienes en el 2006 apenas lograban una participación del 12%; mientras que en el año 2014 lo hicieron en

un 18%. Una dinámica contraria se presenta en el decil más rico que cambia del 32% al 25% en los años señalados, es decir hubo presencia de menos población proveniente de sectores ricos.

El acceso a la ES de personas con alguna discapacidad también ha sido objeto de estudio. Romero Chico y López Ortega (2019) en el trabajo denominado “*Políticas públicas de democratización de la educación superior inclusiva en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la UCE (2008-2018)*” cuestionan la efectividad de las políticas implementadas, indicando que no existe un registro real de estudiantes discapacitados que hayan ingresado al sistema universitario público a través de la política de cuotas. Además, el estudio afirma que el proceso de acceso a la universidad ecuatoriana deja fuera a estudiantes en condición de vulnerabilidad, cuestionando su carácter meritocrático basado en la igualdad de oportunidades del examen ENES.

3.5 Estudios que analizan el impacto de intervenciones pedagógicas

En este último apartado, se presentan estudios que guardan relación con los sujetos y su experiencia en el proceso de admisión a la educación superior, a través del análisis del impacto de intervenciones pedagógicas que preparan para el ingreso como cursos de capacitación, curso de nivelación, etc.

Bajo el título “*El curso Pre-ENES: Una alternativa para el desarrollo del razonamiento numérico*”, se analizaron los resultados de un curso de capacitación denominado Pre-ENES dirigido a estudiantes interesados en rendir la prueba ENES (Pedraza González, 2017). El proyecto fue de intervención multisectorial con la participación de organizaciones de base, instituciones educativas y estudiantes; y se enfocó en comparar los resultados de este curso frente a los obtenidos luego de la rendición de la prueba-simulacro. Con el fin de determinar el desarrollo de las habilidades de 338 estudiantes, se realizó una prueba diagnóstica y luego se indujo un simulacro de la prueba ENES que permitiera medir el nivel de razonamiento numérico de los aspirantes. Los resultados arrojan que los estudiantes mejoraron las habilidades y la variable género no constituyó en un factor determinante para el desarrollo del razonamiento numérico.

Otro de los estudios denominado “*Proceso de admisión y curso de nivelación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso*”, realizado por Bravo Guerrero et al. (2018) indaga el punto de vista estudiantil respecto al proceso de admisión y el curso de nivelación en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de una universidad pública del Ecuador, durante el período académico septiembre 2015-marzo 2016. El estudio se fundamentó

en un análisis descriptivo de caso dirigido a 403 estudiantes; a quienes se les aplicaron dos encuestas (una antes y otra después del curso de nivelación) y las calificaciones obtenidas en el examen ENES. La primera encuesta buscó identificar información concerniente a sus estudios secundarios y datos del proceso de admisión a la facultad en mención. Mientras que, la segunda encuesta buscó indagar la opinión de los estudiantes respecto a las asignaturas tomadas durante el curso de nivelación. En cuanto al examen ENES, la información recabada denota que en promedio los jóvenes obtuvieron 798 puntos en la prueba ENES para ingresar en el curso de nivelación donde el puntaje máximo fue de 960 puntos y el mínimo de 656. Se destaca que un porcentaje mayoritario de estudiantes (52,5%) fueron asignados a carreras que no escogieron como primera opción; mientras que apenas el 14% de estudiantes lograron ingresar en la carrera de su preferencia.

Concomitante al estudio anterior, en el trabajo investigativo denominado *“Razonamiento lógico numérico, lógico verbal y lógico abstracto en la educación media y su influencia en el ingreso al sistema universitario público del Ecuador”*, Valencia Vivas (2017) utiliza los datos de un informe de rendición de cuentas del año 2015 sobre el ENES, aplicado a un grupo de estudiantes que deseaban continuar sus estudios en una universidad pública del país. Se seleccionaron intencionalmente 30 estudiantes procedentes de colegios fiscales, municipales y particulares, que se dividieron en un grupo experimental y otro de control. A través de una metodología experimental, se compraron los resultados numéricos antes y después de una intervención a cargo de la SENESCYT, que arrojó que inicialmente los estudiantes obtuvieron 502,54 puntos; mientras que luego de la intervención, los resultados ascendieron a 704,35 puntos sobre 1.000. El estudio demuestra que luego de la intervención hubo un incremento proporcional de los resultados; sin embargo, estadísticamente la variación no fue muy significativa.

Consideraciones finales

Este capítulo se ha centrado en analizar la producción de conocimiento en la región y en Ecuador sobre el tema de investigación de la tesis. Por un lado, se ha registrado una importante producción científica que demuestra como el interés de académicos y universitarios en investigar cuestiones de interculturalidad relacionadas con la dinámica universitaria ha crecido en los últimos años, desde una perspectiva que se direcciona a auscultar las desigualdades presentes en el sistema universitario producto de las diferencias culturales.

El relevamiento realizado reúne investigaciones de México, Colombia, Brasil, Nicaragua y Argentina, que abordan la interculturalidad y la educación superior como aspectos

centrales. Estas líneas de investigación tienen como propósito general realizar aportes al proceso de inclusión y reivindicación a favor de un grupo étnico que ha sufrido por siglos injusticia en varios ámbitos, entre ellos el educativo. Los estudios se han enfocado en la política pública implementada para amparar a grupos sociales en desventaja, programas interculturales de acceso y reformas curriculares tendientes a permitir específicamente la presencia indígena. También se reseñan estudios que dan cuenta de las experiencias vividas por estudiantes aspirantes a la educación superior que han sido excluidos y estudios de quienes, a pesar de formar parte del sistema universitario, experimentan su tránsito con dificultades que evidencian un contexto de desigualdad y exclusión. En su conjunto, los estudios señalan que en el siglo XXI se ha avanzado en el desafiante proceso de incorporar con éxito académico a un mayor porcentaje de población indígena, aunque los principales hallazgos sostienen que los programas que se ofertan a nivel de educación superior tienen mucha debilidad, especialmente en lo que a diseño curricular respecta porque aventajan a grupos étnicamente mayoritarios. Los datos presentados en estos trabajos evidencian escasez en la formación intercultural estudiantil y docente, además de un bajo grado de reformulación de los modelos de evaluación institucional. A ello se suma que, las trayectorias académicas previas hacen que el transitar de grupos indígenas sea dificultoso; lo que se complejiza aún más por las dificultades en la adquisición del lenguaje académico y en las habilidades informáticas. Finalmente, se observa cómo para los estudiantes indígenas formar parte del claustro universitario constituye un reto debido a sus orígenes sociales y trayectoria educativa previa.

Las investigaciones incipientes en Ecuador que responde al interés de expertos en la agenda académica enfocada en promover espacios a favor de grupos históricamente excluidos y marginados, se inscriben en esta agenda y señala las tendencias similares. En las últimas décadas, se ha focalizado el análisis de las políticas democratizadoras a su favor; creadas con el ánimo de compensar y reparar cuestiones propias de sus orígenes, que imposibilitarían su normal acceso (antecedentes socioeconómicos, trayectoria educativa previa). Estos avances en los estudios académicos suponen un posicionamiento crítico en torno a prácticas hegemónicas y de discriminación de grupos indígenas, que da paso al estudio intercultural de lo que acontece en su diario convivir dentro del claustro universitario, para promover un fortalecimiento de su identidad, recuperación de su memoria histórica y la desaceleración de jerarquías en entornos de aprendizaje (Krainer y Guerra, 2016).

Este capítulo también relevó estudios concernientes a los sistemas de ingreso a la educación superior en la región desde una perspectiva de las desigualdades. La bibliografía da cuenta que el acceso a las universidades es un tema polémico en los países latinoamericanos

que por décadas han adoptado distintos sistemas de ingreso con características distintivas según cada nación, estos sistemas de acceso pueden ser gratuitos o arancelados, abiertos o selectivos mediante exámenes y cupos que pueden ser implementados de forma descentralizados o centralizados y pueden combinarse con políticas de inclusión universitaria. Las investigaciones reseñadas en este apartado dan cuenta de que en varios países de la región (Chile, Argentina, Brasil y México) se han desarrollado estudios que abordan el ingreso a la universidad desde una perspectiva de la desigualdad educativa. Más allá de las diferencias en estudios asociados a las modalidades de acceso a las universidades, el argumento que los aglutina es que resulta un gran desafío mejorar el acceso a la educación superior de grupos vulnerables, entre los que se destaca a estudiantes de bajos recursos e indígenas, en vistas a que las desigualdades económicas, sociales, familiares, académicas e institucionales desaceleran sus oportunidades. Además, estos estudios de la región muestran que se han implementado una serie de medidas que han ampliado el acceso en sintonía con la agenda que instaló la CRES del 2008; pero no han logrado resolver las cuestiones de desigualdad porque a pesar del incremento de la tasa de escolarización, el mayor porcentaje se inclina a favor de las clases sociales altas y medias y, además, las políticas públicas inclusiva a favor de grupos en desventaja ha producido mayores índices de ingreso de estos sectores sin lograr su permanencia y egreso. La desigualdad es un fenómeno presente en el ámbito de la educación superior, a pesar de la implementación de políticas públicas inclusivas a favor de los más débiles, continúan esferas de injusticia y distribución asimétrica en contra de quienes producto de sus orígenes sociales están en desventaja.

Este panorama permite comprender que, a partir del 2008, Ecuador pasa de un sistema selectivo descentralizado a uno centralizado asumiendo un modelo similar al de Brasil que combina sistema selectivo centralizado con gratuidad en las universidades públicas, pero sin desarrollar una política de acción afirmativa fuerte orientada a ampliar el acceso a grupos históricamente excluidos. En realidad, los estudios presentados en el último apartado de este capítulo se centraron en identificar estudios sobre el acceso a la educación superior ecuatoriana que se centran en cuestionar lo lógica meritocrática como garante de la igualdad de oportunidades en la medida en que no se reconocen la desigualdad en los puntos de partida. Los estudios analizan la política pública y su impacto en el acceso de estudiantes, especialmente aquellos pertenecientes a grupos vulnerables, entre los cuales se enfatiza al sector indígena; así como también, se muestran los resultados del examen implementado y el nivel inclusivo y democratizador del proceso en sus distintos momentos. También se analiza la mirada estudiantil en cuanto al examen, el contexto socioeconómico y educativo del aspirante

como aspectos que influyen en los resultados de la rendición del mismo. Más adelante se pone especial énfasis en trabajos académicos que analizan el impacto de las políticas inclusivas de acceso implementadas a favor de grupos históricamente excluidos. Finalmente, se analiza el impacto de algunas intervenciones pedagógicas implementadas, como mecanismo previo a la rendición del examen de admisión y sus efectos en los resultados obtenidos por los estudiantes.

De la revisión bibliográfica realizada a través de un extenso apartado, se desprende que, a partir de la centralización del proceso de acceso en manos del Estado, el asunto ha generado cambios significativos en su administración, en la dinámica de ingreso y en los resultados. En este marco, se denota un incremento notable de investigaciones tendientes a analizar el impacto democratizador que han realizado una contribución científico-académica significativa desde una perspectiva de la desigualdad educativa, abordados especialmente desde metodologías cuantitativas. Los resultados señalan que, si bien es cierto, el sistema de acceso restricto adoptado en el Ecuador tiene la intención de reducir la brecha de desigualdad existente a través de las banderas de la igualdad de oportunidades basado en la lógica de la meritocracia que combina gratuidad y sistema de ingreso selectivo; en la práctica, los jóvenes provenientes de estratos bajos no han logrado conseguir mejores condiciones de acceso en las universidades públicas. El examen de ingreso implementado no toma en cuenta la desigualdad social, territorial y educativa de quienes, debido a su procedencia, el sistema de ingreso selectivo los mantiene en desventaja a pesar de la gratuidad.

Estos estudios señalan que, para los sectores sociales pobres cuyo contexto social está enmarcado en la desigual, el mérito constituye un dispositivo que los aleja del sistema universitario. Respecto a la distribución de la tasa de matrícula en el sistema universitario público, el sector con menor representación es el que corresponde al quintil 1; y este porcentaje es incluso menor en el sector privado. Así mismo se destaca que, tanto el nivel de escolaridad adicional de los padres como el colegio del cual provienen los jóvenes son aspectos que influyen en su acceso. De modo que, estudiantes cuyos padres ostentan mayor número de años escolaridad, tienen mayor posibilidad de ingresar a la universidad; siendo la madre con ese nivel de estudios quien influye en un puntaje más alto en el examen de admisión de sus hijos. En la misma línea, los estudios denotan que los aspirantes a la educación superior provenientes de instituciones secundarias privadas tienen mayor probabilidad de puntajes más altos respecto a sus pares que provienen de instituciones públicas. Incluso en estudios cualitativos centrados en el análisis de las emociones de los estudiantes, se señala que los jóvenes que enfrentan mayores niveles de sentimientos negativos son quienes atraviesan condiciones socioeconómicas desfavorables afectando su desempeño. Además, la intención declarada de la

política pública implementada ha sido eliminar la barrera discriminatoria en contra de grupos históricamente excluidos, entre ellos el indígena; sin embargo, los estudios ponen en cuestión sus resultados. La población mestiza es la que aprueba en mayor número, seguida en el orden por los montuvios, blancos, indígenas y afrodescendientes. Los grupos étnicos en desventaja, entre los que fungen los indígenas, enfrentan mayores niveles de desigualdad en el ingreso al sistema universitario público y más aún cuando al privado se refiere.

Este estado de la cuestión realizado sobre el tema de interés permite concluir señalando claramente que, la reforma universitaria llevada a cabo por el gobierno de Rafael Correa estimuló la producción de la investigación sobre la universidad en Ecuador al igual que las reformas de los años '90 impulsaron los estudios en otros países de la región. En particular sobre el sistema de acceso instaurado en Ecuador con la definición de gratuidad a partir del 2008 y el examen de ingreso restricto desde 2012 de carácter centralizado en manos del Estado que ha supeditado a toda la población aspirante a un mismo examen para ingresar a la universidad pública. Mientras que, las instituciones de educación superior han sido testigos lejanos de todo el proceso de acceso de los aspirantes al sistema por no poder administrarlo, lo han convertido en un objeto de estudio privilegiado. Los académicos se han visto interpelados por indagar hasta qué punto la política implementada ha sido capaz de generar el acceso de grupos vulnerables, entre ellos el indígena, al sistema universitario.

Capítulo II. Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las experiencias de estudiantes universitarios indígenas en el ingreso a la universidad: narrativas sobre sus estrategias, recursos y reflexiones

El acceso a la educación superior a nivel mundial ha sufrido un incremento vertiginoso, entre los años 2000 y 2018, la tasa de matrícula se duplicó al pasar de un 19% al 38% (UNESCO-IESALC, 2020). Esta dinámica expansiva también se ha llevado a cabo en el sistema de educación superior latinoamericano, pasando de 11 millones de estudiantes en el año 2000 a casi 29 millones en el año 2021 (UIS, 2021) y que en términos de tasa bruta de escolarización del nivel supuso alcanzar casi el 52 % en el año 2018. Ecuador se inscribe en estas tendencias, mientras que la cantidad de estudiantes en el año 2000 era de 263.902, en el año 2019 alcanzó los 632.541, y la tasa bruta de matrícula en educación superior ha pasado de 22,61% en el año 1999 al 26,41% en el año 2015; y al 29,90% en el año 2020 (SENESCYT, 2021).

Este nuevo escenario de expansión de la matrícula tiene la particularidad de incorporar una gama de estudiantes provenientes de distintos contextos sociales, culturales y económicos que se alejan del *modelo* de estudiante universitario (Dubet, 2010). Lo que plantea la necesidad de indagar sobre la presencia de grupos que representan la antítesis de la figura del *heredero* de Bourdieu, de allí que esta tesis se focaliza en los estudiantes universitarios indígenas que accedieron a la universidad en Ecuador. En la medida en que las teorías más clásicas han perdido capacidad heurística para dar cuenta de la presencia en el nivel superior de estudiantes históricamente en desventaja, entre ellos, estudiantes indígenas, se apela a los aportes de la sociología de la experiencia de Dubet como herramienta principal en el abordaje conceptual de la investigación. De allí que, el objetivo general de la investigación sea analizar las experiencias sociales vividas por los estudiantes indígenas antes, durante y después del proceso de acceso a la universidad pública ecuatoriana. Este objetivo supone seguir la propuesta de Charlot (2014) que invita a estudiar la experiencia de quienes, a pesar de sus condiciones sociales de desigualdad, logran *éxito académico*, para lo que propone centrar la mirada en la experiencia social de los estudiantes y su relación con el estudio.

Esta investigación también se enriquece de los aportes de la desigualdad educativa porque si bien la expansión de los sistemas universitarios son “datos auspiciosos encubren, sin embargo, dos cuestiones: la primera, los altos grados de desigualdad que persisten entre los países y hacia el interior de cada uno; la segunda es que esa expansión se realizó consolidando la privatización de los sistemas de educación superior, lo que atenta contra los procesos de

ampliación del acceso y el ejercicio efectivo de la educación superior como derecho” (Atairo et al, 2023, p. 263). En Ecuador es posible identificar las mismas tendencias; por un lado, la expansión de la matrícula sigue la tendencia histórica del país: es baja la tasa de escolarización respecto de otros países de la región y, además, la matrícula se caracteriza por una alta representación de estudiantes mestizos y blanco con casi el 75% en el año 2018. En cuanto a la tendencia de privatización, el país registra un crecimiento significativo del sector privado a partir de la década de los 80’, produciendo una diversidad de perfiles institucionales destinados a la formación de élites y otros de captación de la demanda con y sin fines de lucro. Por ello, el estudio de la experiencia de los estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad, también apela a los aportes de la sociología de las desigualdades educativas para dar cuenta de que existen condiciones de desigualdad originadas por circunstancias socioeconómicas que afectan el ámbito educativo de las poblaciones vulnerables, quienes en gran porcentaje están alojadas en la zona rural del país.

Finalmente, se describe la metodología utilizada en la investigación, centrada en un abordaje eminentemente cualitativo de tipo biográfico basado en los relatos de vida de ocho estudiantes, que dan cuenta de sus experiencias en el proceso de admisión al sistema universitario del país. El enfoque biográfico asume una perspectiva dialéctica porque entiende que las experiencias se construyen a partir de las constricciones del sistema social pero no están absolutamente determinadas por éste, por lo que se hace especial énfasis en los elementos conflictivos de la articulación entre lo social y lo individual.

1. Estudiar la desigualdad educativa en el nivel universitario

Si bien es cierto que hoy acceden al sistema una gran cantidad de estudiantes de distintos contextos sociales; en el interior del claustro universitario aún siguen operando dinámicas de desigualdad. Por ello, se incluyen en el marco teórico aportes de la sociología de la educación para pensar las cuestiones sobre desigualdad. En los siguientes acápites se presenta una discusión acerca de la desigualdad en el contexto educativo, debido a la reproducción social, cultural y económica de los estudiantes; afectando a grupos históricamente en desventaja. En ese marco, se realiza un análisis de la desigualdad presente en el sistema universitario; que a pesar de fungir de ser heterogéneo; delimita en su interior categorías sociales que excluyen a estudiantes desprovistos a transitar en igualdad de condiciones en el sistema.

La igualdad se asume como una condición social que otorga los mismos derechos a los ciudadanos, dotándolos de altos niveles de libertad y justicia y, por lo tanto, permitiéndoles

gozar de similares beneficios. También se concibe como la distribución justa de la riqueza y, por ende, al hecho de gozar de buenas condiciones en lo que respecta al acceso a derechos como la educación (Dubet, 2011). Pero igualdad, según Southwell (2006), también significa aceptar al diferente y confiar en que sus conocimientos pueden ser puestos a favor de otros y así producir un enriquecimiento mutuo, tendiente a garantizar la libertad, la democracia y la prosperidad general. Si se concibe estas acepciones como válidas, significa que quienes forman parte de la sociedad, independientemente de sus orígenes sociales y culturales, tienen la posibilidad de gozar de una misma condición dentro de la estructura social existente. De esta manera, la igualdad alberga a la democracia como un principio que le da poder a la persona para participar libremente dentro de la sociedad. Pero a pesar de que la meta ha sido propiciar mayor igualdad en todos los ámbitos sociales, aún persiste la desigualdad como un espacio de diferenciación que posiciona a los individuos en una estructura social de privilegios y subordinaciones. Se suele afirmar que la igualdad está inscrita en la parte legal; pero la desigualdad persiste en el ámbito social; y el campo educativo es uno de los espacios en donde se hace notoria esta brecha (Southwell, 2006; Tenti Fanfani, 2011).

1.1 Una mirada crítica a la lógica meritocrática como constructora de igualdad educativa

Las visiones culturalistas de la desigualdad de los años '70, han postulado que la escuela no es una institución neutral; más bien reproduce las desigualdades sociales aventajando a unos sobre otros. Desde estos postulados, el destino del estudiante no solo depende de los recursos cognitivos; sino también de la cuna de la que proviene. La hipótesis de Bourdieu y Passeron (1996) en el libro *La Reproducción*, delata la desigual probabilidad de escolarización y éxito académico, de acuerdo con la clase social a la que pertenece el estudiante. La escuela es el lugar en donde se transmite la cultura de la clase dominante; por lo que su tránsito está enmarcado dentro de un sistema injusto que opera bajo una acción pedagógica que impone un arbitrario cultural ejerciendo una violencia simbólica. En tal virtud, el éxito académico está supeditado a la herencia cultural y social de los favorecidos y es la escuela la que indudablemente se convierte en una instancia que reproduce las inequidades sociales, que difícilmente permiten la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.

La idea de que una fracción social está siendo beneficiada con privilegios relacionados con la cuna, cuya herencia no es sólo económica sino también, y quizás, sobre todo, cultural; vulnera el principio de la igualdad de oportunidad, una lógica que la modernidad había adoptado en su promesa de abandonar una sociedad de privilegios. La escuela asume un rol central para concretar esta promesa en tanto se constituye en un espacio abierto al servicio de

todos a partir de eliminar obstáculos de toda índole para dar paso al libre acceso (Bolívar, 2005). Es decir que estos postulados dieron origen a un debate sobre si realmente las instituciones educativas constituyen el espacio al cual pueden acceder todos aquellos quienes quieran, para así dar respuesta a sus necesidades educativas, al margen de sus condiciones particulares, y más aún en sociedades profundamente desiguales.

Sintetizando, la escuela moderna se organizó bajo el principio de la igualdad de oportunidades para brindar a todos igualdad de derechos para gozar de la educación, dejando de lado el favoritismo de clase. El mérito se constituyó como el dispositivo por excelencia que selecciona a los mejores en concordancia con los talentos y esfuerzos académicos individuales. Desde una mirada crítica, se sostiene que el sistema educativo descansa en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos, pero no reconoce otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales. Esto produce una operación de naturalización de lo social, es decir, de transformación de las desigualdades sociales en desigualdades «naturales» de inteligencia, de cultura, etc., que permite a la escuela cumplir la función de legitimación de la desigualdad, transformando los privilegios aristocráticos en derechos meritocráticos, como los únicos compatibles con los principios de la democracia. En esta línea, van Zanten (2008) afirma que la meritocracia no ha sido un régimen ideal y, por lo tanto, ha contribuido en la reproducción de desigualdades.

La escuela, bajo una aparente neutralidad social, centrada en la lógica de méritos que encubre la herencia en las diferencias, reproduce las relaciones sociales de dominación. Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que la naturalización de lo social, obliga y autoriza a explicar el éxito escolar como desigualdades naturales y desigualdades de dotes, pero la idea de don, talento o mérito en realidad son privilegios de clase. Kaplan y Ferrero (2002), inscritos en la perspectiva de Bourdieu, sostienen que la posesión o no de un talento, capacidad, aptitud y competencia, dotada de modo natural, que no depende de su naturaleza social, sitúa a las personas en posiciones dicotómicas de superioridad e inferioridad. En este contexto, el mérito exhorta y posibilita el talento académico del estudiante de modo individualizado; pero estigmatiza y desacredita al que no lo posee. No obstante, bajo el criterio de que cada cual asciende exitosamente en el sistema escolar en base a sus méritos, se introduce la idea de que el esfuerzo tiene su recompensa; dinámica que en la realidad no se cumple; pues a medida que el estudiante transita en el sistema, se presentan otras desigualdades producto de las diferencias entre grupos sociales (Bolívar, 2005).

Entonces, el mérito no constituye una generalidad que brinda éxito académico para todos y tampoco está supeditado a la naturaleza de la persona, aunque sí a su origen social. Sin

duda, la “inteligencia” tiene un efecto positivo cuando se combina con una posición alta dentro de la estructura social y cuando las oportunidades se direccionan a favor de quien posee recursos, que le catapultan al éxito (Kaplan y Ferrero, 2002). Pero la escuela lleva a cabo una clasificación de acuerdo con los recursos cognitivos, lingüísticos y materiales que los estudiantes poseen. Young (2001), por su parte, asegura que el no poseer méritos constituye estar desarmado, lo que es una realidad efectiva de las clases bajas. De ahí que, a los desprotegidos se los estigmatiza como aquellos que no han alcanzado un alto desarrollo de sus niveles cognitivos; y en tales circunstancias, no logran obtener un posicionamiento elocuente a nivel escolar y tampoco personal. En base a la teoría de la reproducción cultural, propuesta por Bourdieu y Passeron; el haber nacido en un ambiente social favorable abre al individuo un sin número de oportunidades culturales, sociales y educativas que lo impulsan, con mayor facilidad, al éxito personal y académico y le otorgan mayor poderío y dominio.

En este contexto de desigualdad y su reproducción, se observa que, en los procesos de selección educativa, los grupos étnicos, considerados históricamente como “cultural y socialmente desprovistos”, tienen además bajas posibilidades de un reconocimiento igualitario. Para Fraser (2008) la justicia e igualdad se logran a través de una distribución justa de los recursos materiales y simbólicos; por lo que la reivindicación étnica constituye el reconocimiento de sus derechos. Además, de los enormes esfuerzos por tratar de equiparar su desigualdad, transitan por procesos de aculturación despojándose de su cultura y tradiciones y asumiendo las nuevas como propias (García Canclini, 2004). En línea con ello, Lahire (2008) afirma que los problemas escolares como deserción escolar, rezago y ausentismo, se convierten en un estigma social que se va enraizando y afectando en cadena a grupos históricamente marginados. En vez de ser una fortaleza, los recursos culturales y lingüísticos que estos grupos traen consigo constituyen una debilidad que profundiza significativamente su inclusión en el sistema escolar e impide su éxito académico. Desafortunadamente, el rol de la escuela no se direcciona a valorizar los recursos que los estudiantes poseen y en ese escenario las desigualdades son más evidentes.

1.2. La persistencia de desigualdades a pesar de la universalización de la educación

Con el afán de garantizar la igualdad, los sistemas educativos actuales buscan abarcar la mayor parte de la población estudiantil. En concreto, el objetivo de los estados ha sido universalizar paulatinamente los diferentes niveles educativos. Actualmente, la masificación de la escolaridad llega hasta la universalización en los primeros niveles educativos en la mayoría de países de América Latina, en el marco de la tendencia a definir la obligatoriedad

en los primeros niveles e incluso hasta la enseñanza media con la incorporación de grupos menos favorecidos en el sistema. Según Tenti Fanfani (2008), en la dinámica de masificación subyacen dos tipos de exclusión: la primera relacionada con la exclusión de conocimiento y, la segunda, relacionada con la ausencia de estudiantes históricamente marginados en los más altos niveles educativos. El análisis de la primera significa que estar incluido en el sistema educativo no garantiza una verdadera democratización, pues la “*exclusión del conocimiento*” muestra que algunos permanecen en desventaja por ciertas condiciones sociales, pedagógicas, académicas e institucionales que no les permiten gozar de modo justo y equitativo de beneficios que otras escuelas otorgan a otros. El autor va más allá cuando asegura que la exclusión del conocimiento tiene un impacto mayor que la exclusión escolar; es decir, se crea una especie de barrera en contra de los más débiles, los cuales se ven limitados a acceder al conocimiento; convirtiéndose entonces en *analfabetos modernos*. El segundo tipo de exclusión tiene que ver con la ausencia de estudiantes históricamente marginados en los más altos niveles educativos, producto de la débil calidad educativa que traen consigo y las dificultades familiares para sostenerse dentro del sistema. Los jóvenes en condición de vulnerabilidad no traen los conocimientos necesarios para enfrentar un nuevo reto educativo, ni tampoco cuentan con los recursos económicos suficientes; por lo que, desde temprana edad se ven en la necesidad de conseguir un trabajo para suplir sus necesidades y las de su familia.

Por otro lado, investigaciones sobre la configuración que adopta el sistema escolar sostienen que los procesos de universalización del nivel se producen en paralelo a procesos de segmentación y fragmentación que impiden una democratización real en el acceso al conocimiento; y, por el contrario, colaboran en la reproducción de desigualdad social. Tiramonti (2016) sostiene que la segmentación da cuenta de un monopolio de saberes y calidad educativa en correspondencia al sector social. En ese sentido, existen circuitos diferenciados de educación, dependiendo del contexto social al cual van dirigidos. La fragmentación implica separar a los estudiantes generando espacios culturalmente homogéneos que, si bien permiten gozar de un sistema educativo con pares cultural, social y económicamente similares; desaceleran el éxito académico de quienes por sus condiciones están en desventaja.

En síntesis, los estudiantes de estratos sociales altos y provenientes de zonas urbanas tienen mayor probabilidad de permanecer en el sistema a lo largo de los niveles y acceder a una buena escuela, buenos docentes, buenas bibliotecas y programas pertinentes, que sin duda influyen en los aprendizajes; mientras que los estudiantes rurales cursan sus estudios en condiciones de precariedad en las que el acceso a conocimientos los limita en el desarrollo de estándares mínimos de aprendizaje que, más tarde, constituyen una barrera que debilita su

acceso y participación en los siguientes niveles educativos, y más aún, cuando su interés se direcciona a espacios urbanos. De esta forma, el hecho de formar parte de un determinado nivel educativo en la zona rural implica también ser víctima de ciertas limitantes (infraestructura, acceso a internet, tecnología, docentes formados, conocimiento actualizado, recursos didácticos, etc.); que más adelante pueden constituir barreras que impidan el acceso de grupos históricamente en desventaja a otros niveles educativos. Mientras más alto es el nivel al que el estudiante en desventaja aspira, menor probabilidad de acceso tiene. El acervo cultural, económico y social son cuestiones que son determinantes en el éxito o fracaso estudiantil. Para estudiantes cultural y económicamente desprovistos, el estar dentro de la universidad implica demostrar académicamente competencias que en su momento no fueron desarrolladas, debido a la exclusión del conocimiento. En ese contexto, las tasas de deserción, repitencia y abandono son más susceptibles para estudiantes históricamente en desventaja. Aun así, si bien la ampliación de oportunidades educativas ha permitido mayor presencia de grupos desfavorecidos; continúa exceptuado un grupo considerable de jóvenes provenientes de contextos rurales e indígenas.

1.3. Las desigualdades educativas en la universidad

En la universidad la desigualdad se concreta en distintos momentos, según Chiroleu (2018b) el primero de ellos se produce con las barreras selectivas cuando el aspirante pretende ingresar al sistema universitario; el segundo momento se identifica en el interior de las instituciones una vez que el estudiante es parte del sistema universitario, mientras que el tercer momento tiene que ver con la segmentación de las universidades por cuestiones de calidad educativa; por lo tanto, los diplomas que ofrecen tienen un valor diferencial. Para Chiroleu (2013), los diplomas que los estudiantes obtienen brindan oportunidades laborales diferentes, producto de una democratización parcial o incompleta; lo cual conlleva también desigualdades sociales.

Al respecto, Dubet (2010) señala que en las instituciones escolares democráticas de masas se vive una doble tensión: permiten el ingreso amplio de estudiantes de toda índole pero en su interior se perpetúa una clasificación, distinción y selección en base a los méritos individuales. Además, las carreras a las que los estudiantes acceden y al tipo de empleo que consiguen, es fruto de una jerarquización que posiciona a aquellos aventajados en carreras tradicionales y de ingenierías; frente a la desventaja que tienen las otredades de acoplarse a carreras técnicas y de ciencias sociales que no les permite gozar de una verdadera igualdad social. Si bien es cierto, a nivel de educación superior las políticas de cuotas han actuado como

un mecanismo reparador de diferencias sociales; y en ese sentido han permitido el ingreso al sistema de jóvenes que históricamente han estado en desventaja; continúan siendo evidentes situaciones de desigualdad. Es así que, la disparidad entre estratos sociales altos y bajos ha influido notablemente en el tipo de estudiante que se encuentra en este nuevo contexto.

2. Estudiar la experiencia de estudiantes universitarios

Desde estas coordenadas teóricas inscritas en esta nueva sociología, Dubet (2005) postula que la masificación de la educación y la diversificación de la oferta académica ha dado lugar a una heterogeneidad en el estudiantado; y en ese marco cada joven crea su propia experiencia y atribuye un sentido a sus estudios. Dubet (2005) argumenta que, en un contexto heterogéneo, la nueva masa estudiantil experimenta su vida universitaria de distintas maneras. La experiencia académica es un proceso que se va construyendo día a día mientras se forma su identidad y subjetividad; lo que da cuenta de los mecanismos de selección, la vida universitaria, la proyección al mercado laboral, y las relaciones entre las desigualdades académicas y sociales. En este escenario se crean nuevas figuras estudiantiles que otorgan múltiples sentidos en torno a sus estudios en base a cuestiones personales, familiares, académicas y del medio social del cual provienen (Guzmán Gómez, 2017).

Dubet (1994) sostiene que interesa la experiencia del sujeto en tanto es un puente conector entre el actor y la estructura. Desde la sociología de la experiencia, el autor propone estudiar el individuo alejado de la estructura social del sistema del cual proviene, porque justamente lo que interesa es comprender su realidad en un sistema de heterogeneidad en donde la persona debe seguir reglas sociales, pero, a la vez, administra la propia experiencia que crea en su diario vivir. Se aboga a la sociología de la experiencia de Dubet como una teoría de *alcance intermedio*, que pretende dar respuesta a los contextos heterogéneos presentes en la sociedad. La propuesta de Dubet se inscribe en una postura que se aleja tanto de la sociología clásica, como de la sociología posmoderna. Si bien la primera, en su momento, dio respuesta a contextos homogéneos en la medida en que anclaba al actor con el sistema como una unidad inseparable o *sistema integrado*; actualmente ya no es acoplable para la población inmersa en contextos heterogéneos. De modo que el sistema corresponde a la sociedad que produce individuos, quienes interiorizan acciones bajo una relación de poder y de dominación, respectivamente (Martuccelli, 2007), y en ese marco, el actor asume un rol en base a las normas establecidas por el sistema. En tanto que, la sociología posmoderna cuestiona los preceptos de dominación de la sociología clásica; pero tampoco es una alternativa viable para contextos heterogéneos en la medida en que no considera que el actor puede actuar alejado de la norma.

Entonces, la noción de experiencia es estudiada como una unidad que analiza las vivencias individuales dentro de un sistema, pues cada individuo experimenta la suya dentro de un sistema donde converge una diversidad de actores. Desde esta perspectiva, cada actor construye su propia historia en base a su interacción con otros actores dentro de un mismo sistema. En palabras de Guzmán Gómez (2017), la sociología de la experiencia concibe al actor de una manera que dista tanto de la macroestructura de orden funcionalista como de las micro teorías sociales; a las cuales tacha como posturas que someten al individuo al cumplimiento de normas de comportamiento establecidas por el sistema, o que, por el contrario, brindan total autonomía al sujeto alejado del sistema.

La sociología de la experiencia se basa en la reflexión de acciones individuales o colectivas de grupos marginales en circunstancias de crisis; frente a lo cual, se manifiestan sentimientos de esperanza en una realidad de desigualdad y desventaja. En este sentido, Dubet (1994) define al sujeto como un actor eminentemente social y reflexivo, quien enfrenta sus experiencias despojado de su rol y su estatus particular; para adaptarse, por ejemplo, a la institución escuela donde pretende construir sus experiencias de modo subjetivo. De modo que, la *experiencia* es concebida por Dubet (2010) como un acontecimiento vivido por el actor en algún momento de su vida; y que, si bien es una realidad individual, es eventualmente compartida y confirmada por otros. Desde esta perspectiva las experiencias se caracterizan como situaciones de desestructuración y desorganización frente a una crisis; pero también se definen como conductas inciertas en la que juegan aspectos de zozobra e ilusión del actor. Es así que el sujeto analiza su propia realidad de modo subjetivo y la contrasta con lo que sucede en el entorno o sistema en el que se desarrolla, construyendo así su realidad a través de las relaciones cotidianas que se generan en interacción con otros actores. Las vivencias son particularmente experimentadas, creando así *nuestro verdadero mundo*, pese a ser construidas dentro de un universo social, dan cuenta de condiciones individuales que originan resultados también individuales y distintos para cada actor. Según Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) “toda experiencia significativa se construye a partir del cúmulo de vivencias y de sentidos elaborados que la persona utiliza para guiar sus actuaciones y, al mismo tiempo, la experiencia produce/permite la reconsideración de las vivencias y de los sentidos” (p. 1028). Para Blanco y Pierella (2009), la experiencia hace referencia a *lo que le acontece* al sujeto y no *lo que acontece*; por lo que constituye un acontecimiento retrospectivo que pone de manifiesto un hecho de vital envergadura que marcará al joven estudiante por el resto de su vida.

Para comprender las experiencias sociales, Dubet (2010) plantea el análisis de las tres lógicas que ordenan la acción del sujeto: integración, estrategia y subjetivación. La lógica de

la integración constituye la función socializadora en donde el estudiante construye su proyecto educativo en interacción con otros actores sociales. Esta lógica tiene que ver con la socialización del actor en una cultura y en los valores propios del conglomerado en el que desarrolla su accionar. La lógica de la integración se asocia con la función cultural representada por valores compartidos con las personas del grupo social constituyendo una identidad, un *nosotros* que nos diferencia de un *ellos*. Cuando no se comparten los mismos valores y creencias, dice Dubet, las relaciones pueden sufrir resquebrajamiento, desarmonía e incluso son susceptibles de colapso y desigualdad. En tal virtud, en ese *conflicto*, el actor tiende a asumir un rol de integración o agrupamiento, en donde prevalece la identidad colectiva para enfrentar la crisis, generando así una especie de conciencia colectiva que lo ayuda a superarlo. Al compartir la misma cultura y, por ende, intereses comunes, su sistema de defensa es el agrupamiento y desde ahí hace frente a situaciones donde el estigma y condiciones homogéneas constituyen aspectos que lo alejan de los “*otros*”. Martuccelli y Seoane (2013) asocian esta lógica a los procesos de socialización, que para Camou et al. (2018) implica la herencia de los actores en relación con la familia, las enseñanzas previas de la escuela, la formación común del grupo de pares, etc.

En el plano educativo significa que, el actor lleva consigo sus pertenencias (aspectos académicos, culturales y sociales) que no necesariamente encajan con el actual contexto educativo en el que están inmersos. Según Dubet (2010), esta realidad ocasiona jerarquías y cualificaciones escolares, las cuales junto con un currículo arbitrario; provocan en los actores provenientes de escalones bajos, cierto grado de desventaja en relación con el resto de actores con los que se relaciona. La situación de crisis generada hace que estos últimos busquen amparo y regocijo en la familia, amigos y comunidad; a quienes el autor denomina “*Nosotros*”. De ese modo, el actor construye un proyecto escolar en interacción con actores sociales que armonizan y comparten sus valores y objetivos; y las herramientas que trae consigo constituyen el soporte con el cual pretenden integrarse en el medio.

Por su parte, la lógica de la estrategia da cuenta del interés del actor en desarrollar cierta actividad, en una sociedad matizada por recursos, competencias, poderes, y obstáculos. Esta lógica tiene que ver con todos los esfuerzos y mecanismos que se adoptan para lograr un cometido. Aquí juegan vital importancia las herramientas que utiliza el estudiante para cumplir con su objetivo académico; pero también salen a la luz las limitaciones e inequidades que tienen grupos humanos frente a procesos para los cuales no están totalmente preparados. Las estrategias se adecuan a los objetivos que el actor persigue y para ello recurre a medios que le permitan lograrlo. Dado que las relaciones sociales se definen en términos de competencia; la

dinámica de la estrategia asigna a la escuela el rol de sistema y le otorga al alumno el rol de competidor en un escenario de lucha por obtener prestigio, influencia y reconocimiento en su quehacer educativo. En este escenario, el estudiante plantea sus propios objetivos y entra en una especie de rivalidad frente al resto para tratar de que sus intereses académicos particulares prevalezcan y alcancen el éxito; generando pugnas de poder. En esta instancia, el actor se desprende de la lógica socializadora para establecer mecanismos individuales que le permitan la consecución de su meta. Martuccelli y Seoane (2013) dan cuenta de la influencia de ciertos factores estructurales, como diferenciación social y relación capital-trabajo que actúan como desafíos al momento que el actor desea incursionar en nuevas experiencias, por lo que esta lógica corresponde a la individualización. Camou et al. (2018) consideran que estas acciones conjugadas en tiempo presente están condicionadas por el reparto desigual de recursos materiales y simbólicos, jugando un rol protagónico en el éxito o fracaso del actor. Es decir, entra en juego la adecuación de recursos, competencias y poderes propios del estudiante para lograr prestigio y éxito en sus objetivos planteados. Sin embargo, la falta de recursos y habilidades individuales generan una desigual disputa y, en tales circunstancias, pueden generar fracaso. En resumen, la lógica de la estrategia constituye una lucha entre los medios disponibles por el actor y los fines para obtenerlo, en un escenario de competencias, disputas, rivalidades y luchas.

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, el actor mira de modo reflexivo y crítico su realidad, en una sociedad que produce y reproduce desigualdades y que en ocasiones reduce las oportunidades de aquellos en situación de vulnerabilidad. Martuccelli y Seoane (2013) definen a esta lógica como una dimensión espiritual del actor porque en este proceso entran en juego una serie de emociones, reflexiones y valoraciones. Al mismo tiempo, se trata de auscultar el poder de decisión del estudiante frente a realidades académicas dadas; y en las cuales no tiene poder de cambio. Según Camou et al. (2018), la subjetivación es la dimensión personal de la experiencia social y, en tal virtud, la mirada es a futuro y tiene especial relevancia en la juventud como época en donde se cimientan las bases que catapultan al éxito o fracaso del actor en su vida adulta. Aquí entra en juego la función individualizadora del sujeto para reflexionar sobre situaciones intempestivas, llamadas también bifurcaciones², que lo distancian de la sociedad y lo llevan a un análisis profundo; que en ocasiones pueden generar autoculpabilidad, desazón, e incertidumbre. Para Dubet (2010), el rechazo del actor a formar parte del sistema es una actividad social que da lugar a la subjetividad; lo cual lo vive

² Situaciones que no están en manos del sujeto y que marcan, posiblemente, su futuro (Muñiz Terra, 2012).

individualmente a modo de sufrimiento, denuncia, incapacidad y ansiedad. En tal virtud, la experiencia individual es construida socialmente, pero el relato es individual. El trabajo reflexivo llega a un punto de mayor apogeo, en cuanto más imprevisibles e inciertas sean las situaciones que las generan (Dubet, 2010). La subjetivación es el interés por sus propios estudios; lo cual ubica al estudiante en un espacio de autorreflexión e incertidumbre ante decisiones externas que no apelan a cambio.

Los aportes de Dubet permiten reconocer que cada estudiante es un mundo diferente y por eso el estudio de su experiencia es un hecho de vital envergadura. Esta perspectiva sociológica aleja al estudiante del denominado *status* y lo ubica en un rol más protagónico, otorgando así al sujeto el rol de constructor de su propia realidad y gestor de las experiencias; aunque no como responsable directo de la experiencia que vive al interior del contexto educativo Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) aseguran que los objetivos institucionales no coinciden con las experiencias de cada sujeto, por lo que el sentido de las acciones llevadas a cabo por el actor dentro de ese contexto son trabajadas individualmente; y es tarea del investigador lograr dilucidar y auscultar su experiencia con la ayuda de las lógicas de acción.

2.1. Estudiar la experiencia de aquellos que, a pesar de sus condiciones en desventaja, logran ingresar a la universidad

En *Los Herederos*, una investigación llevada a cabo en 1964 por Bourdieu y Passeron sobre el sistema de enseñanza francés; se demuestra que el sistema escolar y universitario funciona como una instancia de selección social en beneficio de las clases superiores y en detrimento de las clases medias y, todavía más, de las clases populares. La figura del heredero planteada por Bourdieu y Passeron explicaba la presencia de grupos sociales medios y altos en el sistema educativo superior. Según los autores, el origen de los estudiantes, el rol que desempeñan, su cultura, y su posición social, son elementos que forman parte del capital cultural y el *habitus* que heredan de sus padres y del contexto social en el que se desarrollan, y es, justamente, lo que determina su éxito escolar. Pero para Charlot (2014), la herencia social y cultural otorgada por los padres, como modo de justificar el éxito de los jóvenes dotados de herencia cultural, social y económica, no explica el éxito escolar de estudiantes “populares” quienes, a pesar de sus limitaciones sociales y culturales, logran presencia en el sistema educativo. Por eso, Charlot (2014) se enfoca en explicar los logros escolares de los estudiantes que llegaron a ser parte de un sistema en el que la mayoría de sus pares no lo lograron. Según este autor, el hecho de que un estudiante en desventaja esté fuera del contexto universitario no se debe a que sus padres no le han heredado el capital social y cultural necesario; sino que no

ha construido ciertas competencias y saberes necesarios. Por lo tanto, no existe fracaso escolar debido a la reproducción de orígenes sociales; sino estudiantes que han fracasado porque han desarrollado saberes y competencias de forma limitada. Además, para incursionar en nuevos contextos educativos el estudiante debe utilizar un yo empírico y un yo epistémico: el primero tiene que ver con las experiencias previas del estudiante, que puede realizar un análisis retrospectivo de sus experiencias previas para dar respuesta a los nuevos saberes, mientras que también en el segundo; debe tener claras las metas que persigue en el nuevo contexto educativo a través de un análisis argumentativo y el planteamiento de objetivos académicos. Estos esfuerzos permiten al estudiante reducir los riesgos de fracaso escolar; pues sus orígenes lo sitúan en un escenario de mayor vulnerabilidad.

Charlot (2014) sostiene que, los estudiantes populares que tienen éxito escolar son personas que tienen deseos de aprender; pero necesitan ayudas adicionales para poder desarrollarse al máximo y sobresalir dentro del grupo social de procedencia. Estos jóvenes afortunadamente tienen claro su objetivo: posicionarse en un nivel educativo mayor que el resto de los pares académicos con los cuales comparten parte de su vivencia. El autor explica que, para plasmar su objetivo académico, el estudiante debe hacer un esfuerzo que denomina *movilización intelectual*, y tener el deseo de realizarlo asociándolo a un sentido de satisfacción. Es así que propone una ecuación pedagógica de elementos que inspiran al estudiante en su deseo de aprender: la suma de la actividad intelectual, el sentido y el placer. Define a la *actividad intelectual* como el deseo intrínseco o la pasión del estudiante por realizar actividades que conlleven aprender; al *sentido* como la razón por la que el estudiante quiere aprender y, finalmente, al *placer* como el gusto de aprender. Entonces, el éxito académico está asociado a la presencia de estos tres elementos, en otras palabras, el estudiante fracasa cuando no tiene deseo por aprender, ni tampoco atribuye sentido a sus estudios y no siente placer para llevar adelante una meta académica que suponga algún tipo de bienestar. De allí que se trata de un proceso de subjetivación, singular y diferente para cada estudiante. Los postulados centrales se basan en la idea de que no hay “saber” sino “relación con el saber” porque cada persona construye sus propias disposiciones psíquicas, fruto de la experiencia social.

En “*Los estudiantes*”, Dubet (2005) sostiene que la experiencia se puede reducir a la función académica de la universidad, a lo que acontece en el aula y a los contenidos curriculares; los estudiantes construyen su propia experiencia apegados a su condición de ser joven y en relación con sus estudios. De modo que, la experiencia estudiantil se construye a partir de su vida cotidiana, su identidad y las relaciones sociales. En tal virtud, surgen una infinidad de experiencias complejas, las cuales se construyen en función del sentido otorgado

a los estudios en el contexto universitario. Para algunos estudiantes, la universidad es un espacio donde pueden integrarse, aculturizarse o adoptar nuevos desafíos. Se trata de estudiantes abiertos a un proceso donde deben aprender nuevos códigos, valores y formas de trabajo establecidos por el sistema. Mientras que otros experimentan la vida estudiantil en el anonimato con dificultades de adaptarse; y con posibilidades de desaceleración o abandono de los estudios. Por otro lado, el proyecto profesional es distinto para cada estudiante; existen jóvenes con un proyecto social y profesional establecido y definido, mientras que para otros la experiencia es incierta, estudian por estudiar y su proyecto profesional no tiene mayor sentido. En lo que respecta a la vocación, hay jóvenes que anclan la carrera en sus pasiones, intereses y utilidad, mientras que otros estudiantes escogen su carrera en relación al lugar donde viven y a la posible sencillez o poco esfuerzo requerido.

En la línea de indagar en los sentidos que tiene la educación universitaria para los estudiantes, Rentería (2012) sostiene que existen dos tipos: instrumental y expresivo. El primero se liga al deseo de los jóvenes por conseguir un empleo y mejorar su calidad de vida, mientras que el expresivo se inclina más por la vocación hacia el estudio. La clasificación de los sentidos instrumental y expresivo se amplía en 7 categorías (Sifuentes, 2013). Dentro del sentido instrumental ubica el prestigio y certidumbre. El primero tiene que ver con el hecho de sobresalir dentro del sistema educativo; como un lugar al que pocos llegan. En tanto que la certidumbre refiere a la seguridad de que, a través de los estudios, se tendrá una mejora en el estilo de vida. Como parte del tipo expresivo están los sentidos identitario, humano, libertador, hedonístico y práctico. El sentido identitario muestra el valor simbólico de orgullo; cuando el actor representa a un grupo social que no está presente físicamente. El sentido humano corresponde a la ayuda social que puede generarse una vez que se terminan exitosamente los estudios. El sentido libertador engloba el ámbito emancipador y de justicia social para el actor y su entorno, a través de la educación. Lo hedonístico se relaciona con la búsqueda del actor por satisfacer sus deseos de aprendizaje. Finalmente, el sentido práctico contempla la utilidad de los estudios en la vida real. Según Guzmán Gómez (2012), para los estudiantes indígenas universitarios que frecuentemente son estudiantes de primera generación, estar en la universidad asume un sentido instrumental porque se direcciona a buscar un empleo para enfrentar estas problemáticas sociales en el escenario familiar, pero también asume un sentido de resistencia y reivindicación. En definitiva, el sentido instrumental se entrecruza con sentidos expresivos.

3. Las experiencias de los estudiantes indígenas en el acceso a la universidad como objeto de estudio

En el trayecto para lograr ser parte del espacio universitario, los estudiantes participantes de esta investigación debieron realizar múltiples esfuerzos en condiciones de vulnerabilidad, para lograr superar sus barreras culturales y sociales y alcanzar presencia en el sistema. Una de esas barreras fue enfrentar exámenes de ingreso rigurosos. En tal virtud, para estudiar la experiencia de los estudiantes indígenas es importante mirar retrospectivamente el proceso de acceso restringido al sistema universitario. Por lo antedicho, este trabajo de investigación acude a la sociología de la experiencia planteada por Dubet, para interpretar la experiencia social en el proceso de ingreso. Los jóvenes a los que hacemos referencia, han terminado sus estudios secundarios, aspiraron a ingresar al contexto educativo superior y lo lograron; por lo que sus narrativas abordan los esfuerzos llevados a cabo para constituirse en estudiantes universitarios como una meta que no está en sus manos; sino en un sistema dirimente.

Pese a los esfuerzos, asumirse como “*estudiante universitario*” es una posibilidad distante a la voluntad individual de los aspirantes pues, a diferencia de las mayorías étnicas, adolecen de recursos cognitivos, lingüísticos y materiales, que los mantiene en desventaja. Interesa indagar no solo la experiencia vivenciada por estudiantes indígenas en el proceso de ingreso a la vida universitaria, en tanto cuestión singular; sino también la vivencia de estar ya inmersos dentro del sistema, ya sea público o privado, así como también el sentido que otorgan a los estudios, a la universidad, y a la carrera elegida. Se considera a cada estudiante como un actor social que tiene su historia, pero a la vez es único e irremplazable. Cada historia merece especial análisis para entender un proceso que para estudiantes indígenas es complejo, lleno de trabas y de desigualdades en un sistema que se jacta de ser inclusivo y justo.

3.1. Diseño metodológico del estudio

El presente estudio busca analizar las experiencias sociales vividas por los estudiantes indígenas en su acceso a la universidad ecuatoriana, desde un abordaje social de tipo cualitativo. Este tipo de abordajes se enfocan en comprender en profundidad la vida de las personas, sus experiencias, comportamiento y emociones (Strauss y Corbin, 2002). A través de este tipo de investigaciones de corte naturalista, los investigadores intentan analizar lo que dicen y hacen las personas en el panorama social y cultural en el que se desenvuelven, intentado dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Al procurar indagar sobre las experiencias vividas en el proceso de acceso de grupos indígenas a la universidad, se asume un abordaje biográfico para otorgar especial importancia a los acontecimientos vividos por los actores en un momento específico de su vida. Según Pujadas Muñoz (1992) este enfoque analiza el despliegue narrativo de un acontecimiento a través de una serie de entrevistas que procuran obtener la mayor cantidad de detalles sobre lo acontecido. Dentro de estos estudios, se seleccionaron los relatos de vida, definidos como narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio investigado (Kornblit, 2007), en este caso el ingreso a la universidad en un contexto de implementación de un sistema de ingreso centralizado orientado por el discurso de la igualdad de oportunidades. Según Bertaux (1999), los relatos de vida se enfocan en un período específico de la vida del sujeto, distanciándose así de los estudios sobre las historias de vida. En particular, este estudio se enfoca en un periodo que supone una de las *transiciones educativas*: pasar de la vida secundaria a la vida universitaria, proceso que constituye un acontecimiento singular para los jóvenes provenientes de sectores cultural y económicamente postergados. Si bien el sistema secundario brinda, en el ámbito de sus competencias, acompañamiento en esta transición; luego del egreso la responsabilidad recae en manos del estudiante y de su propia familia porque los egresados se vuelven invisibles para el próximo nivel: “nadie los espera” según Terigi (2007).

Estos relatos se centran en un aspecto particular de la experiencia de vida de los investigados, a partir de lo cual se busca describir una problemática social que afecta a un universo; más no describir una historia personal (Bertaux, 1999). La intención de los relatos de vida no es conocer la vida de una sola persona; por el contrario, se los analiza como correlato de lo social, como expresiones de la estructura sociocultural. En esta tesis interesa conocer los procesos de desigualdad que operan en el acceso a la universidad, incluso en aquellos casos que lograron acceder a la educación superior, en particular los mecanismos de desigualdad que afectan a un grupo humano, en este caso, grupos indígenas. En la medida en que estos estudios deben trascender lo particular y construir un saber más denso sobre lo social (Kornblit, 2007), esta tesis, a través de relatos individuales, trata de auscultar el funcionamiento de un sistema universitario en la construcción de las desigualdades educativas, en concreto, la dinámica que genera el sistema de admisión centralizado basado en la lógica de la igualdad de oportunidades.

Explorar las experiencias de jóvenes estudiantes indígenas a través de relatos de vida es una tarea retrospectiva de quienes son testigos directos de un proceso que aspira universalizarse democráticamente como un derecho inalienable (Carli, 2006). Al mismo tiempo, se trata de examinar el poder de decisión del estudiante frente a situaciones que no están en sus manos y que marcan, posiblemente, su futuro (Muñiz Terra, 2012).

3.2 Selección de los participantes de la investigación

En la medida en que la investigación cualitativa prioriza la profundidad sobre la extensión, esta investigación se basa en el relato de ocho estudiantes indígenas. En un primer momento, se seleccionó a cuatro estudiantes que lograron acceder al sistema público. Luego con el fin de recopilar datos, historias y voces de estudiantes indígenas que han vivenciado un proceso difícil, tenso y complejo para tratar de acceder a la universidad pública ecuatoriana y no lograron un resultado positivo; se aplicó el mismo guion de preguntas a cuatro estudiantes indígenas que optaron por una institución universitaria privada. En estas entrevistas se planteó identificar la experiencia frente al SNNA (aplicado en universidades públicas) o el examen Ser Bachiller, a través del cual no pudieron acceder; y su experiencia personal al estar presentes en una universidad privada, en la cual no se presentaron restricciones en cuanto a exámenes.

Se conformó una muestra intencional que permitió seleccionar la población a ser investigada en base a ciertos rasgos característicos (Guber, 2004). En este caso, se seleccionó a la población indígena en base al género, etnia, tipo de universidad y carrera elegida. El número y las características de la muestra fueron definidos en el proceso investigativo, según la relevancia de los casos (Hernández Carrera, 2014). Inicialmente se pensó en la participación de 10 estudiantes indígenas, como parte de la muestra total. Hernández Carrera (2014) señala que al inicio de investigaciones de corte cualitativo no se puede precisar el número exacto de participantes; por lo que se propone un número tentativo de casos; y más adelante se establece el definitivo. Esto permite una exploración más profunda y flexible de los fenómenos estudiados. Por lo que, más adelante se definieron 4 estudiantes por cada contexto (público y privado); dando un total de 8 participantes. En el presente trabajo, el número estuvo en función del nivel de saturación -cuando ya que no hay otra información que provea datos importantes- y el aporte significativo de los investigados al trabajo planteado (Strauss y Corbin, 2002).

En este caso, se eligió a estudiantes indígenas voluntarios y auto seleccionados de dos universidades; una pública y otra privada. Si bien el estudio se direcciona al proceso de ingreso de estudiantes indígenas en el sistema de educación público; no todos lograron un cupo luego de transitar por el examen de admisión; por lo que también se enfocan los mecanismos por los que varios de estos estudiantes llegaron a ser parte de una universidad privada.

Los estudiantes indígenas que participaron en la presente investigación provienen de varios grupos étnicos del país: cinco pertenecientes a la cultura Salasaca, un Tomabela, un Waranka y un estudiante Puruhá; la mayoría son mujeres; han seleccionado carreras del campo de la administración -como hotelería y turismo, administración de empresas, contabilidad- y

de la salud -como enfermería y odontología-, además de educación y de tecnologías de la información; todos ellos reportan que trabajan en su tiempo libre para cubrir los gastos en sus estudios.

3.3. Instrumentos para la recolección de datos

Con la intención de evidenciar la experiencia vivida por los estudiantes en el proceso de ingreso a la universidad pública, es decir, el proceso de asignación de cupos, y sus decisiones respecto del resultado; se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad; para lo cual se hizo uso de un guion de preguntas semiestructurado. Sin embargo, como la entrevista estaba centrada en un momento tan trascendental en la vida de estudiantes indígenas, que hacen grandes esfuerzos por conseguir un espacio en el sistema universitario, las preguntas también fomentaron que la libre expresión. Según Hernández Carrera (2014), este tipo de preguntas no tienen una respuesta fija; por lo que fomentan que el entrevistado dé a conocer su experiencia a través de una narrativa personal. En la presente investigación, al ser jóvenes, en su mayoría tímidos; sus respuestas eran cortas, especialmente durante la primera entrevista, por lo que se adoptó la repregunta para colaborar en la construcción del relato. La entrevista ayudó a establecer un vínculo con el “otro” en donde el manejo del tiempo fue en sincronía con la información que se obtuvo; de modo que fue necesario avanzar lentamente, pausar y profundizar (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Las entrevistas se realizaron presencialmente en lugares previamente convenidos con los participantes. Se buscó ambientes tranquilos y sin ruido para evitar distractores que obstaculicen la atención del investigador y del investigado. En el lapso de aproximadamente de una hora, y con un promedio de dos entrevistas por participante, se pudo reconstruir los relatos de los estudiantes respecto al proceso de ingreso al sistema educativo superior. Además, con el ánimo de ampliar algunos datos que no fueron abordados a profundidad, mediante preguntas más puntuales, se utilizaron otros canales de diálogo: la vía telefónica, y mensajes de audio a través de la aplicación Whatsapp.

Como hemos mencionado en este capítulo, las experiencias sociales son diversas en contextos heterogéneos, donde cada actor participa activamente en la construcción de su propia experiencia, en función del objetivo académico de lograr ingresar al sistema educativo universitario. Por lo que abogamos a las lógicas de la experiencia de Dubet (2010): integración, estrategia y subjetivación; como dimensiones de análisis para dar cuenta de las experiencias de los estudiantes investigados. En este sentido, la lógica de la integración analiza la adaptación del individuo a las normas y valores de la sociedad en tanto se busca encajar y cumplir con las

expectativas sociales. En este intento, los aspirantes indígenas son susceptibles de enfrentar eventos de vulnerabilidad discriminatoria, de exclusión, e injusticia en el contexto educativo. Por ello se indagó en el grado de integración de los estudiantes en los diferentes niveles educativos, así como también se analizaron las relaciones sociales y académicas con sus pares indígenas, docentes y familiares tanto en contextos urbanos y rurales; como aspectos que influyeron a la hora de establecer un proyecto estudiantil futuro; pese a las condiciones adversas. La lógica de la estrategia se refiere a los mecanismos racionales que implementan los actores para lograr sus objetivos. En este caso, el aspirante indígena, que cuenta con escasos recursos materiales y culturales, planifica una serie de estrategias para vincularse con el sistema universitario. De allí que se indagó en los mecanismos que los estudiantes indígenas utilizaron y a que recursos apelaron con el fin de llegar a ser parte del sistema educativo universitario. Normalmente, los estudiantes no logran un cupo en su primer intento; por lo que abogan por una serie de estrategias en los que juegan un rol protagónico la forma de prepararse, el tiempo utilizado y los recursos a los que acuden. Así mismo se indaga sobre los mecanismos que los estudiantes adoptan al momento de rendir el examen. Finalmente, en la lógica de la subjetivación el actor hace una reconstrucción reflexiva y subjetiva de lo vivido y actuado, por lo que se indaga en las evaluaciones y sentimientos de los estudiantes indígenas en relación a su situación dentro de un sistema que genera desigualdades sociales y educativas. Entonces, los estudiantes realizan una mirada retrospectiva y crítica para dar cuenta, a través de su relato, de su experiencia para ingresar al contexto universitario. Las indagaciones referentes a la dimensión de la subjetivación se direccionan a que los estudiantes refieran a los eventos que acontecieron durante todo el proceso; y que llevaron a establecer un resultado positivo o negativo. En este punto, los estudiantes analizan sus trayectorias previas, las relaciones con sus amigos indígenas, sus pares mestizos y sus familiares en este proceso. Entonces, salen a relucir una serie de reflexiones acerca de sus sentimientos una vez conocieron los resultados; pero también sobre lo que hicieron o se abstuvieron de hacer para que las estrategias tuvieran un resultado favorable.

A través de las tres lógicas propuestas por Dubet se reconstruye un acontecimiento de vital envergadura para aspirantes. Este proceso es complejo y requiere de la mirada del investigador sobre los acontecimientos que han influido en el resultado; por lo que el análisis se centra en un antes, durante y después para entender en forma integral el por qué los resultados y los sentidos que adquieren para los y las estudiantes.

3.4. Aspectos éticos de la investigación

En todas las investigaciones, las cuestiones éticas juegan un rol fundamental; ya que garantizan la integridad y el respeto hacia los participantes. Por lo que una vez que se dieron a conocer a los entrevistados los objetivos que guían el presente trabajo de investigación, se solicitó aceptar de manera voluntaria y consciente su participación en el estudio. Así mismo, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información recabada. Finalmente, la investigación garantizó que cada participante sea tratado bajo principios de justicia y equidad durante todo el proceso investigativo.

3.5. Procedimiento de registro de la información recabada

En trabajos biográficos, el registro de información corresponde a la toma de datos. Al ser los relatos de vida un método de investigación biográfico-cualitativo; el proceso de registro de información recabada se orienta a la toma de la información de campo. Para lo cual se utilizó una guía de preguntas tanto en el proceso *in situ* de grabación y toma de apuntes de situaciones percibidas; y al momento posterior al trabajo de campo se desarrolló la desgrabación de información. A continuación, se presentan los pasos que se ejecutaron para el registro de la información:

1. Entrevistas individuales.
2. Grabación de las entrevistas
3. Desgrabación y transcripción de la información

3.6. Análisis de la información

En estudios cualitativos, las estrategias de análisis se basan en la construcción de categorías en función de las similitudes y diferencias de los datos recogidos; los cuales son codificados (Maxwell y Miller, 2008). En resumen, el análisis de información se realizó de la siguiente manera:

1. Clasificación de información (realizada luego de la transcripción de la información).
2. Etiquetación, escritura de notas y memos; lo cual permitió categorizar y relacionar los datos obtenidos (Maxwell y Miller, 2008).
3. Codificación, para armar categorías y subcategorías, identificar palabras claves y resaltar información.

3.7. Análisis e interpretación de datos junto con la literatura encontrada

En este proceso se realizó el análisis sincrónico y diacrónico de los relatos. A partir de la desgrabación y transcripción de información, se procedió al análisis sincrónico; el cual se vincula con un análisis socio hermenéutico de los discursos. En palabras de Muñiz Terra (2018), corresponde a encontrar sentido a la información colectada en cuanto al contexto en el que se llevan a cabo. Mientras que el análisis diacrónico corresponde a los distintos momentos de la trayectoria, motivo de análisis; en este caso al antes, durante y después de la rendición del examen de acceso a la educación universitaria de aspirantes indígenas. Al mismo tiempo se realizó un análisis de los nudos críticos, denominados también momentos inesperados o puntos de inflexión o bifurcación (Muñiz Terra, 2012) que tuvieron que enfrentar los estudiantes en todo el proceso.

En efecto, la clasificación y categorización de información se realizó de modo artesanal, sin utilizar softwares específicos. Tres tipos de categorías fueron empleadas: analíticas, emergentes y teóricas. Las primeras tienen que ver con categorías planteadas por el investigador para una efectiva lectura de la información recabada; las segundas corresponden a categorías que se identifican a partir del lenguaje utilizado por los entrevistados. Mientras que las categorías teóricas se establecen a partir de la sociología de la experiencia y de las desigualdades.

En definitiva, el presente estudio, de corte cualitativo, posee un conjunto de particularidades empíricas que denotan la experiencia de estudiantes indígenas en el proceso de acceso a la educación universitaria. La fase de recolección de datos es un proceso metódico y riguroso que al mismo tiempo permite realizar un análisis crítico y fundamentado, junto con la bibliografía recabada. Es decir, la calidad metodológica y teórica constituye un proceso complejo y bien estructurado que permiten obtener resultados con altos estándares de análisis, interpretación y discusión.

CAPÍTULO III. La historia del acceso a la educación superior en Ecuador: un proceso ceñido de exclusión y desigualdad.

Realizar una mirada histórica en cuanto al acceso a la educación superior es un asunto esencial para comprender el grado democratizador que promueve la reforma ya comenzada el siglo XXI en Ecuador. Si bien el derecho a la educación superior está plenamente establecido en la Constitución, se requiere de un análisis profundo de las asimetrías existentes pues la oferta no va en concordancia con la demanda pese a que el sistema universitario funge de ser heterogéneo e inclusivo. Es por ello que en el presente capítulo se realiza un análisis del sistema de educación superior recuperando la clasificación de García Gaudilla (1991), quien postula que en América Latina y el Caribe se presentan tres variantes de ingreso: selección implícita, explícita a nivel institucional y explícita a nivel nacional. Esta clasificación parte del supuesto de que siempre hay una selección educativa a pesar de que las puertas del claustro universitario estén aparentemente abiertas para todos los que quieran inscribirse (Sigal, 2003).

A partir de una revisión de la producción académica regional y nacional publicada en libros y artículos académicos, así como una indagación e interpretación de las estadísticas³ gubernamentales y no gubernamentales disponibles, se analizan los mecanismos de acceso a la educación superior que operaron desde el origen de la universidad ecuatoriana hasta la actualidad, y su impacto en las tasas de escolarización del nivel. Se otorga especial atención a los años 70, cuando se concreta el modelo de universidad de *puertas abiertas*, para luego detenerse en los procesos de los últimos años del siglo XX y en los primeros del XXI, que configuran el escenario de implementación de las políticas aplicadas con la reforma a la Carta Magna del 2008 y a la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010. Desde esa época, el acceso a la universidad combina gratuidad y examen de ingreso restricto implementado de manera centralizada bajo principios de meritocracia orientados a garantizar la igualdad de oportunidades, en el marco de un discurso del oficialismo centrado en la inclusión de sectores sociales históricamente excluidos.

La meta declarada por la reforma universitaria implementada en el gobierno de Correa (2007-2017), ha sido la democratización sobre la base de la ampliación de la cobertura universitaria eliminando las barreras económicas de aquellos en desventaja y generando igualdad de oportunidades en el ingreso al sistema universitario, especialmente público, del país. Sin embargo, se plantea como argumento en este capítulo que el sistema de educación

³ Cabe aclarar que, ante la ausencia de datos periódicos sobre la matrícula, se ha acudido a varias fuentes.

superior se expande en términos de cantidad de estudiantes en un contexto de diversificación institucional, pero persisten procesos de exclusión y desigualdad producto de un acceso limitado y diferencial donde el origen social y las trayectorias educativas previas en un sistema educativo segmentado son variables significativas

En los siguientes apartados se realiza una reseña histórica de los acontecimientos más relevantes en los inicios de la universidad ecuatoriana, matizada por características segregacionistas y elitistas; para más adelante realizar una mirada de la democratización universitaria llevada a cabo durante la segunda mitad del siglo XX; caracterizada por la expansión universitaria pública, en primera instancia, y luego por la prevalencia de la universidad privada. Finalmente, la mirada se centra en el sistema de ingreso restringido, adoptado en el nuevo siglo, a partir de la aprobación de la nueva Carta Magna (2008) y la implementación de la Ley Orgánica de Educación Superior (2010).

1. La universidad ecuatoriana: un origen de carácter segregacionista y elitista

Durante la época colonial se crea la Universidad de San Fulgencio (1559), primera universidad fundada en lo que hoy es Ecuador, que benefició a jóvenes que querían incursionar en estudios universitarios procedentes de alrededor de setenta ciudades y villas españolas aledañas (Moncayo, 1944). En los dos siglos siguientes fueron creadas otras dos instituciones: San Gregorio Magno fundada en 1620 por los Jesuitas y Santo Tomás de Aquino fundada en 1688 por los Dominicanos.

En 1767, los Jesuitas son expulsados de los dominios españoles en América y la Universidad San Gregorio es asumida por la Universidad Santo Tomás de Aquino. En 1788 mediante una Ley de Educación, la Universidad Santo Tomás pasa a manos del Estado y cambia su nombre por Real y Pública Universidad Santo Tomás de Aquino. En el año 1826, mediante el decreto de Simón Bolívar, se convierte en la Universidad Central de Quito y, posteriormente, con decreto del presidente Vicente Rocafuerte, adquiere un carácter nacional al denominarse Universidad Central del Ecuador (UCE) (Cárdenas, 1998).

Con la creación de la primera universidad ecuatoriana, se intensificaron las medidas restrictivas para el ingreso de estudiantes asociadas a factores como origen socio-económico, etnia, religión, entre otros. Las universidades coloniales habían sido fundadas por diferentes órdenes religiosas, lo que otorgó a la iglesia un papel protagónico en limitar el acceso a la educación a aquellos que no gozaban de un poder económico, político y social. En ese contexto, las universidades fueron de carácter segregacionista y elitista, contrarias al desarrollo

académico de grupos originarios y mestizos mayoritarios en número que vivieron en el menosprecio, frustración, injusticia, inequidad y subordinación social.

En 1830 se instaura la República del Ecuador y con ello nace la esperanza de contar con una universidad moderna con mayor protagonismo y proyección en donde los jóvenes asistían diariamente a cumplir con sus labores académicas. Sin embargo, la promulgación de la Ley de Libertad de Estudios de 1853, habilitó a los estudiantes a asistir a clases y rendir exámenes de acuerdo con su voluntad. La falta de compromiso estudiantil tuvo un impacto negativo en la calidad educativa (Moncayo, 1944). En ese contexto, se produce un primer momento de creación y expansión de universidades públicas para promover la movilidad social ascendente, se crean así la Universidad de Cuenca y la Universidad de Guayaquil en 1897. Estas dos universidades, orientadas a una formación técnica que se aparta del modelo de la UCE, fueron expresión de los regionalismos entre la zona serrana y la costeña, en el marco de la tensión con el nivel central (Cárdenas, 1999).

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, dos acontecimientos de vital envergadura marcaron el inicio de un nuevo direccionamiento en la vida universitaria: uno nacional, la Revolución Liberal en 1895 y otro regional, el Movimiento Reformista de Córdoba en 1918⁴. El primero constituyó el inicio de una propuesta de cambio social y político en diferentes ámbitos, uno de ellos fue debilitar el poder de la iglesia en el ámbito educativo y dar paso a una educación más democrática y participativa. Esta gesta libertaria, junto a la difusión de las ideas del Movimiento Reformista⁵ gestado en Argentina, puso de manifiesto su rechazo al conservadurismo, sometimiento, autoritarismo e injusticia al interior de las universidades y propuso una acción ejemplificadora y emancipadora del poder que los estudiantes y el pueblo poseen ante hechos opresivos instituidos dentro de la universidad.

El Movimiento de Córdoba promovió premisas de autonomía universitaria y cogobierno estudiantil, restructuración en los métodos de enseñanza, y proyección política y social de la universidad; pero, además, la libertad de acción, pensamiento y cátedra universitaria (Portillo, 2014). Aquello robustece en la región agrupamientos estudiantiles orientados a reclamar por mejoras en la educación pública, laica y gratuita. Aun así, Mariátegui

⁴ Para ampliar lectura sobre el impacto de la Revolución Liberal y el Movimiento de Córdoba ver Pacheco Prado (1992).

⁵ El Movimiento Reformista promueve ideas democratizadoras tendientes al desarrollo de la investigación científica y la mejora de la calidad educativa en los claustros universitarios.

(2007) da cuenta de la prevalencia de rasgos coloniales⁶ en universidades de la región incluso después de tales acontecimientos democratizadores.

2. Democratización, expansión y diferenciación institucional: la universidad ecuatoriana durante la segunda mitad del siglo XX

Como se ha dicho, dos movimientos de vital envergadura marcaron la idea de una nueva universidad a inicios del siglo XX. En ese sentido la universidad ecuatoriana entra en un proceso de expansión que se proyecta hasta finales de esa época. En un principio hubo un fortalecimiento de la universidad pública que luego sufre una serie de conflictos que da lugar a la expansión de la universidad privada. A continuación, se presentan los eventos que han dado lugar a la dinámica expansiva y de desafío a la que se enfrentó la universidad ecuatoriana.

2.1. Expansión territorial, orientación técnica e ingreso irrestricto.

Los años cuarenta marcaron el inicio de la modernización del Estado, orientado a promover el desarrollo del país por medio de la industria y el comercio, con una apuesta en la educación como motor para promover el desarrollo social y económico. En ese contexto nace una “nueva” universidad basada en un modelo que brindara soporte al área técnica, agropecuaria y administrativa del país (Moreno Yáñez, 2015). Esta idea de nueva universidad permitió la creación de alrededor de diez universidades, muchas de ellas con enfoque técnico para dinamizar el sector socio-productivo que requería mano de obra especializada que garantizara la matriz productiva del país. Es así que se crean universidades emplazadas en provincias pequeñas que permitieron la movilidad social, las primeras instituciones fundadas en este nuevo modelo fueron: la Universidad Nacional de Loja (1943), la Universidad Técnica de Manabí (1952) y la Escuela Politécnica del Litoral (1958); en la década siguiente se destacan: Universidad Laica Vicente Rocafuerte (1963), Universidad Técnica de Ambato (1969), entre otras. En paralelo a la apuesta estatal, se inicia en la región la primera ola de expansión del sector privado promovida por la Iglesia (Levy, 1991) y revitalizada por la derecha ecuatoriana (IESALC, 2005), que se plasma con la creación de la Universidad Católica de Quito (1946) y de la Universidad Católica de Guayaquil (1962). De esta forma, lo privado y religioso retoman fuerzas en un contexto de expansión de instituciones de educación superior conformando una oferta dual: pública/privada.

⁶ Los rasgos coloniales visibles en la universidad de la época se inclinan a educar a las grandes élites, control de la iglesia en el ámbito educativo, marginar a grupos en desventaja, entre otros.

Esta expansión institucional acompañó el crecimiento sustantivo de la matrícula. Si bien entre 1951 y 1958 hubo un crecimiento lento de la matrícula universitaria que pasa de 4.571 a 6.656 estudiantes (alrededor de 350 estudiantes por año); entre 1959 y 1967 se observa un crecimiento universitario más vertiginoso (un promedio de 1000 estudiantes por año)⁷, llegan a sumar 14.826 estudiantes matriculados en 1968 (Moreno Yáñez, 2015). La principal razón de este crecimiento fue la demanda por mayor educación superior, producto de un aumento de bachilleres, promovido por una especial inversión en educación secundaria.

Este escenario de expansión de la matrícula provocó que las universidades establecieran un examen de ingreso para controlar la población estudiantil en el nivel universitario (Condor Bermeo, 2020). Los estudiantes de las provincias y provenientes de instituciones públicas no lograban obtener buenos puntajes frente a los estudiantes de las ciudades más grandes y provenientes de instituciones particulares. De modo que, la prueba de ingreso fungió de ser un examen discriminatorio para quienes no demostraran habilidades académicas esenciales (Espinosa, 2008). Estos acontecimientos generaron un escenario de efervescencia basado en un resurgir de los principios Reformistas en la región, que impulsó al movimiento estudiantil en Ecuador a exigir la supresión del examen de ingreso universitario. En este marco, en 1969 ocurre el asesinato de por lo menos seis bachilleres que se encontraban en la Universidad de Guayaquil protestando en contra de los exámenes de ingreso y pidiendo su abolición. A partir de lo sucedido, la mayoría de universidades estatales suprimieron los exámenes de ingreso que junto con la gratuidad de la universidad en ese período (Pareja y Chamorro, 1986), la universidad ecuatoriana se constituye en una institución de *puertas abiertas*. Posteriormente, el Primer Congreso de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador en Quito, en el año 1973, en una de sus resoluciones planteó: «Que todas las Universidades y Escuelas Politécnicas del país, eliminen de sus reglamentos internos los exámenes de ingreso» (Espinosa, 2008).

Pese a lo acontecido, el libre acceso no eliminó la “selección implícita” (García-Guadilla, 1991) que generó una relativa democratización de la educación superior basada en la ampliación en el ingreso, pero no de graduados. Al respecto, Pacheco Prado (1992) sostiene que en las instituciones se crearon obstáculos académicos que generaron la deserción, reprobación y abandono de estudios. Y, por su parte, Condor Bermeo (2020) plantea que, si bien en esos años se destaca como positivo que la eliminación del examen de ingreso dio lugar a la presencia de estudiantes provenientes de estratos pobres, esta política aventajó mayoritariamente a estudiantes de estratos medios y altos, en tanto seguían persistiendo

⁷ Ampliar lectura sobre la tasa de matrícula en Ecuador entre 1951 y 1973 en Moreno Yáñez (2015).

limitantes que impedían que los quintiles más pobres pudiesen ingresar y/o mantenerse en el sistema universitario.

2.2 Los años 80 y 90: el fin de la universidad de *puertas abiertas*, bajo presupuesto y privatización.

Lo que había constituido un triunfo para los estudiantes debido a la apertura en el acceso, significó una profunda crisis producto de una carente planificación, orientación vocacional y demanda descontrolada (Pareja y Chamorro, 1986). El abarrotamiento de estudiantes en los centros de educación superior generó apuros económicos para el Estado. Si bien hubo incremento, este presupuesto no era suficiente para cubrir con la alta demanda estudiantil presente en el sistema público. Con el ánimo de frenar la masificación estudiantil, las autoridades de las universidades públicas bajo el amparo de su autonomía, diseñaron rápidamente diferentes mecanismos de acceso (Condor Bermeo, 2020). Es así que la universidad de *puertas abiertas*, duró poco menos de una década.

Los nuevos parámetros de ingreso específicos que se establecieron en cada institución y/o programa asumieron diferentes formatos: examen de ingreso con un promedio mínimo, curso pre-universitario y/o nota promedio mínima de educación secundaria. Por ejemplo, en 1982 la Universidad Central del Ecuador adoptó diversas políticas de admisión (Pilca Picuasi, 2015) como el libre ingreso en ciertas carreras, la aplicación de exámenes de conocimientos y psicométricos en otras; e incluso, la oferta de cursos de nivelación y aplicación de pruebas para seleccionar a sus estudiantes fueron políticas adoptadas por esta institución de educación superior (Buitrón et al. 2017). Esta implementación de un sistema de ingreso restricto generó un exceso de demanda por educación superior que fue cubierta, en un inicio, por las cinco universidades cofinanciadas creadas entre 1966 y 1990 (IESALC, 2005) que se diferenciaban de las de élite laicas y religiosas creadas entre 1946 y 1962.

En 1984 se crea el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), un organismo encargado de regular la educación superior. Su funcionamiento se caracterizó por la inoperancia y un quemeimportismo por fungir como juez y parte en la gestión universitaria, al estar integrada por varios rectores de universidades y escuela politécnicas del país; generando dudas sobre la independencia de su gestión. En ese período, se lleva a cabo una primera evaluación del sistema universitario en 1990 para corregir el escenario de desprestigio en el cual estaba sumergido. Pero las IES se rehusaron a transparentar y dar cuenta de su situación bajo el pretexto de su autonomía (Condor Bermeo, 2020).

En ese escenario de crisis universitaria se produjo una expansión del sector privado al crearse 16 universidades autofinanciadas de corte mercantil (IESALC, 2005). Dentro de ese contexto se crea la Universidad Regional Autónoma de los Andes [UNIANDES] (1997) con sede en la ciudad de Ambato. La mayoría de estas universidades se inscriben en el proceso de proliferación de las denominadas *universidades de garaje*⁸, bajo un modelo neoliberal-empresarial que tampoco dio respuesta a las demandas de una educación de calidad. Esta política coadyuvó a desacelerar la responsabilidad del Estado en su deber de brindar a los jóvenes estudiantes mayores niveles de calidad educativa y consecuentemente, amplió la posibilidad lucrativa de instituciones privadas.

En un contexto de masificación y con el ánimo de frenar el acceso irrestricto a la educación superior; se aprobó la nueva Constitución de la República del Ecuador en 1998, en la cual se impuso el pago de aranceles por concepto de matriculación en las universidades públicas, constituyéndose en una barrera que impidió el acceso de los sectores sociales económicamente bajos. Esta Constitución contemplaba la necesidad de adoptar un Sistema Obligatorio de Admisión y Nivelación con modalidad centralizada y el cobro de aranceles por servicios educativos; pero las universidades hicieron caso omiso a la segunda medida (Espinosa, 2008).

En el año 2000, se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) que reemplaza el CONUEP, generando una nueva expectativa respecto del mejoramiento de la calidad educativa a nivel superior. Sin embargo, en Ecuador no se logra implementar políticas coherentes y ordenadas de evaluación, a diferencia de otros países de la región (Bentancur, 2004) debido a que las autoridades universitarias gestionaban su labor bajo una “autonomía irresponsable”⁹. De modo que se produjo una nueva apertura del mercado universitario sin control estatal que ocasionó un aumento exagerado de instituciones privadas con fines mercantilistas. Así, el panorama del sector privado de universidades en Ecuador quedó conformado por 3 grupos, según Vizcaíno Figueroa y Ribadeneira Zapata (2016): universidades cofinanciadas que perciben cuotas del Estado, pero que además cobraban aranceles y matrícula a los estudiantes, entre las que se encuentran las universidades católicas; universidades privadas que atienden a clientes pertenecientes a la élite económica que adopta el modelo norteamericano y universidades de bajos costos orientadas a percibir réditos

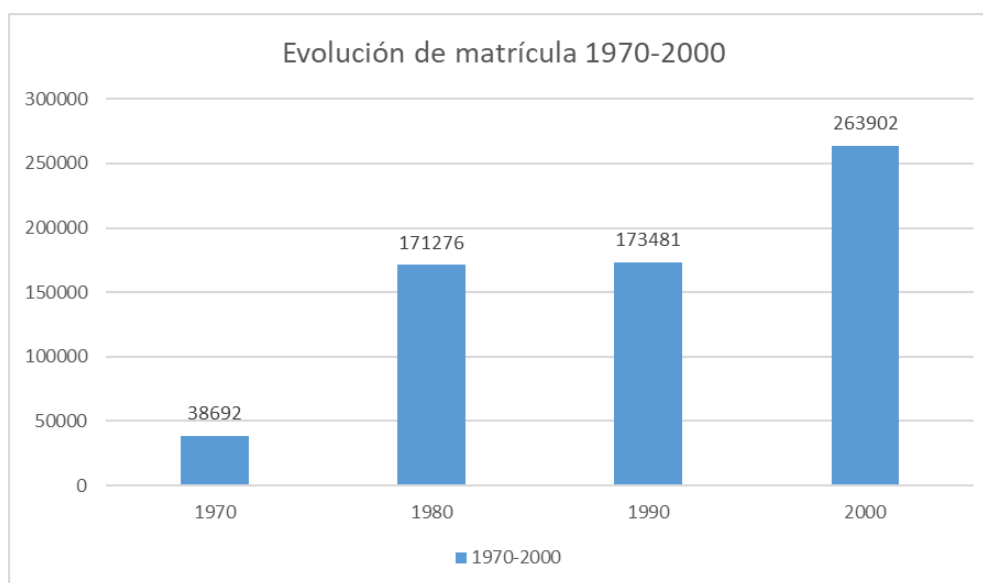
⁸ Este nombre fue otorgado a las universidades que se cerraron debido a la falta de cumplimiento con los requerimientos mínimos de calidad luego de los procesos de evaluación y acreditación llevados a cabo en los años 2009 y 2012,

⁹ La autonomía irresponsable es un término utilizado durante el gobierno de Correa para cuestionar la gestión de ciertas universidades, alejadas de la rendición de cuentas y del Plan Nacional de Desarrollo.

económicos sin importar la calidad educativa como las creadas en los años 90, especialmente en las provincias pequeñas.

Esta expansión institucional basada en modelos diversos orientados a captar la demanda estudiantil existente, dio lugar a una sustancial expansión de la matrícula privada, en un contexto de alta restricción en el acceso a las universidades públicas por la existencia de un arancel y de sistemas de ingreso descentralizados. En los datos que se presentan en la Figura 1 se observa claramente que entre los años 1970 y 2000, luego de un primer momento de expansión de la matrícula producto de la eliminación del sistema de ingreso; se produce un desaceleramiento con la implementación del sistema de ingreso y una nueva expansión promovida, especialmente, por el sector privado.

Figura 1. *Evolución de la matrícula en la enseñanza superior en Ecuador (número de estudiantes; 1970-2000)*



Nota: Información tomada del sistema de estadística nacional, IESALC, CEPAL, IUS.

Extracción de los datos de Ecuador de la información proporcionada por Rama (2009).

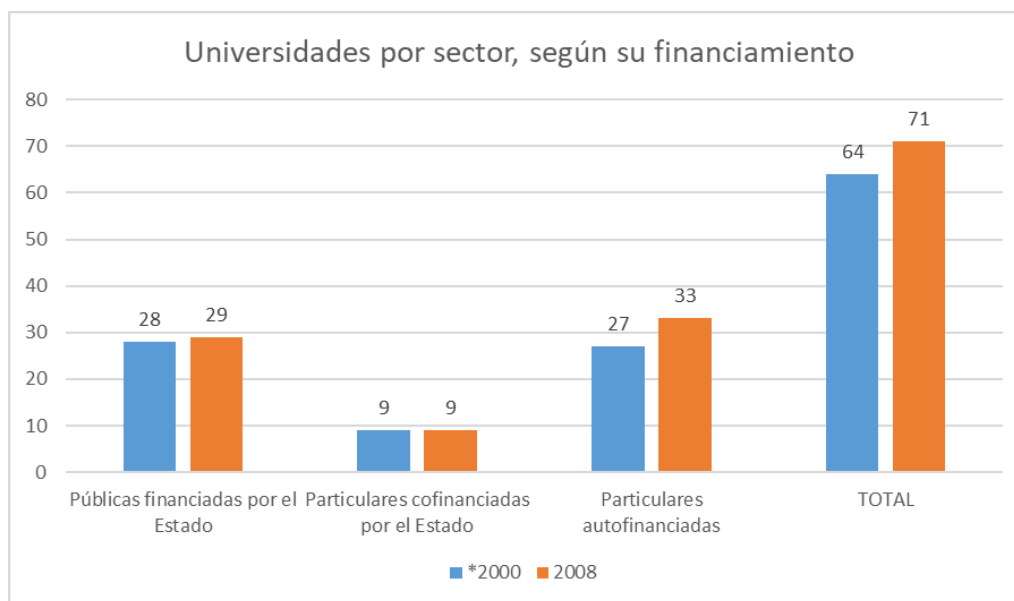
La Figura 1 muestra que en 1970 había 38.692 estudiantes y en 1980 alcanza a 171.276 estudiantes, lo que muestra que en diez años la cantidad de estudiantes se había más que cuadruplicado. Durante los años 80 se mantiene bastante estable, producto de la implementación de sistemas de ingreso en las universidades públicas y en los años 90 se registra una nueva expansión de la matrícula que alcanza en el 2000 a casi 264 mil estudiantes. Es importante mencionar que la expansión de la última década del siglo pasado es promovida por el rol protagónico de las universidades privadas.

3. El comienzo de un nuevo siglo: deterioro de la calidad educativa y desigualdad social como precedentes de la transformación universitaria.

La segunda parte del siglo XX supuso un crecimiento de la tasa neta de matrícula estudiantil en las universidades al pasar del 3% del año 1950 (Arcos Cabrera y Vásconez, 2001) al 10,9% en el año 1990 y al 11,9% en el 2001 (Viteri Díaz, 2005). Sin embargo, a inicios del siglo XXI, el sistema ecuatoriano no alcanzaba el porcentaje mínimo que permite caracterizar a un sistema de educación superior como masificado, más bien conservaba rasgos de un sistema elitista, situación bien diferente a otros sistemas de la región (Krotsch, 2001). Es decir que no solo existía una deuda respecto de la calidad de la educación, producto de un proceso de expansión de la privatización en un contexto de ajuste en el sector público, sino que también persistía una deuda en términos de democratización en el acceso al sistema universitario, especialmente de estudiantes con bajo poder económico y social.

En este contexto, el inicio del nuevo siglo se caracterizó por una nueva ola de creación de centros universitarios privados. En Figura 2 se puede observar que entre el 2000 y el 2008, se crearon otras 6 universidades privadas autofinanciadas que se sumaron a las 27 existentes. Para ese momento, este sector representaba el 46% de la oferta universitaria y en términos absolutos superaba la cantidad de universidades públicas (ver Anexo 1).

Figura 2. Universidades por sector según su financiamiento. Año 2000-2008

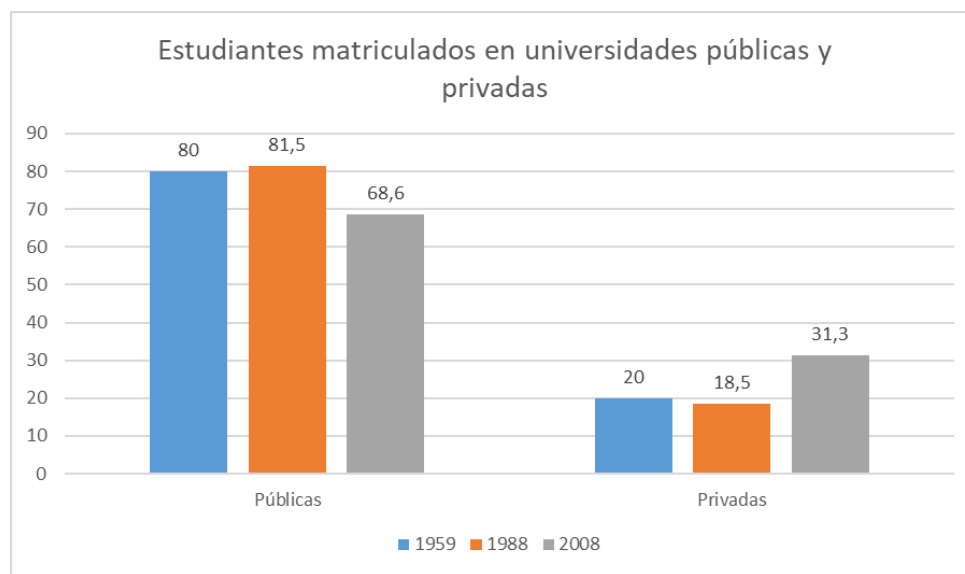


Nota: Información tomada de CONEA (2009); Hurtado Larrea (2000).

En línea con esta expansión, durante esos mismos años, se observa un crecimiento sustantivo en la matrícula que pasa de casi 264 mil en el año 2000 (Rama, 2009) a más de 464

mil estudiantes en el 2008 (Condor Bermeo, 2020). En ese momento, la matrícula universitaria privada había ganado un posicionamiento importante respecto del sector público. En la Figura 3 se observa que, desde la creación de universidades privadas, el sector había captado alrededor del 20%, pero para el año 2008 representaba más del 30% del total de estudiantes universitarios.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes matriculados en universidades públicas y privadas de Ecuador, 1959, 1988, 2008.



Nota: CONEA (2009)

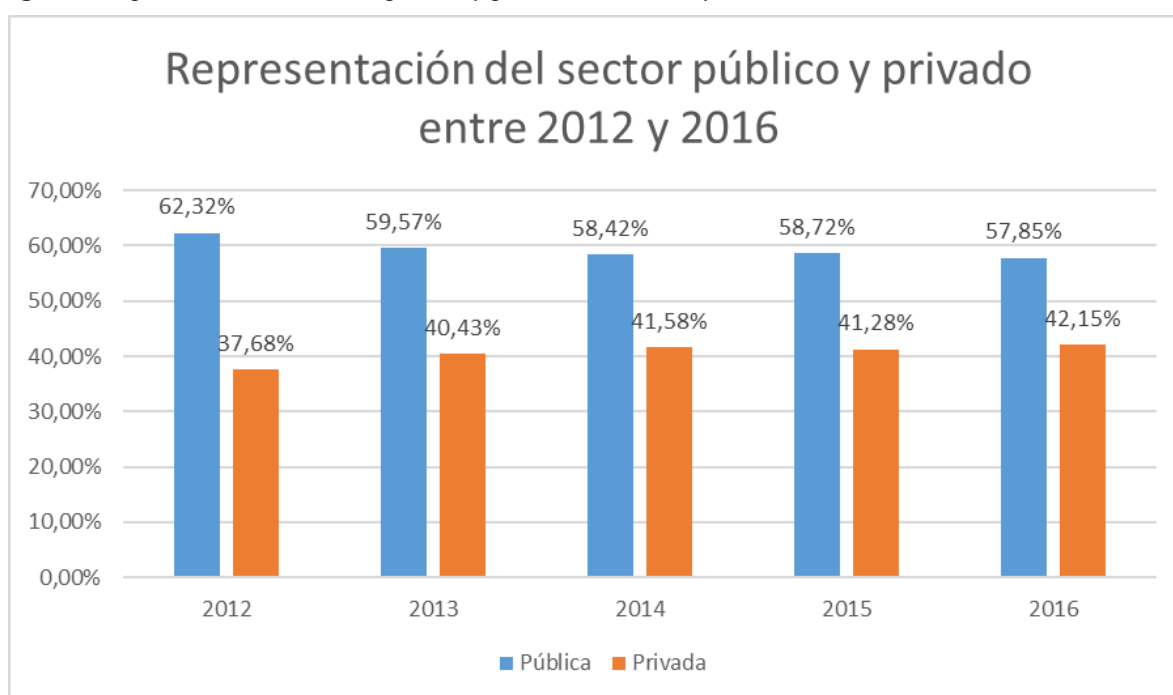
Esta expansión que amplió el acceso a la educación superior, no supuso resolver cuestiones de desigualdad: el año 2006 fue donde la brecha universitaria entre ricos y pobres estuvo más acentuada en Ecuador dado que apenas el 3,4% de la población más pobre del país pudo acceder a la universidad pública en relación al 21.9% del quintil más rico. Esto estuvo asociado al valor del arancel universitario anual que en algunas instituciones educativas superiores públicas era de 746 dólares¹⁰ (Ramírez Gallegos y Minteguiara, 2010). Datos similares se reportan para el año 2008: apenas el 3,9% de pobres no indigentes y el 1,5% de los indigentes ingresaban a la universidad (Espinosa, 2008), evidenciando así las pocas posibilidades de estudiantes de estratos sociales bajos de acceder a la universidad por los pagos de aranceles. Además, la expansión del sector privado promovida especialmente por las universidades de bajo costo orientadas por el lucro, convivió con las universidades privadas tradicionales de élite y el *abarroamiento* de los centros universitarios en el sector público producto de los escasos recursos; produciendo así una segmentación en el sistema universitario

¹⁰ El valor corresponde al año 2007.

que se evidencia en el posicionamiento de prestigio de las universidades a la que asisten los sectores altos.

La implementación del sistema de ingreso restringido centralizado por parte del Estado en el año 2010 generó mayores procesos de privatización de la matrícula. La Figura 4 muestra la representación del sector público y privado en relación a su distribución de la matrícula universitaria, una vez implementado este ingreso. Pese a la gratuidad, la tasa de matrícula en instituciones públicas sufre un decremento entre los años 2012 y 2016; mientras que en el sector privado se incrementa producto de la afluencia de aspirantes por estudios en instituciones privadas. En ese marco, el sector público perdió representación en su conjunto y la educación se encapsula en una especie de privatización, que atenta contra la democratización en el acceso al conocimiento.

Figura 4. Representación del sector público y privado entre 2012 y 2016



Nota: Información tomada de SENESCYT (2018)

Por otro lado, la matrícula en términos absolutos muestra que el número de estudiantes en la universidad privada creció significativamente entre el 2012 y 2014. De modo que en el año 2012 la matrícula fue de 202.074; en el año 2013 de 219.890 y en el 2014 fue de 226.315. En tanto que la matrícula pública tuvo un comportamiento descendente de 353.339 paso a 338.835 y luego a 336.158, respectivamente (SNIESE-SENESCYT, 2016). Como ya se dijo,

las medidas restrictivas adoptadas por el Estado obligaron a los estudiantes que no aprobaron el examen de ingreso, a optar por una institución privada.

Por lo expuesto, el panorama universitario estaba ceñido en una profunda crisis que obligó a la adopción urgente de un modelo diferente a partir de una reestructuración que permitiera el rescate de calidad de la universidad pública (Pilca Picuasi, 2015). Con la asunción en el gobierno de Rafael Correa, en el marco del denominado “*socialismo del siglo XXI*”, se plantea una reingeniería total del sistema universitario ecuatoriano que rescatara lo público y desacelerara el mercantilismo y rentabilidad en la que la universidad se había enfrascado (Di Caudo, 2016). En línea con ello, el artículo 352 de la Asamblea Nacional Constituyente del año 2008, dice que “La educación superior debe responder al interés público y no podía estar al servicio de intereses individuales y corporativos ni tener fines de lucro” (p. 28).

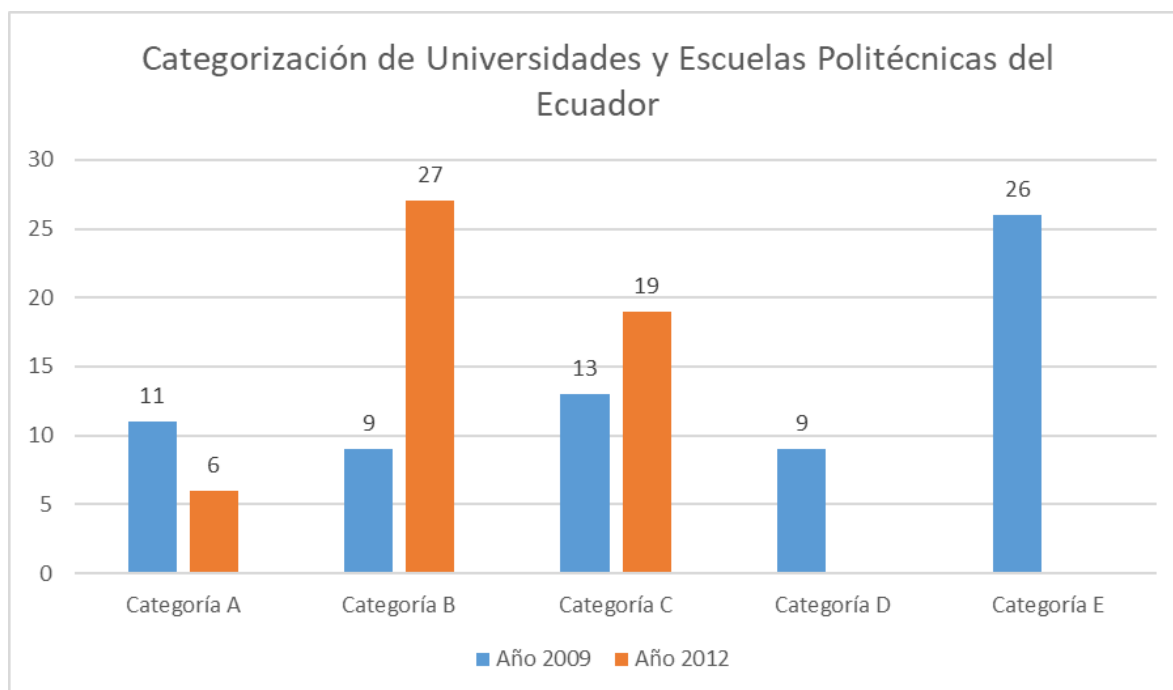
La propuesta del gobierno del presidente Correa surge como respuesta al desprestigio de la universidad ecuatoriana producto del crecimiento excesivo de universidades privadas con orientación mercantil y la falta de oportunidades de la población más pobre para acceder a la educación superior. La democratización pasa a constituirse en un núcleo central del sistema de educación superior, al pretender promover una educación gratuita de calidad y la garantía de acceso de grupos históricamente vulnerables. La “*radical transformación*” universitaria estuvo orientada a la inclusión de grupos históricamente en desventaja, equidad de género y la generación de conocimiento (Di Caudo, 2016).

Para llevar adelante la transformación se crea la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) como institución aliada a la Función Ejecutiva. La transformación en materia educativa a nivel universitario supuso un gran control por parte del Estado para viabilizar procesos de evaluación de las instituciones de educación superior, y la elaboración y aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación Superior en el año 2010. El punto de partida para tal reforma fue el Mandato 14 con el que se dispuso que el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA)¹¹ elabore un informe técnico sobre el desempeño institucional de las IES con la finalidad de garantizar su calidad y propiciar su depuración y mejoramiento. Dicho documento evidencia la realidad crítica por la que estaba atravesando la universidad ecuatoriana (CONEA, 2009) confirmada por la nueva evaluación realizada en el 2012 que restringe las categorías (CEAACES, 2013). En la Figura 5 se muestra

¹¹ Órgano creado en el año 2007 para asegurar la calidad educativa a nivel superior a través de procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación.

la categorización de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador en los años 2009 y 2012:

Figura 5. Categorización universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, años 2009 y 2012



Nota: Información tomada de CONEA (2009) y (CEAACES, 2013)

La evaluación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador desarrollada en el año 2009 da cuenta de un número alto de instituciones que se ubican en la categoría E (26 en total), caracterizadas por deficiencias marcadas en cuanto a planta docente, infraestructura, oferta académica, investigación, vinculación con la sociedad. Este escenario es producto de un deterioro y falta de directrices académico-administrativas coherentes y el deterioro en infraestructura y equipamiento. Hay que destacar que, en el año 2012, 14 de estas instituciones¹² fueron suspendidas definitivamente por no cumplir estándares de calidad y pertinencia para mantenerse vigentes. La medida de cierre que recayó sobre universidades privadas autofinanciadas fue una decisión que evidencia la clara convicción de reestructurar la educación superior que tuvo como primera medida eliminar del sistema aquellas instituciones que habían mantenido las deficiencias señaladas. En la evaluación llevada a cabo en el 2012,

¹² Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica; Escuela Politécnica Javeriana; Universidad Autónoma de Quito; Universidad Cristiana Latinoamericana; Universidad Intercontinental; Universidad Alfredo Pérez Guerrero; Universidad Panamericana de Cuenca; Universidad Interamericana del Ecuador; Universidad Og Mandino de Quito; Universidad Tecnológica San Antonio de Machala; Universidad Tecnológica América; Universitas Ecuatorialis; Escuela Superior Politécnica Ecológica Prof. Servio Tulio Montero Ludeña; Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales José Peralta (Redacción El Universo, 2012).

se posiciona a las instituciones únicamente en 3 categorías, aun así, apenas 6 se ubican en la categoría A y 19 de las 46 restantes se ubican en la categoría C, mostrando así que los problemas no habían sido subsanados con la evaluación del 2009.

Cabe recordar que, en Ecuador, a partir del año 2008 el Estado adoptó mecanismos de control con el ánimo de contener la expansión del sector privado de orientación mercantil y elevar la calidad educativa del conjunto del sistema; lo que supuso someter a las universidades públicas a procesos de evaluación con lógicas tecnocráticas en un contexto de importante financiamiento al sector e implementar un sistema de examen para seleccionar a los mejores estudiantes en el ingreso a la universidad. Este punto refleja la paradoja de que la gran transformación universitaria, que se realiza en un gobierno progresista, se realiza mediante dispositivos implementados en los años 90' en el marco de las políticas neoliberales (Saforcada et al. 2019). La *gran reforma* en el acceso a la educación superior supone la conformación de un Estado fuerte que decide intervenir en el sistema universitario con el ánimo de controlar la lógica de mercado, convirtiéndose así en el gran controlador de lo privado y el gran regulador de lo público, que promovía cambios en las universidades poniendo en cuestión la tradicional autonomía universitaria. Este rol se plasma en la centralización del sistema de ingreso, restando así injerencia a las universidades públicas para administrar este proceso.

3.1 Gratuidad y examen de ingreso: meritocracia en el acceso a la universidad

En la Carta Magna del año 2008 se declara la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel educativo (artículo 356). La supresión del cobro de aranceles universitarios fue una clara decisión de abandonar la elitización en las universidades públicas y generar condiciones para permitir el acceso a la ES de estudiantes que históricamente habían sido relegados. En dicha línea, el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) nació en el 2010¹³ con el objetivo de transparentar el proceso de administración y de democratizar el acceso a través del principio de igualdad de oportunidades. Junto con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), este organismo ha coordinado las características técnicas de ingreso de los estudiantes a la universidad pública ecuatoriana (Valencia Vivas, 2017).

Las regulaciones previstas por los organismos señalados han estipulado para los aspirantes a la universidad, una prueba estandarizada previamente validada, denominada Examen Nacional de Educación Superior (ENES), que indaga cuestiones relacionadas a la aptitud verbal, aptitud numérica y razonamiento abstracto, por lo tanto, no está focalizada a la

¹³ En mayo del año 2012 se inició con el proceso de rendición del examen ENES en la región sierra del país.

instrucción formal que supondría una evaluación de contenidos del currículo de bachillerato (Di Caudo, 2016; Pilca Picuasi, 2015). En tal virtud, mide competencias que no son parte de la formación académica previa, pero sí afines a la transversalidad de la educación. En su inicio, el examen constaba de 108 ítems, luego fueron 150, que involucraron tres habilidades: razonamiento abstracto, verbal y numérico; a los que se incorporaron el dominio científico y dominio social.

Desde allí, gratuidad y sistema de ingreso restricto centralizado son los dos mecanismos que materializan el principio de igualdad de oportunidades, apoyado en el discurso de la meritocracia que busca establecer el éxito académico en independencia de la posición económico-social. Cabe señalar que la idea de democratizar el acceso por medio del establecimiento de la meritocracia se apoya directamente en lo que estipula la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) del 1996 y la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, cuando la CRES (2008) contemporáneamente a la “gran transformación”, definía a la Educación Superior como un derecho, poniendo en cuestión la lógica meritocrática como principio de igualdad (Del Valle, 2018).

El ENES tiene su historia, sus antecedentes inconclusos en tanto en la Ley de 1998 ya había estipulado un examen de ingreso centralizado, aunque las universidades en el ejercicio de su autonomía no lo implementaron, también tiene sus ajustes pues desde el 2010 se han llevado a cabo varias reformas que han dado lugar al cambio de nombre en el transcurso de su vigencia. Según la SENESCYT (2013), antes del 2010 el 70% de universidades tenían establecido un examen de nivelación o propedéutico, el 44% establecía un examen general de ingreso, el 31% establecía un examen específico según el tipo de carrera al que se optaba y el 16% aplicaba algún tipo de instrumento como un examen de inglés. Como se mencionó, esta dinámica cambia a partir de la promulgación de la Constitución del Ecuador del 2008 y la LOES de 2010 con la creación del SNNA y asignándole la potestad de gestionar dicho proceso a través del ENES. A partir de allí, es el Estado el que se encarga de la gestión del proceso: inscripción, evaluación, selección y nivelación de estudiantes bachilleres y aspirantes a ingresar a una universidad o escuela politécnica pública del país. El proceso de admisión centralizado hizo que el Estado se convirtiera en el gran regulador de la demanda educativa a nivel superior, a diferencia de las políticas de admisión adoptadas en los años sesenta y setenta, donde las universidades tenían autonomía de decisión para ello (Pilca Picuasi, 2015). La dinámica implementada corresponde a un nuevo sistema de ingreso que se podría denominar de “*selección explícita a nivel nacional*” siguiendo la clasificación de García Gaudilla (1991) que se ha venido utilizando a lo largo de este capítulo.

El ENES se transformó en el segundo semestre del 2016, cuando la SENESCYT dispuso su unificación con el examen Ser Bachiller¹⁴ en una sola prueba aplicada a los estudiantes de tercero de bachillerato de modo obligatorio, y a los bachilleres aspirantes a ingresar a la universidad pública, que incorporaba la aptitud abstracta. El Ser Bachiller era aplicado por el INEVAL a todos los estudiantes que cursan el último año de bachillerato en instituciones públicas, fiscomisionales, privadas y municipales en todas las modalidades de estudio, como requisito previo a su graduación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, artículo 199). El propósito era verificar el conocimiento de los estudiantes durante su formación en educación básica y bachillerato, en las áreas de matemática, lengua y literatura, ciencias naturales y estudios sociales, produciéndose así un cambio importante respecto del sentido que tenía el ENES. De acuerdo con la encuesta dirigida a estudiantes que rindieron el examen Ser Bachiller en el año 2018, el 61% consideró que los temas del examen tenían relación con los estudiados en el bachillerato, el 26,4% dijo estar parcialmente en acuerdo con la pertinencia de los contenidos impartidos y el 12,6% aseveró que los contenidos no tenían relación alguna (El Nuevo Ecuador, 2018).

3.2 La ideología meritocrática: el discurso oficial puesto en cuestión por las investigaciones académicas sobre ENES

El mecanismo de acceso a la universidad adoptado por Ecuador en el año 2008 tiene una concepción liberal de igualdad de oportunidades: el Estado permite el ingreso bajo mecanismos de gratuidad a todos aquellos que demuestran sus aptitudes, méritos y talentos por medio de un examen. En palabras de Moreno Yáñez (2013), la meritocracia constituye el premio al talento, esfuerzo y sacrificio del aspirante al otorgar igualdad al momento de iniciar su proceso de acceso, dejando de lado posibles eventos discriminatorios. En definitiva, el discurso meritocrático que tiene el sistema universitario ecuatoriano no pone en cuestión el punto de partida de los propios actores¹⁵. En un contexto de reforma universitaria orientada por principios democráticos, el sistema de acceso implementado en Ecuador atraviesa por una tensión. La *gran transformación* que el gobierno progresista implementa, a través de un sistema basado en principios de igualdad de oportunidades, donde los resultados corresponden a los

¹⁴ El examen Ser Bachiller nace en el año 2014 como una evaluación obligatoria para todos los estudiantes que cursaban su tercer año de bachillerato; con el ánimo de medir los conocimientos adquiridos durante su trayecto escolar previo. En el año 2016, este examen se unificó con examen ENES para evaluar varios dominios: aptitud abstracta; dominios matemático, lingüístico, científico y social.

¹⁵ En otros países, como en el caso de Argentina la gratuidad y el acceso irrestricto constituyen un par que está junto; es decir, las universidades son gratuitas y el acceso es irrestricto.

logros individuales, es similar a los gobiernos de derecha que hacen elogio al mérito al considerar que el esfuerzo de los sujetos es el que permite justificar la posición que ocupan en las sociedades, a partir de la obtención de ciertas acreditaciones.

Justamente, la academia ha mostrado el impacto limitado del SNNA en la democratización en el acceso de la educación superior de grupos vulnerables¹⁶. Existe cierto consenso que postula que en la universidad se reproducen desigualdades sociales puesto que en las puertas de los claustros universitarios se tamiza y se privilegia a quienes tienen condiciones académicas, económicas y sociales para gozar del derecho a la educación superior. En este sentido, el discurso meritocrático se muestra contrario a la realidad que enfrentan los aspirantes provenientes de estratos pobres y de zonas rurales, quienes se enfrentan a un sistema excluyente, injusto y desigual en el acceso (Luna Tamayo, 2017). A continuación, se presenta una serie de estudios que muestran esta realidad, centrados en diferentes dimensiones como políticas de acceso, tipo de estudiantes que ingresan, trayectorias educativas previas, peso de los cursos de preparación e ingreso a carreras de preferencia.

En lo que respecta a las políticas de acceso, Luna Tamayo (2017) plantea que existen dos momentos en la administración correista respecto al acceso al sistema de educación superior. El primer período, cuando se establece gratuidad se evidencia un aumento en la tasa de matrícula que va de 36% en el 2007 a 43,7% en el año 2011; y un segundo período donde el porcentaje decrece unos 10 puntos: en el año 2012 la tasa se ubica en 40,9% y en el 2014 fue de 30,5%. El autor sostiene que este fenómeno es consecuencia de las políticas centralizadas de acceso a la educación superior. Por su parte, Espinoza et al. (2019) ratifican dicho análisis y señalan que ambos períodos (2007-2011 y 2012-2014) el comportamiento de la matrícula es consecuencia de las políticas implementadas: gratuidad en el año 2008 y del SNNA en el 2012. Respecto al tipo de estudiantes que logran ingresar al sistema universitario, se plantea que el sistema de ingreso restricto da mayor posibilidad de acceso a aquellos provenientes de estratos medios y altos. Moreno Yáñez (2013) en base a estudios cuantitativos sostiene que, si bien la intencionalidad del ENES ha sido reducir la brecha de desigualdad social en las universidades, los estudiantes provenientes de estratos bajos han tenido menos posibilidades de ingreso. En cuanto al nivel socioeconómico del aspirante, en el Enlace Ciudadano¹⁷ 441 (2015) se muestra cómo estudiantes provenientes de nivel socio económico popular tuvieron mayor desventaja, respecto a sus pares provenientes del sector medio alto. Es así que un 29% de estudiantes

¹⁶ También la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE) denunció que los resultados de los exámenes del SNNA son un fiel reflejo de cuán enfermo está el sistema educativo ecuatoriano (Quishpe, 2015).

¹⁷ Las cadenas sabatinas que el presidente Correa realizaba semanalmente.

provenientes del sector medio alto obtuvieron un cupo, frente al 24,2% de aquellos provenientes de sectores populares. Y aunque el sector medio fue el que tuvo mayor desventaja, con 24,1%; la diferencia con el sector popular es mínima¹⁸; pues estos datos muestran que la condición socioeconómica del aspirante constituye una barrera que condiciona el acceso a la educación superior. En tal virtud, los estudiantes provenientes de sectores vulnerables deben hacer mayor esfuerzo para tratar de equiparar la brecha de desventaja existente con sectores más aventajados.

Otro conjunto de investigaciones muestra el peso de las trayectorias educativas previas en el contexto de un sistema educativo segmentado. Al respecto, Viera-Córdova (2017) realiza un análisis de los estudiantes en función del tipo de institución secundaria de procedencia y concluye que quienes realizaron sus trayectorias educativas en instituciones fiscales-semipresenciales, a distancia y nocturnas, son quienes mayoritariamente presentan menor puntaje en el examen de ingreso, que justamente son aquellos que provienen de estratos bajos de la población. En tanto que, al realizar un análisis de estudiantes bajo variables de instrucción de los padres, género y tipo de institución educativa, se destaca que mientras mayor sea el nivel de instrucción de los padres, provenga de una institución fiscal, particular o fiscomisional; mayor es la posibilidad de ingreso. En la misma línea, Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017) analizan datos del año 2014 en la región Sierra del país y observan que los estudiantes mejor puntuados fueron aquellos que provenían de colegios de tipo privado y municipal y, principalmente, de la ciudad de Quito, instituciones que albergan a un gran número de estudiantes con alto nivel socioeconómico.

Otros estudios sostienen que los años de estudio en educación básica y bachillerato no son herramientas suficientes para que el aspirante pueda lograr puntajes altos, sino que, en parte, corresponden a la capacidad económica de pagar cursos preparatorios. Luna Tamayo (2017) realiza un estudio que analiza el impacto de las políticas de la revolución ciudadana¹⁹ en el acceso a la educación superior donde concluye que los estudiantes provenientes de colegios emblemáticos municipales y particulares obtuvieron mejores puntajes en el examen de acceso al sistema universitario. Sin embargo, al indagar a los estudiantes de tercero de bachillerato provenientes de estas instituciones; estos sostienen que su éxito en el acceso no tiene que ver con la institución de la cual provienen, sino con el curso preparatorio financiado

¹⁸ Aclaremos que la información presentada en esa cadena sabatina no detalla el año ni tampoco el universo de estudiantes que participaron en el proceso de selección.

¹⁹ La revolución ciudadana es un movimiento político de izquierda que fue liderado por Rafael Correa, como bandera para consolidar los cambios durante su gestión de gobierno.

por cada aspirante. Según el autor, en el año 2014 no se evidenció mayor presencia en la educación superior de estudiantes provenientes de instituciones públicas; y más aún si no habían accedido a cursos preparatorios. Por otra parte, en el año 2015, al desarrollarse una encuesta dirigida a estudiantes en la Universidad Central del Ecuador sobre su asistencia a cursos de preparación del examen ENES, el 76% respondió que *sí asistía* y que los gastos oscilaron entre \$100,00 y \$300,00 dólares (Vásquez, 2017). Los datos se ratifican con otro estudio en el que se realiza una encuesta a estudiantes de Quito en el 2014: un 50% manifestó haber pagado por un curso preparatorio para rendir el examen ENES. Esta realidad da lugar a pensar que no son las competencias impartidas en las instituciones secundarias las que coadyuvan a reflejar notas altas en el examen ENES; sino más bien las competencias que se desarrollan a través de cursos privados. Así mismo, esto evidencia que se ha privatizado de manera indirecta el acceso de los estudiantes. Datos de la investigación de Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017) aportan en el mismo sentido, al indagar acerca del punto de vista estudiantil en torno al grado de aporte del bachillerato general unificado en los resultados del ENES: el 78% de estudiantes de una institución municipal y el 72% de estudiantes de una institución privada consideran que la institución no aportó significativamente en las buenas calificaciones obtenidas. Por su parte, Quishpe (2015) afirma que no existe examen que pueda englobar los conocimientos y habilidades que un estudiante pudo haber desarrollado durante su vida estudiantil y que pueda identificar la verdadera vocación estudiantil por una determinada carrera. Por lo que los estudiantes se ven en la necesidad de acudir a centros de preparación privados; rubros que aquellos de baja condición económica no pueden asumir fácilmente. En tal virtud, los sectores más pobres de la población estudiantil constituyen un foco de exclusión e injusticia en el proceso de acceso a la educación superior ecuatoriana.

Aun así, el obtener un puntaje alto en el examen no implica que el estudiante acceda a la carrera de su preferencia. Si bien no existe un puntaje mínimo para postular en la educación superior, el número de cupos ofertados por carrera, las calificaciones mejor puntuadas y la demanda por ciertas carreras; constituyen puntos decisivos al momento de garantizar el acceso. Según Albán (2020), existen carreras tradicionales a las que los jóvenes se postulan en gran medida, por ejemplo, en la Universidad Central del Ecuador la oferta de cupos para la Carrera de Medicina fue de 250 y la cantidad de aspirantes fue de 12.000. En ese contexto, la probabilidad de que incluso un aspirante con puntaje alto pueda ingresar es mínima.

Pese a la política de gratuidad en el acceso implementada en el año 2008, Espinoza et al. (2019), enfatizan un estancamiento en la matrícula pública durante los años 2008 y 2013 (alrededor de 310.137). En oposición a ello, en los años 2015 y 2016 se evidencia un

incremento importante (344.292 y 343.667, respectivamente) debido a los ajustes en el SNNA a partir del 2015. En primer lugar, se brindó potestad a las universidades para definir hasta el 30% de la calificación de admisión; se incorpora la encuesta de factores asociados, una herramienta que permite identificar estudiantes de atención prioritaria al indagar en aspectos económicos, sociales y culturales de los aspirantes, e implementa una política de cuotas a favor del ingreso de grupos prioritarios al sistema de educación público y particular del país (Acuerdo 2017-065 del Reglamento del SNNA). Por lo que se les otorga puntos adicionales a los aspirantes bajo los siguientes criterios: condición económica, ruralidad, territorialidad, condiciones de vulnerabilidad, pueblos y nacionalidades y primera generación (SENESCYT, 2021). De modo que permitía que los estudiantes que no lograban ingresar a la universidad pública, pudieran hacerlo en el sector privado sin el pago de aranceles universitarios. Como referencia en el 2013, el estudiante debía cancelar un valor promedio de 5.425 dólares, correspondiente a arancel, matrícula y derechos para estudiar en una universidad privada (Ramírez Gallegos, 2016).

3.3 Implementación de las políticas de inclusión universitaria como forma de paliar la desigualdad que genera la lógica meritocrática

Hacia finales del gobierno de Correa en el año 2017 se realizan cambios sustantivos en el examen de admisión, con el fin de reducir la brecha de desigualdad existente, a partir de paliar el efecto de la lógica meritocrática inscrita en el sistema de ingreso. Para ello se retoma lo dicho en la Conferencia Regional de Educación Superior del 2008, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia; en donde se critica a la lógica meritocrática y se postula a la educación superior como un bien público y un derecho, reconociendo al Estado como el principal responsable de garantizar su acceso bajo términos de calidad y pertinencia. De modo que, en la región, distintos gobiernos progresistas, entre ellos el ecuatoriano, han mostrado su interés en llevar a cabo una educación superior inclusiva.

Según Del Valle y Suasnábar (2018), la forma que puede asumir la política de acción afirmativa para sanear, en parte, la exclusión y discriminación a grupos históricamente vulnerables, es mediante el establecimiento de *políticas de cuotas* como modalidad compensatoria para frenar la desigualdad existente. A partir del año 2017, la SENESCYT ha incorporado la ya mencionada *encuesta de factores asociados*; de modo que se permite el ingreso de un porcentaje de estudiantes sin el pago de aranceles por concepto de matrícula y, en casos de convenios específicos, por medio de becas completas. Con estas medidas se recupera la lógica de cuotas de un programa piloto implementado en el año 2014 en base a un

convenio con 5 universidades privadas, dirigidas a estudiantes históricamente excluidos, para ser incluidos en carreras de su preferencia. El propósito es permitir el acceso de grupos en desventaja y corregir, en parte, la desigualdad existente a partir de un sistema de becas y ayudas económicas a favor de estudiantes cuyo nivel socio-económico los situaba en los quintiles más bajos, perteneciente a grupos étnicos, entre otros.

Una vez terminado el gobierno de Correa, se implementó una política de cuotas con mayor fuerza, bajo el mandato del presidente Moreno. El Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del año 2020, define que el examen Ser Bachiller determina la asignación de al menos el 10% de la oferta académica en IES privadas a favor de grupos históricamente excluidos, que se complementa con asignación de becas y ayudas económicas (artículos 12 y 13). En el sector público, las políticas de acción afirmativa recién se implementan a partir del 2021, al asumir el compromiso de garantizar el 15% de la oferta académica a favor de grupos vulnerables. En ese escenario se otorgan puntos adicionales a favor de estudiantes en desventaja en el puntaje producto del examen y de la nota final de grado. Dentro de este puntaje se destacan varios aspectos: condición socio-económica (15 puntos), ruralidad (5 puntos), territorialidad (10 puntos), vulnerabilidad (de 5 a 30 puntos), pueblos y nacionalidades (10 puntos) y primera generación (10 punto) (artículo 45). A nivel privado, el mismo cuerpo legal deja a criterio de las IES determinar la política de cuotas para el proceso de admisión, en concordancia con las necesidades de la sociedad. El ímpetu que toman estas acciones se inscribe en una tendencia a nivel regional impulsada por la CRES en el año 2008 en Cartagena y reafirmada en el año 2018 en Argentina, a cien años de la Reforma Universitaria, que promovía la construcción de políticas de acción afirmativa e inclusión a favor de grupos sociales en desventaja, entre ellos quienes debido a su condición étnica no han logrado hacer efectivo su derecho a la educación superior.

3.4 Hacia la descentralización del sistema de ingreso a las universidades

En el año 2020, se implementa un primer cambio en el sistema de ingreso a la universidad al reemplazar el Ser Bachiller por el Examen para el Acceso a la Educación Superior (EAES). Se trata de un mecanismo que permite evaluar los conocimientos necesarios de ingreso a la universidad pública, organizado en cuatro áreas básicas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lengua y literatura. Este examen consta de 80 ítems e identifica el grado de desarrollo de las aptitudes (razonamiento lógico, numérico, abstracto y verbal) del estudiante (Redacción Comercial, 2022), a diferencia de la anterior evaluación, que medía conocimientos. Según Tamayo Guajala et al. (2021), esta evaluación fusiona el compromiso

de docentes y estudiantes; los primeros en contribuir en la preparación académica de los alumnos y los segundos en tratar de lograr buenas puntuaciones luego de una formación en educación básica y de bachillerato.

Al año siguiente, se institucionaliza el examen Transformar²⁰, dejando de lado al EAES; en respuesta al ofrecimiento político que el presidente Lasso hiciera en campaña de otorgar a las universidades injerencia en el proceso de administración de la prueba, aunque la gestión del proceso continuaba en manos del Estado. El Examen Transformar tuvo los mismos principios meritocráticos y de calidad educativa de las versiones anteriores (Noraña, 2022). El proceso tuvo tres momentos: a) registro nacional de los datos de los aspirantes a cargo de la SENESCYT, para implementar políticas de acción afirmativa en caso de ser necesario; b) inscripción y evaluación en función de las políticas implementadas por cada IES, y c) fase de aceptación del cupo a cargo de la plataforma de la SENESCYT (Reglamento del SNNA, 2022). La nota final para la asignación de cupos se conformaba por el puntaje del examen, el puntaje de los antecedentes académicos previos y el puntaje adicional por cuestiones de acciones afirmativas. Estas medidas buscaban reducir el efecto del origen social (ser pobre o indígena) y el impacto de la calidad de las trayectorias educativas previas en un sistema educativo segmentado.

Según la secretaria de Acceso a la Educación Superior, en el primer semestre del año 2022, alrededor de 327.000 aspirantes se inscribieron para rendir el test Transformar; nombre que toma el examen Ser Bachiller; de los cuales 280.000 rindieron y 215.000 cumplieron con el proceso de postulación (Redacción El Universo, 2022). Esta dinámica muestra que un porcentaje significativo de aspirantes queda fuera del sistema educativo superior; convirtiéndose en reproductor de desigualdad. Su vigencia se mantuvo hasta septiembre del año 2022, fecha en que se instaura un nuevo proceso mediante un decreto ejecutivo que elimina el examen nacional y marca el inicio de un proceso de descentralización de ingreso a la universidad.

En todas las versiones²¹, el proceso inicia cuando el estudiante accede a la página oficial (según la vigencia del examen) y crea una cuenta ingresando los datos de identificación básicos.

²⁰ En la región sierra, el examen Transformar está vigente hasta septiembre 2022; por cuanto el gobierno de Lasso en el mes de julio del mismo año devuelve a las universidades autonomía para gestionar el ingreso de estudiantes a la educación superior.

²¹ Versiones se refiere a los procesos de acceso administrados por el Estado y las descentralizadas, administrados por las universidades y escuelas politécnicas del país.

En ese momento, se llena la ficha de inscripción²² y la denominada *encuesta de factores asociados* orientada a auscultar aspectos económicos, sociales, culturales, educativos, y de salud física y psicológica del aspirante (Mejía et al., 2018) que permiten identificar grupos de acción prioritaria. Tal como se indicó, como parte de las políticas de acción afirmativa a favor de grupos vulnerables, esta encuesta tiene un algoritmo que permite identificar a estudiantes con mayor vulnerabilidad, para obtener puntajes adicionales o, en caso de no obtener un cupo en una universidad pública y haber obtenido un promedio alto, poder acceder a becas en universidades privadas. En el año 2022, durante el gobierno del presidente Lasso, la encuesta de factores asociados toma el nombre de “registro de datos” en la Unidad de Registro Social²³ y, finalmente, en el 2023, adopta el nombre de “registro nacional único” manteniendo el mismo fin de identificar aspectos de vulnerabilidad en los aspirantes a la educación superior²⁴.

En síntesis, cuando el proceso se descentraliza nuevamente, los ajustes siguientes se inscriben en una disputa por lograr mayor autonomía por parte de las universidades, sin modificar los ejes centrales basados en los principios de igualdad de oportunidades, plasmado en la gratuidad y un examen de ingreso selectivo en base a la ideología del mérito, en un contexto donde toman mayor impulso las políticas de acción afirmativa.

Conclusiones

El acceso a la universidad ha sido un objeto de disputa entre quienes promueven la democratización de la universidad y entre los que quieren conservar el *statuo quo* mediante universidades de élite. La primera posición se basa en la búsqueda de lograr la excelencia académica; mientras que la segunda está orientada a incorporar a estudiantes provenientes de distintos contextos educativos, socio-económicos y étnicos. En este capítulo se mostró que el sistema de educación superior de Ecuador se ha expandido a lo largo del tiempo, aunque ha predominado una historia de exclusiones y de desigualdades, en el contexto de la historia del

²² El proceso de auto asignación consistía en la selección de sede, día y sesión en la que cada alumno sería evaluado, desde ese momento el aspirante podía obtener su usuario y clave para hacer un seguimiento personal del proceso. A partir de la pandemia, los estudiantes pudieron rendir el examen desde sus casas y, en casos excepcionales, donde el servicio de conectividad de internet era limitado, se habilitaron centros para tal efecto.

²³ La Unidad de Registro Social es el ente encargado de realizar el Registro Social para obtener información socioeconómica y sociodemográfica y determinar el grado de vulnerabilidad del aspirante a la educación superior; de modo que, si el caso lo amerita, pueda obtener 70 puntos socioeconómicos en el puntaje de acceso al sistema universitario.

²⁴ En el Capítulo IV se detalla el mecanismo de políticas de cuotas implementado tanto a nivel público como privado durante el tiempo en el cual se había centralizado el proceso de acceso a la educación superior en manos del Estado; así como también, luego de que las universidades y escuelas politécnicas han gerenciado dicho proceso.

continente da cuenta de eventos segregacionistas, siendo la colonización el inicio de esta cuestión, más no su fin.

A partir de una rigurosa revisión bibliográfica especializada y de una indagación de diversas fuentes gubernamentales y no gubernamentales y datos estadísticos, se ha podido analizar sus inicios, consolidación y expansión. Este recorrido por la historia del acceso a la educación superior en Ecuador permite comprender que su trayectoria es similar a los acontecimientos llevados a cabo en la región.

En sus inicios coloniales, la universidad se caracterizó por ser segregacionista y elitista dejando por fuera a quienes por sus orígenes no podían beneficiarse de la educación. La época republicana dio lugar a que la universidad pública se instalara a fines del siglo XIX en las ciudades más importantes del país, Quito, Guayaquil y Cuenca. Los procesos de democratización nacional y democratización universitaria regional, pusieron en cuestión los rasgos elitistas y clericales que hasta esa época caracterizaban a los centros de educación superior. La agenda por una educación más democrática fue el eje de la lucha estudiantil de dicho momento histórico, que ha marcado especial protagonismo en su transformación.

En la primera parte del siglo XX, en un contexto donde el Estado entra un proceso de modernización en los años cuarenta se produce un proceso de expansión institucional con la creación de otras instituciones públicas con un perfil más técnico en las pequeñas urbes que permitieron la movilidad social sin modificar su perfil elitista. Este proceso de expansión es seguido por la emergencia del sector privado en el país. Estos cambios generan una expansión de la matrícula que su tasa de crecimiento se fue acelerando en los años '60, momento en que se reglamentaron mecanismos de selección explícita mediante exámenes a nivel institucional. Frente a los cuales los estudiantes se manifestaron en contra generaron revueltas que derivaron en un hecho trágico que dio lugar a que las universidades suprimieran los exámenes de ingreso por lo que, en un contexto de gratuidad, la universidad de Ecuador abre sus puertas aunque no dejó de operar una selección implícita que impacta en la cantidad de graduados. Esta política aventajó mayoritariamente a estudiantes de estratos medios y altos; en tanto seguían persistiendo limitantes de orden económico que impedían que los quintiles más pobres pudiesen ingresar en el sistema universitario. En este sentido, la expansión de la matrícula universitaria no supuso un proceso democratizador pleno en la medida que siguieron operando procesos de exclusión y desigualdad.

La expansión de la matrícula en un contexto donde el presupuesto no acompañaba el crecimiento, dio lugar a que las autoridades universitarias implementaron diferentes modalidades para restringir el acceso y seleccionar a los estudiantes, por lo que la universidad

de *puertas abiertas* duró poco menos de una década. Estos procesos generaron una demanda insatisfecha por educación superior que el sector privado comenzó a resolver. Hacia fines de los años la restricción en el acceso se profundiza cuando se arancelan las universidades públicas al combinarse con el sistema de ingreso selectivo descentralizado.

En cuanto a la matrícula universitaria se puede evidenciar que ha crecido de manera casi constante, aunque Ecuador ha registrado tasas de matrícula más baja respecto a otros países de la región. El sistema de ingreso irrestricto en los años '70 tuvo un impacto claro al pasar de 38.692 estudiantes matriculados en la década de los setenta a 171.276 en la década de los años ochenta dando lugar a procesos de “masificación” de la educación superior. La matrícula siguió creciendo cuando había un sistema de ingreso restricto en el sector público porque ahora la demanda era captada por el sector privado que seguía expandiéndose. De modo que, el crecimiento de la matrícula del sector público se produjo entre la década de los años sesenta y ochenta, en parte, gracias a las medidas irrestrictas y a la gratuidad, a partir de entonces, la demanda excedente era captada por el sector privado, en parte, por la facilidad de ingreso perdiendo representación el sector público respecto de la matrícula privada en un contexto de una burocracia estatal estaba debilitada que no podría garantizar la calidad educativa.

Estos procesos se profundizaron durante el comienzo del nuevo siglo, y fueron la antesala de una gran transformación de la universidad en el marco de un protagonismo del estado que establece una nueva relación con el sector público y privado. Es así que a finales de la primera década del nuevo siglo se aplicaron medidas de evaluación-acreditación como mecanismo regulador del caos universitario que tuvo como consecuencia el cierre de universidades privadas por cuestiones de baja calidad y se establecieron exigencias de calidad para las universidades públicas.

En ese marco se intenta posicionar a la universidad en un paradigma diferente. De tal forma que la Constitución (2008) y junto con ella la Ley Orgánica de Educación Superior (2010), dan un giro extraordinario en cuanto el acceso a las universidades públicas del país. Se extiende la gratuidad hasta el nivel universitario y se centraliza el sistema de ingreso restrictivo en manos del Estado. La calidad, la excelencia educativa y la democratización a favor de grupos históricamente excluidos, fueron los argumentos que marcaron expectativas en el inicio de esta nueva propuesta educativa.

En este contexto, se diseñó e implementó un mecanismo de acceso a la educación superior que combinó la gratuidad y un sistema de ingreso restrictivo y centralizado, basado en la lógica meritocrática. Los aportes de académicos e investigadores al mecanismo centralizado adoptado en la última década concluyen que las medidas adoptadas no han dado paso para que

grupos históricamente excluidos formen parte del claustro universitario. Todas estas investigaciones hacen una crítica al ENES cuestionando la lógica meritocrática porque este mecanismo no ha sido capaz de resolver las condiciones sociales y educativas de los estudiantes en desventaja. La crítica de los académicos e investigadores y la poca presencia de estudiantes provenientes de sectores en desventaja dieron lugar a que se planteen políticas de acción afirmativa a favor de grupos sociales débiles.

Los primeros ajustes a través de las políticas de cuotas se evidenciaron casi a finales del gobierno de Correa con un convenio piloto a favor de grupos étnicos en desventaja en las universidades privadas. Más adelante se fueron reglamentando progresivamente otras políticas para el sector público. En ese sentido, las políticas de cuotas se han implementado con el fin de mejorar las condiciones de desventaja de grupos históricamente excluidos; pero no han sido suficientes para lograr mayor representatividad de estos sectores y reducir el impacto de la calidad de las trayectorias educativas en un sistema educativo segmentado.

El examen ENES ha sufrido variaciones durante su tiempo de vigencia. En un inicio medía aptitudes (razonamiento verbal, numérico y abstracto), luego conocimientos y, posteriormente, cuando se descentraliza son las universidades las que definen los aspectos a ser evaluados. A medida que han cambiado las versiones en el sistema restricto, se han implementado con más fuerza políticas de cuotas a favor de grupos en desventaja. En ese marco, las políticas de cuotas han jugado un papel protagónico al otorgarles puntos adicionales en la nota de los antecedentes académicos previos. Durante la implementación del examen Ser Bachiller (2017) que evalúa conocimientos del egresado de su trayectoria de 12 años (básica y bachillerato) y los contenidos curriculares de las asignaturas evaluadas en el perfil de ingreso a la educación superior; se dieron los primeros pasos en la implementación de políticas de cuotas en pos de reducir las desigualdades que el sistema de ingreso reproducía, en sintonía con la agenda regional que se había promovido en la CRES del 2008. De modo que, la calificación de los antecedentes educativos previos (hasta bachillerato) de un estudiante proveniente de una escuela rural se equipara o iguala con las calificaciones de estudiantes urbanos. Sin embargo, ambos contextos suponen aprendizajes distintos y acceso a conocimientos distintos que también conducen a cuestionar qué mecanismos de igualación y equiparación entran en juego. El puntaje de antecedentes académicos previos y los porcentajes de cuotas a favor de estudiantes en condición de vulnerabilidad buscan reducir los efectos sociales (pobre e indígena), ruralidad y el impacto de la calidad de las trayectorias académicas previas en un sistema educativo segmentado.

Dado que los estudiantes han sido sometidos al mismo tipo de evaluación y criterios y considerando que la demanda es superior a la oferta, las estadísticas coinciden en demostrar escasa presencia de grupos de atención prioritaria. En ese contexto, el estudiante indígena debe afrontar una serie de vicisitudes y retos. En lo que respecta a la gratuidad, los expertos coinciden en que el éxito de los jóvenes en este examen estandarizado se debe a su preparación a través del pago de valores en cursos privados. Una nueva modalidad de privatización en el acceso, ha puesto límites claros al proceso democratizador afectando nuevamente a los más vulnerables. Por otro lado, en sus inicios las políticas de cuotas eran tibias y, por ende, no se contemplaba el contexto familiar, educativo y social del cual provenían los estudiantes. Por lo que las posibilidades de obtener un alto puntaje en los exámenes de ingreso al sistema de educación superior eran mínimas; teniendo el estudiante que, en muchas ocasiones, realizar múltiples intentos.

Al sistema de ingreso centralizado se le realizan una serie de ajustes sin modificar la Constitución ni la ley, pero a pesar de ello hacia el final de este periodo se observa escasa presencia de jóvenes indígenas en el sistema de educación superior especialmente público. En el 2018, la población estudiantil indígena a nivel de educación superior representa el 2,61% de la matrícula total, respecto a otros grupos (Sistema Integral de Información de Educación Superior, 2019). Por lo que, estudiar la experiencia social de estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad ecuatoriana, requiere necesariamente de un análisis de los cambios en el acceso en una clave histórica, teniendo como referencia el contexto regional. Si bien, la intención de dichas políticas ha sido reducir la brecha de desigualdad e injusticia para quienes, debido a sus orígenes, no han logrado aún representatividad en el sistema universitario ecuatoriano. Los esfuerzos no han sido suficientes y las transformaciones que se están dando en el último tiempo, tal vez más adelante se puedan evidenciar una mayor presencia de grupos históricamente desventaja.

En síntesis, la historia de la universidad ecuatoriana da cuenta de que la gratuidad es necesaria pero no suficiente para generar procesos de democratización en el acceso a la educación superior. Las diferentes etapas de expansión del sistema universitario han puesto en evidencia una relativa democratización que ha dejado fuera a unos y ha permitido el ingreso de otros. El número de estudiantes en universidades y en algunas carreras específicas, conjugado con el limitado presupuesto, han sido barreras que han impedido que se satisfaga el porcentaje de demanda por mayor educación superior. En otras palabras, el número de aspirantes siempre ha superado la oferta y la opción más viable en tales circunstancias ha sido la promulgación de políticas que regulen el ingreso de estudiantes. En esa dinámica, grupos históricamente

vulnerables se han mantenido a la espera de que su derecho a la educación se garantice. En este sentido, los principios restrictivos que se encuentran a lo largo de la historia de la educación superior en Ecuador; y que han sido puestos en cuestión en varias oportunidades, siguen operando en la actualidad.

CAPÍTULO IV. Desigualdad social y educativa en el Ecuador megadiverso: una mirada desde el plano normativo al real

Ecuador goza de una gama diversa de culturas, nacionalidades indígenas, pueblos afrodescendientes, montuvios, mestizos y migrantes. Se trata de un país megadiverso por sus orígenes y por sus particularidades culturales. Esta diversidad se encuentra representada de manera desigual en el nivel universitario: mestizo 71,37%, afroecuatoriano 5,01%, indígena 2,61%, blanco 1,69%, montuvio 1,51%, otros 17,82% (SENESCYT, 2020b). En este contexto, la política de acceso implementada por el presidente Correa, a partir del 2008, estuvo orientada a incluir a los sectores sociales que históricamente han estado excluidos de la universidad. Por lo tanto, si el objeto de estudio de esta tesis es analizar las experiencias de los estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad pública en el contexto de una política orientada a reparar la discriminación y exclusión de este grupo poblacional, se requiere necesariamente conocer la estructura de inequidad que condiciona hacer efectivo el derecho a la educación superior.

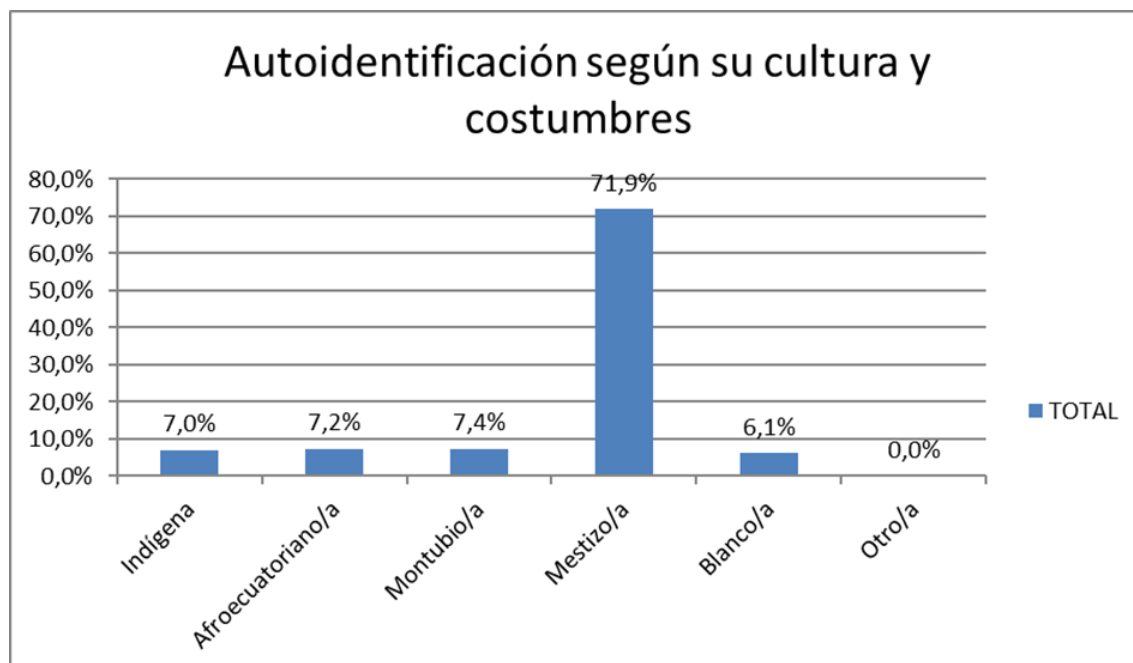
Respecto a la igualdad educativa en América Latina, se sostiene que está escrita en la parte legal pero que aún persiste la desigualdad en el ámbito social (Southwell, 2006). En la misma línea, Mato (2016) asegura que se han llevado a cabo avances significativos en la educación superior en el plano de la norma, sin embargo, el desafío es plasmarlo en el ámbito práctico para que permita mayor presencia de estudiantes indígenas en las universidades. Estos argumentos organizan el presente capítulo, que analiza el reconocimiento de la diversidad socio-cultural en una serie de normativas que paulatinamente ha pretendido frenar la injusticia, discriminación y marginalidad de los derechos de estas personas. En este marco se recupera un conjunto de dispositivos normativos internacionales (convenios y declaraciones) que amparan a este grupo poblacional, de los cuales se desprende y se articula la normativa nacional, con una atención especial a la Carta Magna del 2008 que dio lugar a leyes, reglamentos y planes de desarrollo de las últimas décadas, que amparan a este grupo poblacional. A pesar de que esta normativa fue creada con el propósito de dignificar a grupos históricamente excluidos, que generó expectativas sobre su posibilidad de impacto en la disminución de la brecha de desigualdad social y educativa, los indicadores que se presentan en este capítulo, ponen en cuestión su eficacia. Es así que se ha abordado esta temática a partir de la presentación de datos sobre la conformación étnica de los habitantes del Ecuador y una breve referencia a las organizaciones indígenas que han marcado un rol importante en la lucha por sus derechos. Así mismo se enfatizan los cambios en la tasa de pobreza y en las tasas de analfabetismo y matrícula

escolar en los distintos niveles educativos por autoidentificación étnica, dando un enfoque especial a grupos indígenas en los distintos niveles del sistema educativo. En paralelo, se presentan datos referentes al desempeño educativo de poblaciones urbanas y rurales, marcando el nivel de desigualdad y exclusión social de grupos indígenas que se radican especialmente en la zona rural. Finalmente, se presentan datos estadísticos educativos a nivel superior que demuestran baja presencia indígena en este nivel educativo. La información estadística ha sido complementada con informes gubernamentales e investigaciones académicas que, ante la falta de información sistemática, periódica y actualizada, permiten tener un mejor panorama.

1. Discriminación y desigualdad social en Ecuador: injusticias, luchas de organizaciones y reivindicaciones

El continente americano es una de las regiones del mundo en donde existe mayor diversidad cultural y es el que tiene el mayor índice de discriminación e inequidad social (OEI, 2015). Por aquello, el desafío de igualdad sigue latente cuando se adoptan posiciones monoculturales y uninacionalistas que impiden la participación de todos sus actores en igualdad de condiciones. En Ecuador, la diversidad étnica y geográfica existente ha dado lugar a una profunda diversidad de identidades culturales en una extensión territorial que apenas alcanza a 283.560 km². En la actualidad, se reconoce la presencia de 14 nacionalidades (sin tomar en cuenta a los pueblos Tadamnani y Tagaedi, por ser pueblos no contactados) y 18 pueblos indígenas (CODENPE y AECID, 2011), quienes tienen su propio idioma, tradiciones y costumbres. En la Figura 6 se muestra que, del total de 14.483.499 habitantes del Ecuador, el 7% son indígenas que habitan en las 24 provincias del país, especialmente en la sierra, y junto con los afroecuatorianos y montuvios, representan el 21% de la población del país (Instituto Nacional de Estadísticas, 2010).

Figura 6. Autoidentificación según su cultura y costumbres



Nota. Información tomada de Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010)

Ecuador es un país plurinacional producto de la mezcla de población indígena con la española y africana que llegaron al país a partir del siglo XVI. Al igual que la mayoría de países sudamericanos, sus raíces históricas están basadas en procesos colonizadores que dieron lugar al mestizaje y al desplazamiento de la esclavitud a la región. La desigualdad y la inequidad han constituido procesos sociales que se han mantenido presentes en el tiempo permitiendo así el sometimiento y discriminación de sectores sociales. La presencia mayoritaria de mestizos ha silenciado la voz de las otredades y con ello ha disminuido la posibilidad de dar cabida a otras culturas, promoviendo así una homogeneidad que se convierte en común para todos los habitantes del país.

Los hechos discriminatorios no son recientes, Ayala Mora (2008) da cuenta de diversas jerarquías cacicales con autoridad regional o local respecto a los señoríos étnicos, previos al proceso de colonización, que se asentaron en lo que hoy es Ecuador. Más tarde con la conquista las costumbres y tradiciones de los grupos originarios conformados por castas de criollos, indios, mestizos, mulatos, zambos y negros africanos, fueron desplazadas por las de sus conquistadores, mientras sufrieron un alto grado de opresión y discriminación. El proceso aculturizador ha dado lugar a la adopción de aspectos blanco-mestizos como el lenguaje, la vestimenta y las costumbres. En concreto, esta pérdida de identidad cultural ha invisibilizado sus orígenes generando cierto declive en el uso de idiomas indígenas dentro y fuera de sus comunidades, debilitamiento en el uso de accesorios y vestimenta tradicionales y la adopción

de una cultura que no les pertenece. Aun así, su lucha y resistencia han sido permanentes con la finalidad de lograr un posicionamiento frente a una cultura blanco-mestiza superior en número que ha alcanzado el control casi absoluto en lo social. En ese sentido, los grupos originarios han generado su rechazo hacia los mestizos y blancos por su condición de dominantes, aunque no han claudicado en sus justas aspiraciones por el respeto de sus derechos, territorio y cultura. La representación menor en comparación a otros grupos étnicos, es compensada por su lucha colectiva que ha sido permanente, permitiendo así ganar mayor visibilidad en los últimos años.

El nacimiento de la República del Ecuador en 1830 constituyó una etapa trascendental en la vida del país. La conformación de una nación libre y soberana fue una etapa esperanzadora para los grupos originarios que habían habitado por siglos los territorios de lo que hoy es Ecuador. Su deseo de reivindicación y emancipación se basaba en el convencimiento de ser dueños de los territorios heredados por sus antepasados, pero la conformación del Estado dio paso para que las leyes se inclinaran en beneficio de colonos y mestizos que, junto con el clérigo, jugaron un rol protagónico de opresión e injusticia social en contra de los pueblos y nacionalidades originarios. Desde sus inicios, la joven república excluyó básicamente a los indígenas, quienes no gozaban de derechos esenciales como el sufragio y la educación que les permitiese optar por cargos públicos.

Los datos más actuales disponibles indican que las condiciones de precariedad y pobreza de los indígenas son las más altas comparado con el resto de habitantes del país, dado que se ubican en el último peldaño de la estructura social. El Banco Central del Ecuador (2017) publicó la tasa de pobreza en el Ecuador por etnia, y sitúa al sector indígena como la población más pobre del país entre los años 2010 y 2017. Así mismo, el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), muestra que la pobreza afecta dos veces más a los hogares indígenas respecto de los mestizos (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017a).

En la Tabla 1 se evidencia que, en el caso de la población indígena el índice de pobreza se redujo en 11.5 puntos entre los años 2010-2017; mientras que en el caso de los montuvios el índice disminuyó en 19 puntos, y para los mestizos la reducción fue de 11,6 puntos. Si bien, las estadísticas del 2017 muestran un decremento en todos los casos; el índice de pobreza en el sector indígena sigue siendo muy alto alcanzando un 53,7% y el más alto respecto de las otras dos etnias: 28.7% y 16.5% respectivamente.

Tabla 1. Pobreza por etnia. Años 2010 y 2017

Año Etnia	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Indígenas	65.2	60.1	61.7	50.0	48.2	51.4	53.0	53.7
Montubio	47.9	49.4	45.6	43.0	36.5	33.7	28.9	28.7
Mestizo	28.1	23.5	22.5	21.4	18.8	18.7	18.7	16.5

Nota. Información tomada del Banco Central del Ecuador (2017)

En cuanto a aspectos geográficos, el mayor porcentaje de población indígena habita en la zona rural. Según el Banco Central del Ecuador (2017), la pobreza rural bajó 20 puntos entre el 2008 y el 2017 (de 59.7% a 39.3%), mientras que la pobreza urbana tuvo una disminución significativa (de 22.6% a 13.2%). Estos datos indican que, si bien hubo una mejora en los niveles de pobreza a nivel rural, aún persiste una diferencia marcada respecto de la zona urbana. A diciembre del 2022, la pobreza urbana y rural sufrió un nuevo incremento, ubicándose en un 17.8% y 41% respectivamente (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2022).

La omisión y desinterés de los gobiernos ha obligado a las comunidades indígenas a realizar esfuerzos conjuntos, bajo el liderazgo de figuras indígenas destacadas que han buscado acercamientos con sectores políticos del país. De esta manera alcanzaron representatividad formal a partir del año 1938, época en la que se crea la Confederación Ecuatoriana de Obreros Católicos (CEDOC) y aunque no pudieron mostrarse como una organización indígena debido a la discriminación étnica de la que eran objeto, pusieron de manifiesto su rol de obreros frente a una sociedad que hacía uso de sus actividades de campo, tareas manuales y servicios. En los trabajos agrícolas, domésticos y de construcción se ejercía sobre ellos una sobreexplotación laboral (Rodríguez Cruz, 2015).

El surgimiento de agrupaciones indígenas tuvo como propósito mostrarse ante la sociedad como un solo cuerpo consolidado y rescatar su propia identidad cultural y sus tradiciones. “*La unión hace la fuerza*” ha sido una consigna utilizada en su lucha que, pese a sus diferencias internas, ha logrado unificar criterios y agruparse con el fin de expresar su sentir respecto a los múltiples atropellos de los que han sido objeto durante siglos. En efecto, en 1944 surge la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), como una agrupación indígena que quería mostrar el grupo étnico al que representaba (Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en

América Latina y el Caribe, 2011). Dado que los indígenas estaban a cargo del manejo agrícola, la promulgación de la Reforma Agraria y Colonización en 1964 es un episodio que afectó el derecho indígena sobre las tierras productivas. Los terratenientes fueron quienes se apoderaron de grandes extensiones de tierra, quedando fuera del reparto la mayoría indígena (Confederación de Nacionalidades Indígenas en el Ecuador, 1988). Lo paradójico es que ellos han sido confinados a trabajar las tierras, pero no a ejercer control sobre ellas, frente a éste y otros atropellos se vieron en la necesidad de agruparse en una sola organización que los represente a todos. En reiteradas ocasiones durante sus luchas han sido arrestados, perseguidos, enjuiciados e incluso asesinados, para obligarlos a claudicar en sus aspiraciones. Pese a ello, su coraje y valentía han sido armas que han utilizado para poner de manifiesto sus derechos en una sociedad injusta, excluyente y poco participativa.

En 1986 se crea la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) que constituye una de las organizaciones indígenas más representativas del país que alberga cuatro millones de indígenas de diez nacionalidades: Quichua, Awa, Tsáchila, Chachi, Siona, Secoya, Huarani, Cofán, Shuar y Achuar (CONAIE, 1988). Uno de sus principales objetivos ha sido la lucha por reivindicar sus derechos en cuanto a legalización de tierras, participación política dentro y fuera del país, educación de calidad e inclusiva, entre otras. Junto con la Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), han marcado su presencia representando a 18 provincias en las regiones Costa, Sierra y Oriente, así como también a un gran número de organizaciones de base (Altmann, 2013). A pesar de que cada una de las organizaciones indígenas presentes en el país tienen sus propias ideas, comparten el lema de frenar los continuos atropellos en su contra y ser integrados en una sociedad que aún no permite que grupos indígenas participen activamente en igualdad de condiciones y sean visibilizados en diferentes espacios, como el educativo. No es solo la apariencia física la causante de discriminación, también el rechazo de los componentes indígenas de las culturas originarias (Stavenhagen, 2002).

En resumen, los movimientos indígenas empezaron a tomar fuerza a mitad del siglo XX, especialmente luego de constituida la CONAIE (Araki, 2011). Sin embargo, su accionar ha estado supeditado a partidos políticos tradicionales, restándole autonomía en sus decisiones y aspiraciones. La lucha por sus derechos, latente desde los años noventa, gana mayor representatividad política a partir del gobierno de Correa, época en la que se promulga la nueva Constitución de la República (2008) que marca el inicio de una reivindicación anhelada por siglos, plasmada en el reconocimiento de sus derechos. Es así que en el artículo 57 señala:

“Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos (...) El reconocimiento, reparación y resarcimiento a las colectividades afectadas por racismo, xenofobia y otras formas conexas de intolerancia y discriminación.” (p.26)

La creación de la República del Ecuador significó el inicio de grandes desafíos, uno de ellos fue la reivindicación de los derechos de grupos originarios; el siglo XX dio lugar a que los movimientos indígenas se agruparan con el ánimo de luchar por sus derechos; aunque recién en el nuevo siglo con la Carta Magna del 2008 se reconoce la plurinacionalidad del país. Estos avances que tardaron siglos, instalaron el reto de consolidar una justicia social a su favor.

2. El reconocimiento de las grandes minorías y de sus derechos: avances sustantivos en este nuevo siglo

Organismos internacionales han realizado esfuerzos conjuntos para concientizar a la población y tratar de frenar las prácticas discriminatorias que afectan a grupos minoritarios, impulsando varios cuerpos legales que apuntan al reconocimiento multilingüe y pluricultural presente en las naciones del mundo y, en especial, en América Latina (Hirmas, 2008). En concreto, desde las últimas décadas del siglo pasado, organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), Organización Internacional del Trabajo (OIT) y Organización de los Estados Americanos (OEA), han visto la necesidad de promulgar resoluciones y comprometer a las naciones integrantes a hacer efectivos los derechos de los pueblos y nacionalidades indígenas; evitar su exclusión debido a sus orígenes étnicos; y neutralizar los altos índices de pobreza, analfabetismo y marginación.

A finales de la década de los ‘80, la Organización Internacional del Trabajo, en el Convenio 169 incluye especificidad respecto a la población objeto del presente estudio doctoral y establece medidas a los gobiernos respecto a proteger sus derechos y garantizar el respeto de su integridad:

- (a) que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;
- (b) que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;

(c) que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida (OIT, 1989, art. 2, literales a, b y c).

A comienzo del nuevo siglo, las Naciones Unidas (2001) proponen un plan de compromiso internacional encaminado a frenar hechos discriminatorios y xenofóbicos, producto de la condición racial de la sociedad en su conjunto, que se plasma en la Declaración y el Programa de Acción, a partir de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica). Allí se reconoce que el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otros tipos de discriminación se producen por motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico; que las víctimas pueden sufrir formas múltiples o agravadas de discriminación por otros motivos conexos; entre ellos, el idioma, el origen social, la situación económica y el nacimiento; por lo que se proponen medidas concretas para eliminarlas. En el numeral 14 se pone especial énfasis en reconocer que el causante directo de dicha discriminación ha sido el colonialismo y que entre sus principales víctimas están los pueblos indígenas. Y, en el numeral 80 se afirma que la educación, el desarrollo y la aplicación cabal de todas las normas y obligaciones de derechos humanos internacionales, en particular, la promulgación de leyes y estrategias políticas, sociales y económicas, son fundamentales para combatir estos males sociales que aquejan a la sociedad en su conjunto.

Finalmente, la normativa más importante y actual es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2008, donde se ratifica la igualdad de las personas ante la ley y, por consiguiente, la protección de sus derechos de modo igualitario. La Declaración, sensible ante los derechos indígenas, ampara su libertad e igualdad, y se proclama contra la no discriminación en el ejercicio de sus derechos, en particular la fundada en su origen o identidad étnica (artículo 7). Así mismo, manifiesta que el Estado establecerá mecanismos eficaces para la prevención y resarcimiento de actos discriminatorios en su contra (artículo 8, literal e).

En este marco, la Constitución del Ecuador sancionada en el año 2008, reconoce y garantiza a las personas derecho a la integridad personal, a la igualdad formal, igualdad material y no discriminación (artículo 66). En línea con lo expuesto, Ecuador ratifica la identidad de los pueblos y nacionalidades indígenas, de acuerdo a los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos (artículos 58, 59 y 60). En esta norma máxima se define al país como un Estado constitucional intercultural,

plurinacional y laico, reconociendo de este modo, la presencia de pueblos y nacionalidades distintas a la mestiza, como las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas; además les garantiza el no ser objeto de racismo y de ninguna forma de discriminación relacionada con su origen, identidad étnica o cultural. En la Carta Magna se manifiesta que:

El Estado generará las condiciones para la protección integral de sus habitantes a lo largo de sus vidas, que aseguren los derechos y principios reconocidos en la Constitución, en particular la igualdad en la diversidad y la no discriminación, y priorizará su acción hacia aquellos grupos que requieran consideración especial por la persistencia de desigualdades, exclusión, discriminación o violencia, o en virtud de su condición etaria, de salud o de discapacidad (Constitución de la República de Ecuador, 2008, artículo 341).

Además de los artículos anteriores, la Constitución reconoce a los idiomas originarios como oficiales de relación intercultural, y establece a los demás idiomas ancestrales de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan (artículo 2). En cuanto a la educación, se plantea el desarrollo de una educación participativa, intercultural e incluyente y garantiza el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin ningún tipo de discriminación hasta el bachillerato o su equivalente (Constitución de la República de Ecuador, 2008, artículo 28).

En cuanto a los planes de desarrollo nacional, que son programas de los gobiernos de turno, se destacan algunas directrices afines con la tónica intercultural. Es así que en el Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017 que marca especial connotación en la promoción de la igualdad, inclusión y equidad social en la diversidad; es fruto de dos planes anteriores llevados a cabo por el presidente Correa (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013). En esta propuesta se enfatiza la defensa de los derechos de toda la población ecuatoriana, principalmente de grupos vulnerables. En este contexto, se desarrollan varias agendas para la igualdad, entre las cuales se destaca la Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos (ANINP) y se introduce el Socialismo del Buen Vivir o Suma Kawsay como un ideal del ser humano para vivir en forma armónica con otros seres humanos y con la naturaleza. En el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 se garantiza una vida digna con iguales oportunidades para todas las personas. El objetivo 2 de este plan responsabiliza al Estado a reconocer y revalorizar las distintas identidades presentes en la sociedad, entre ellas los pueblos y nacionalidades indígenas, para la construcción de sociedades más justas e incluyentes

(Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2017). Finalmente, en el plan de acción vigente, el Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025, se ratifica la generación de oportunidades a favor de los pueblos y nacionalidades del país. En el eje social, se plantea como objetivo ampliar la cobertura de servicios, entre ellos los de índole educativa para atender a la población en sitios alejados y generar nuevas oportunidades y bienestar a nivel rural a favor de los pueblos y nacionalidades del país, con el fin de erradicar la pobreza y garantizar el acceso a servicios (Secretaría Nacional de Planificación, 2021). También se propone potenciar la educación innovadora, inclusiva, evitando la discriminación (Secretaría Nacional de Planificación, 2021).

En Ecuador, el debate actual se centra en tratar de desentrañar los conflictos interculturales presentes en la educación, aunque el mayor desafío consiste en construir un proyecto intercultural de gran alcance como un referente inclusivo y sujeto a institucionalizarse en la práctica diaria de los actores educativos. En el marco de institucionalizar la interculturalidad y reconocer la diversidad cultural y el diálogo de saberes en los distintos niveles educativos, se han gestado leyes y reglamentos tendientes a promover derechos colectivos de pueblos y nacionalidades bajo el carácter intercultural, plurinacional y plurilingüe del Estado. A nivel de educación básica, por ejemplo, se desarrollaron procesos de intercambio cultural entre grupos blanco-mestizos e indígenas con el fin de promover una interculturalidad democrática, plurinacional y participativa. La llamada “Propuesta consensuada Reforma Curricular para la Educación Básica” llevada a cabo en el año 1996, promovió una democracia participativa e intercultural y el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural presente en el país a través de la creación de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el año 1998. En ese año también se crea la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), la cual junto con las distritales interculturales bilingües y la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, tiene como misión diseñar y desarrollar programas educativos en todos los niveles educativos y modalidades, enmarcando aspectos culturales, lingüísticos, ambientales direccionados a atender la diversidad cultural existente en el país.

Cuando asume Correa el gobierno en el año 2007, se consolida una propuesta educativa intercultural más sólida y con ello la creación de *Unidades Educativas del Milenio*, enmarcadas en la Declaración del Milenio de la cual Ecuador forma parte (Naciones Unidas, 2005), con la intención de establecer instituciones rurales “*modelo*”, dotadas de infraestructura moderna y tecnología de punta para la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje bajo una perspectiva intercultural, inclusiva y de equidad social (Rodríguez Cruz, 2015). Desde el Ministerio de Educación se incorpora la EIB como un proceso emancipador de reconocimiento

y respeto recíproco de culturas diversas; y de valoración y de justicia social a favor de todos. Para lo cual se reestructuraron los programas, se formaron docentes y se diseñó material didáctico acorde al contexto intercultural de los estudiantes (Rodríguez Cruz 2015). En el año 2011, se sanciona la Ley Orgánica de Educación Intercultural [LOEI], que establece la existencia de instancias especializadas del Sistema de Educación Intercultural y Bilingüe en todos los niveles (artículo 27) y en el año 2013 se sanciona el Reglamento de Régimen Académico que propicia la incorporación de modelos educativos interculturales a través del ajuste de diseños curriculares acorde a tales necesidades y, por ende, la incorporación de asignaturas interculturales con la intención de integrar los saberes ancestrales y promover la llamada “*justicia social*”.

La sistematización de la normativa nacional que recupera las declaraciones internacionales, muestra el avance en el reconocimiento de los pueblos y nacionalidades indígenas que se plasman en leyes generales y educativas a su favor. Pero pese a los numerosos esfuerzos descritos en términos de legislación y normativas, las investigaciones académicas han evaluado los resultados de dichas acciones. Rodríguez Cruz (2015) analiza el rol del docente, material didáctico y la realidad indígena en la promoción de la interculturalidad en el aula de clases. Al respecto concluye que la cantidad de docentes con un perfil intercultural es deficiente, que aún prevalece una imagen monocultural, colonizadora e individualista, que acentúa la injusticia social y dominación de conocimiento, y que el currículo y material didáctico aplicados, son aspectos desarticulados y descontextualizados interculturalmente. Además, estos recursos están sesgados a favor de los mestizos según Illicachi Guzmán (2015). Una evaluación similar realizan Andrade Santamaría et al. (2014) cuando sostienen que las metodologías y recursos didácticos empleados en las aulas de clase no guardan relación con el origen étnico de los distintos actores presentes en el contexto educativo ecuatoriano. El estudiante indígena mayoritariamente proviene de un contexto de muchas carencias (económicas, sociales, educativas) que desarticulan su identidad étnica (lengua, prácticas culturales propias, conservación de sus lenguas), por lo que además del choque cultural, afecta el aprendizaje y genera discriminación y racismo (Rodríguez Cruz, 2015).

Algunas universidades han implementado programas interculturales y programas de formación docente, tanto a nivel de pregrado y posgrado, aunque no se evidencia una generalización de proyectos en todas las universidades ecuatorianas a pesar de la heterogeneidad étnica presente en el país. Autores como Andrade Santamaría et al. (2017) aseguran que estudiantes en proceso de formación docente alcanzan apenas un nivel intermedio de conocimientos en lo referente a temas interculturales; situación que, sin duda, afectará

también a futuras generaciones estudiantiles. Sigue siendo un desafío que el profesional docente alcance una gama diversa de competencias étnicas, profesionalismo, dominio de idiomas ancestrales y trabajo inclusivo y en equipo.

Además de las propuestas de formación docente, las universidades han desarrollado otros programas orientados a vincularse con el entorno con el fin de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígena; generando procesos interculturales como eje transversal en los distintos programas de pregrado y posgrado que ofertan las instituciones de educación superior ecuatoriana (Tuaza Castro, 2018) y han realizado una contribución en la formación de docentes interculturales en cuanto a producción académica-científica, el incremento de publicaciones. Todos estos esfuerzos demuestran el interés de la academia por asuntos relacionados con la interculturalidad (Espinoza Freire y Ley Leyva, 2020).

3. Exclusión y desigualdad educativa de grupos étnicos: Datos sobre matrícula, zona y analfabetismo a nivel primario y secundario

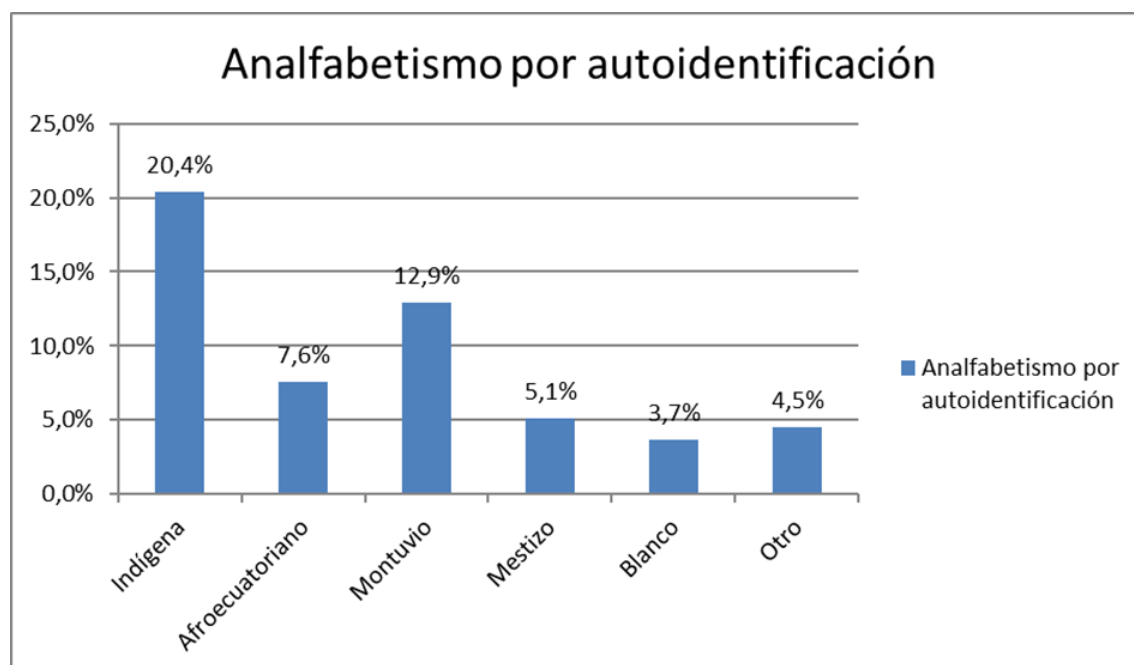
En los últimos años en Ecuador se han desarrollado importantes esfuerzos para consolidar una educación que albergue a la mayor parte de la población en edad escolar, a través del impulso de la gratuidad en la enseñanza pública, la ampliación de financiamiento educativo y la implementación de políticas de inclusión educativa (INEVAL, 2018).

3.1 El analfabetismo, una problemática que mayoritariamente afecta a la zona rural del país

Desde los años sesenta, el sistema educativo ecuatoriano experimentó un decremento en los porcentajes de analfabetismo, producto de una expansión de la cobertura educativa. Los datos indican un descenso considerable entre 1950 y el 2000, al pasar del 44,2% al 9,02%. En línea con ello, los últimos datos de analfabetismo disponibles indican que la tasa es de 6,8% (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010). Los datos entre los años 2000 y 2010 evidencian que la problemática del analfabetismo ha afectado mayoritariamente a la población rural, allí donde la población indígena habita mayoritariamente, en particular en las regiones sierra y oriente del país. Mientras que el índice en el ámbito urbano para el año 2000 es de 4,2% y se reduce al 3,9% en el año 2010; en el ámbito rural alcanzaba el 17,4% y bajó al 12,9% para el 2010. Es decir que, si bien el analfabetismo se redujo en ambas zonas, es de destacar que el porcentaje de la zona rural triplica al de la zona urbana (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2010). Datos más actualizados indican nuevos decrementos, aunque se conserva la desigualdad entre los ámbitos: en el año 2021, el 11,1% de población rural mantenía esta

condición, mientras que en la población urbana se registra un 3,6% (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2021). La Figura 7 analiza el analfabetismo por autoidentificación, allí se observa que la población indígena registra el mayor porcentaje, un 20,4%, respecto del resto de otros grupos étnicos en el año 2010.

Figura 7. *Analfabetismo por autoidentificación en el año 2010*



Nota. Información tomada del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010).

Otra fuente de datos que aporta información según etnia, señala que el grupo indígena alcanzó el mayor índice de analfabetismo en el año 2006 con 28,2%, respecto al 7,5% en el caso de los mestizos; 6,7% para los blancos; y 12,6% en el caso de los afroecuatorianos (Banco Central del Ecuador, 2017). En los datos más actualizados, el grupo indígena mantiene porcentajes similares y sigue liderando las estadísticas de analfabetismo, junto con los montuvios: en el año 2017 el índice fue de 20,94%; en el 2018 bajo un punto al llegar a 19,90%; mientras que en el 2019 sube nuevamente registrando 21,71% y en 2020 se observa una baja de más de 5 puntos, registrando un 16,15% (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2021).

La condición de ser mujer e indígena acentúa aún más su situación de desigualdad (Báez, 2017). Tal como muestra la Tabla 2, los datos indican que la desigualdad es más profunda para las mujeres porque mantienen porcentajes de analfabetismo superiores en comparación con los del hombre. En el año 2010, la tasa de analfabetismo de los hombres fue de 5,76%, respecto al 7,7% de las mujeres en poblaciones de 12 años o más de edad (Del Valle,

2018). La desigualdad por género se ha reducido paulatinamente a partir del año 1990: de una diferencia de más de 4 puntos pasó a una diferencia de casi la mitad en el año 2020.

Tabla 2. Analfabetismo por género. Año 1990, 2001, 2010 y 2020

POBLACIÓN	1990	2001	2010
MASCULINA	9,50	7,67	5,76
FEMENINA	13,81	10,30	7,70

Nota. Información tomada de Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010) e Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021).

3.2 Datos sobre la evolución de la matrícula en EGB y BGU

Si analizamos los datos sobre matrícula en cuanto al nivel primario, denominado en la actualidad Educación General Básica (EGB), se observa cierta estabilidad en la tasa de matrícula entre los años 2015 y 2017, pasando de 96,3% a 96,2%. Mientras que en cuanto al Bachillerato General Unificado (BGU), la tasa de matrícula pasó de 67,9% en el 2015 al 71% en el 2017 (INEVAL, 2018b). A pesar de que los datos presentados muestran una expansión del sistema de educación en el Ecuador, se registra también una disparidad en la matrícula respecto de los grupos étnicos, por género y por zonas geográficas, que denotan la persistencia de desigualdad, exclusión y discriminación social (Bolívar, 2005). Estas dificultades se profundizan cuanto más alto es el nivel educativo al cual se desea acceder. En la Tabla 3 se muestra la tasa bruta de asistencia a EGB y BGU en las áreas urbano y rural en los años 2006 y 2017.

Tabla 3. Tasa bruta de asistencia a EGB y BGU por áreas, años 2006 y 2017

EGB		BGU	
2006	2017	2006	2017
URBANO		URBANO	
93,2	96,9	77,8	100,4
RURAL		RURAL	
87,9	94,4	53,2	84,3

Nota. Información tomada del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018).

La tasa bruta de asistencia a nivel de EGB entre el 2006 y el 2017, se incrementa tanto en el área urbano y rural; especialmente en el segundo que registraba porcentajes más bajos al marcar un mayor incremento de más de 6 puntos. La tasa a nivel de BGU registró un incremento en el año 2017 en relación al año 2006 de 30 puntos en ambas zonas, la diferencia es que para el sector urbano al pasar de 77,8% al 100% supuso la universalización; en tanto que en el ámbito rural el incremento implicó pasar de 53,2% a 84,3%.

Según el Ministerio de Educación (2020), en el período académico 2019-2020 de un total de 4.374.799 estudiantes en los distintos niveles de educación ordinaria del país, el 24% estuvieron concentrados en la zona rural donde se asienta el 78,53% de los indígenas (Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación, 2016) y donde se presentan los mayores indicadores de pobreza. En tanto que, el 67,6% de la población indígena ecuatoriana se asienta en las provincias de la sierra ecuatoriana. En este escenario, los niños tienen menos oportunidades educativas para acceder a la primaria y los jóvenes menos oportunidades para cursar el bachillerato y la educación superior (Fundación Ecuador, 2006; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). En la actualidad, aún existen asimetrías en cuanto a la presencia de instituciones educativas por zonas, la población rural se mantiene alejada de los establecimientos urbanos a sabiendas que los recursos humanos, físicos y tecnológicos son limitados y de poca calidad. Al hacer un análisis de los resultados educativos, los exámenes de lectura PISA-D, aplicados a estudiantes de 15 años, muestran una diferencia de 9 puntos a favor de los estudiantes que pertenecen a zonas urbanas respecto de los estudiantes de escuelas rurales de Ecuador (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Por otra parte, el nivel socioeconómico de la población influye notablemente en su desempeño, mientras más alto es el nivel socioeconómico del estudiante, mejor es su desempeño. De ahí que, la probabilidad de desempeño del 25% de la población estudiantil con un nivel socioeconómico más bajo fue 3 veces menor al nivel 2 en todas las áreas evaluadas en PISA-D, comparado con el 25% de desempeño de estudiantes provenientes de estratos altos; tomando en cuenta que el nivel 2 es considerado como mínimo en el marco conceptual de PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Finalmente, el sector de gestión (público/privado) es otro indicador de los circuitos educativos donde se concreta la desigualdad. Del Valle (2018) sostiene que la educación pública se orienta a estratos más bajos de la población, mientras que la privada alberga a la población de estratos más altos. La población de 5 años de edad y más que asiste al sistema de educación pública constituye el 74,18%, mientras que el 25,85% de población asistió al sistema privado (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018). En particular, para el periodo escolar 2016-2017, el porcentaje de estudiantes matriculados en

BGU fue de 71,4% en instituciones públicas; 8,9% en fiscomisionales y 19,7% en privadas (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018).

En cuanto a los grupos indígenas, la tasa de matrícula a nivel de educación general básica (EGB) pasó de 88,87% en el 2006 al 96,84% en el 2015. Para el nivel de bachillerato general unificado (BGU), la tasa de matrícula se ubicó en 55,28% en el 2015, en comparación al 24,23% en el año 2006 (Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa, 2016). Por su parte, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2017) señala que la tasa neta de matrícula de estudiantes identificados como indígenas, afroecuatorianos y montuvios en el acceso a bachillerato fue de apenas 58,20%. En ese contexto, los estudiantes indígenas que acuden a instituciones bilingües tienen mayor probabilidad de no tener éxito académico, en comparación con sus pares en escuelas hispanas (Fundación Ecuador, 2006).

Además de estos datos que muestran la situación de desigualdad, las investigaciones académicas han evaluado las limitaciones de las políticas que han promovido mejores condiciones para estos grupos. Rodríguez Cruz (2015) analiza el rol del docente, material didáctico y la realidad indígena en la promoción de la interculturalidad en el aula de clases. Al respecto concluye que la cantidad de docentes con un perfil intercultural es deficiente, que aún prevalece una imagen monocultural, colonizadora e individualista, que acentúa la injusticia social y dominación de conocimiento, y que el currículo y material didáctico aplicados, son aspectos desarticulados y descontextualizados interculturalmente. Además, estos recursos están sesgados a favor de los mestizos según Illicachi Guznay (2015). Una evaluación similar realiza Andrade Santamaría et al. (2014) cuando sostienen que las metodologías y recursos didácticos empleados en las aulas de clase no guardan relación con el origen étnico de los distintos actores presentes en el contexto educativo ecuatoriano. El estudiante indígena mayoritariamente proviene de un contexto de muchas carencias (económicas, sociales, educativas) que desarticulan su identidad étnica (lengua, prácticas culturales propias, conservación de sus lenguas), por lo que además del choque cultural, afecta el aprendizaje y genera discriminación y racismo (Rodríguez Cruz, 2015).

Algunas universidades han implementado programas interculturales y programas de formación docente, tanto a nivel de pregrado y posgrado, aunque no se evidencia una generalización de proyectos en todas las universidades ecuatorianas a pesar de la heterogeneidad étnica presente en el país. Autores como Andrade Santamaría et al. (2017) aseguran que estudiantes en proceso de formación docente alcanzan apenas un nivel intermedio de conocimientos en lo referente a temas interculturales; situación que, sin duda, afectará también a futuras generaciones estudiantiles. Sigue siendo un desafío que el profesional

docente alcance una gama diversa de competencias étnicas, profesionalismo, dominio de idiomas ancestrales y trabajo inclusivo y en equipo.

4. Exclusiones y desigualdades en acceso al sistema universitario: la subrepresentación de los estudiantes indígenas

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en el año 1999, la tasa bruta de matrícula universitaria era del 20,2% y para el año 2006 había alcanzado el 26,5% y para el año 2008 apenas había aumentado un 0,4% al llegar a 26,9%. Menos de 7 puntos en casi 10 años, para el año 2012 se registra una tasa de del 29,5% casi rozando el 30%, estos datos muestran que la gratuidad implementada en el año 2008 había favorecido al conjunto de la población: en tres años, 3 puntos. Sin embargo, el beneficio afectó de manera desigual porque quienes aumentaron en mayor medida su representatividad en la universidad fueron los blancos que entre el 2008 y el 2012 aumentaron 11.7 puntos, mientras que los indígenas apenas 2.2 puntos.

Como se ha señalado en el capítulo 3, varios autores indican que la implementación del sistema de ingreso restricto centralizado en el año 2012 provocó que la tasa de escolarización disminuyera considerablemente. De acuerdo con Ponce y Carrasco (2016), en el 2014 se ubica en un 22% bajando más de 7 puntos en comparación con el año 2012. Además, los autores señalan que, si bien afectó a todos los grupos, el impacto fue menor para los grupos más postergados porque se achicó la diferencia de representatividad entre estos. La Tabla 4 muestra, por ejemplo, que en el año 2006 existía una diferencia de casi 24 puntos entre la zona urbana y rural; mientras que en el año 2014 la diferencia se redujo a casi 20 puntos; en cuanto al género la diferencia se redujo de 4.5 a 3 puntos, a favor de las mujeres; y en cuanto a los indígenas, en 2006 había una diferencia de 22 puntos respecto de los blancos que se redujo a 14.4 para el 2014.

La reducción de las diferencias no alcanza a dar cuenta de las profundas desigualdades que persisten. Si observamos los datos del 2014, es posible indicar que casi el 28% de las personas que viven en zona urbana asisten a la universidad; mientras que de las personas que viven en la zona rural, apenas asiste el 8,2%. Si se observa la tasa de escolarización por etnia: de las personas blancas asisten a la universidad el 22%; el 24% de los mestizos y apenas el 8,5% de los indígenas. La situación del 2012 era aún más profunda, mientras el 36,8% de las personas que viven en zona urbana asisten a la universidad; apenas el 12,28% de quienes viven en la zona rural logran estudiar, y la situación por etnia indica que de las personas blancas asistían a la universidad el 39,7%, mientras que apenas el 8,8% de los indígenas logran ingresar.

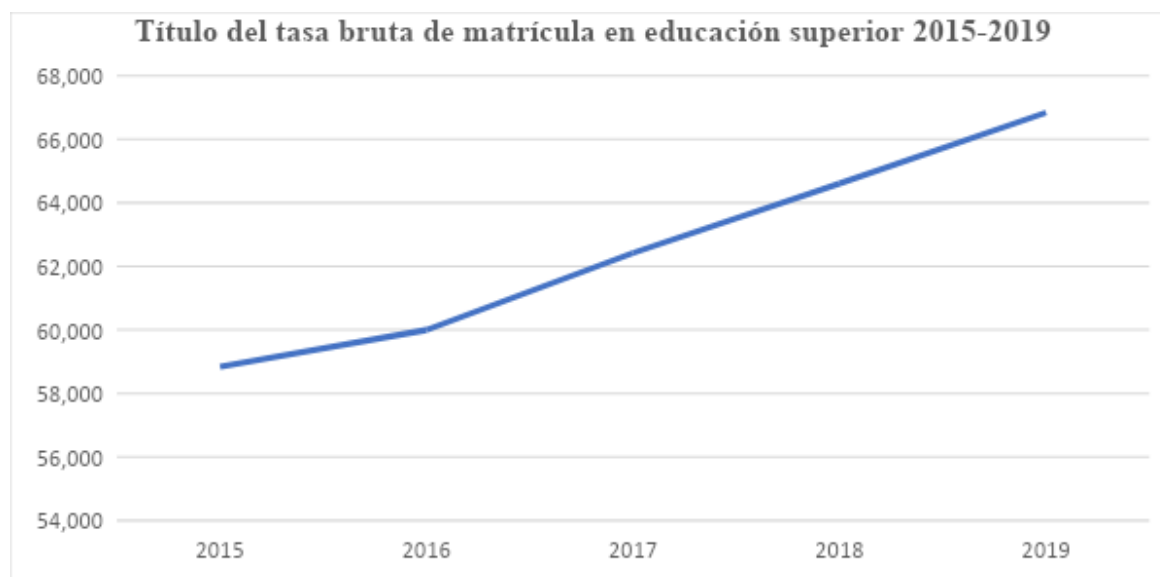
Tabla 4. Tasa bruta de matrícula universitaria, años 2006, 2008, 2012 y 2014

Años		2006	2008	2012	2014
Total		23,3%	26,9%	29,5%	22,0%
Área	Urbano	30,6%	34,9%	36,8%	27,9%
	Rural	7,0%	8,9%	12,2%	8,2%
Sexo	Hombre	21,1%	23,4%	25,4%	20,4%
	Mujer	25,6%	30,4%	33,9%	23,5%
Identificación étnica	Indígena	6,0%	7,6%	8,8%	8,5%
	Afro/negro/mulato	9,9%	16,2%	19,2%	10,6%
	Mestizo	25,0%	28,9%	32,2%	23,9%
	Blanco	28,0%	30,1%	39,7%	22,1%

Nota. Información tomada de Encuesta de Condiciones de Vida (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2006, 2008, 2012, 2014)

Desde el 2014, la tasa bruta de matrícula en educación superior registra un aumento progresivo: de 26,4% en el año 2015; 26% en el 2016; 26,8% en el 2017; 27,9% en el 2018; y, 29,4% en el año 2019 (Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación, 2021). Y si observamos los datos absolutos respecto de la presencia de estudiantes según autoidentificación étnica (indígena, afroecuatoriana y montuvia), la educación superior denota un crecimiento de grupos históricamente en desventaja: de 58.841 se pasó a 66. 838 entre el año 2015 y 2019.

Figura 8. Número de personas en instituciones de educación superior según auto identificación étnica.



Nota. Información tomada de Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (2021) e Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010).

Sin embargo, estos datos auspiciosos encubren profundas desigualdades observables en la baja representación que tienen los grupos étnicos (afroecuatorianos, indígenas y montuvios): menos del 10% con relación a otros grupos. Es así que, en el año 2016, el porcentaje de representatividad de estudiantes que ingresaron fue: 78,23% mestizos; 2,19% blancos, ambos grupos con altas tasas de escolarización como se ha señalado. Mientras que el 6,04% corresponde a afroecuatorianos; 3,23% a estudiantes indígenas; 1,32% a montuvios; y 9,0% otros/no registrados (Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación, 2018); todos los grupos que tienen baja representatividad en la matrícula universitaria, tienen baja tasa de escolarización respecto de sus poblaciones de referencias. Para el año 2020, los 16.498 estudiantes indígenas alcanzan una menor representatividad en las universidades y escuelas politécnicas del país, de apenas el 2,61% de la matrícula total (632.541 estudiantes), respecto a otros grupos étnicos. Así lo detalla la Tabla 5:

Tabla 5. Porcentaje de la matrícula por auto identificación étnica en las universidades y escuelas politécnicas. Año 2018

Etnia	Recuento	%
Total	632.541	100%
MESTIZO	451.423	71,37%

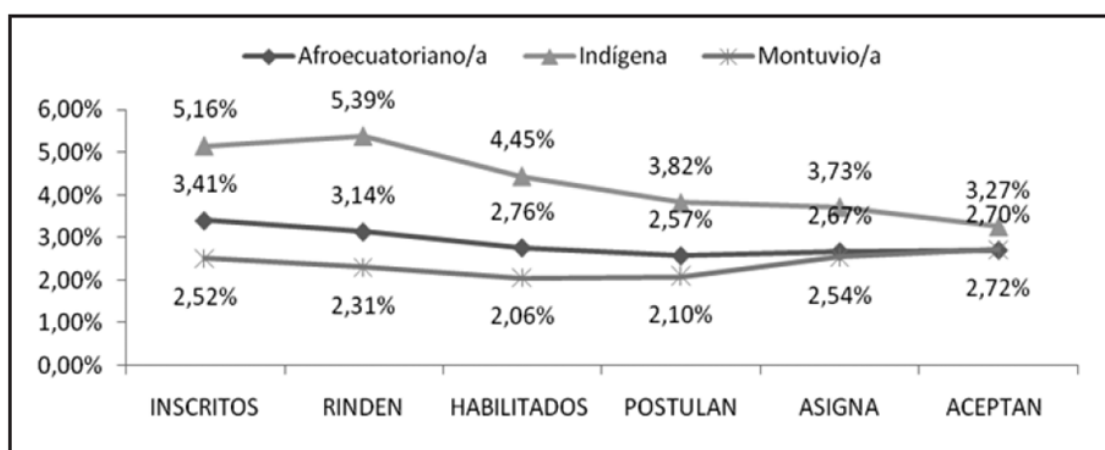
AFROECUATORIANO	31.687	5,01%
INDIGENA	16.498	2,61%
BLANCO	10.684	1,69%
MONTUVIO	9.527	1,51%
OTROS/NO REGISTRA	112.722	17,82%

Nota. Información tomada del Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) al 29 de octubre de 2019.

La zona donde se asienta la población es una variable que tiene un impacto importante en el acceso a la educación superior porque obliga a quienes vienen en zonas rurales a planificar un futuro alejado del contexto familiar, situación que se conjuga con los recursos económicos limitados para quienes viven en situación de ruralidad. Así lo muestra el estudio de Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación (2018) realizado a jóvenes entre 18 y 29 años que indica que, en el año 2010, el 11,8% dice no ingresar a la universidad por razones económicas y el 22,4% dice que no accede por razones económicas y porque debe desplazarse. En la misma fuente se presentan datos más actuales que indican la misma tendencia. Para el 2019, el 17,3% esgrime razones económicas y el 26% razones económicas y desplazamiento, lo que muestra que ambos porcentajes han aumentado considerablemente.

Los escasos datos de la Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación (2014) indican que, en el segundo período del año 2013, apenas el 3,2% de los aspirantes indígenas obtuvieron cupos para la universidad; mientras que, en el siguiente período del mismo año, solo lo logró el 2,76%. En la Tabla 6, Tuaza Castro (2018) recupera información de la SENESCYT donde se muestra el comportamiento de pueblos y nacionalidades del Ecuador en el proceso ENES de marzo del 2015: allí se observa que el 5,39% de los estudiantes en edad de ingresar a la universidad rindieron el examen, que el 4,45% estuvieron habilitados a postular por una plaza, pero sólo postuló el 3,82%, y fueron asignados los cupos al 3,73%, aceptando la asignación el 3,27% de los jóvenes indígenas en edad para ingresar a la universidad.

Tabla 6. Comportamiento de pueblos y nacionalidades en el proceso ENES de marzo 2015



Nota. Información tomada de Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2015)

En cuanto a la política de cuotas, René Ramírez indica que para el año 2014, fueron 510 estudiantes provenientes de grupos históricamente excluidos quienes fueron favorecidos de una beca en el Plan Piloto de Política de Cuotas, con el fin de garantizar su acceso meritocrático y con igualdad de oportunidades (El Nuevo Ecuador, 2014). En el 2017, cuando la política de acción afirmativa tuvo mayor impulso, 6.811 indígenas iniciaron sus estudios a través de políticas de cuotas promovidas por la CONAIE (Redacción El Universo, 2017). En la Universidad Central del Ecuador, institución pública localizada en Quito, el 2,4% de estudiantes que aceptaron un cupo pertenecían a pueblos y nacionalidades indígenas y en el segundo período el porcentaje ascendió al 9% (Redacción El Universo, 2017). La intención del sistema de cuotas ha sido garantizar el acceso de grupos que han sido históricamente excluidos; pese a ello, los porcentajes muestran baja presencia de grupos indígenas en el sistema universitario. En ese mismo año se implementó la “Encuesta de factores asociados”, como mecanismo para identificar grupos en condición de vulnerabilidad y poderles otorgar puntajes extras.

Consideraciones finales

Estudiar la interculturalidad significa ratificar la existencia de una diversidad cultural presente en la sociedad; pero, además, dar a conocer que aún persisten inequidades sociales hacia grupos en desventaja. En Ecuador se registra la conformación de agrupaciones indígenas desde la década de los 40' que se han organizado en defender sus derechos y exigir que se promueva la igualdad y justicia a su favor en distintos ámbitos sociales. En ese marco, el presente capítulo se direccionó hacia el análisis de la población indígena como un grupo social

que ha enfrentado discriminación y racismo a lo largo del tiempo. Para ello se recuperó varias leyes, tratados y convenios internacionales y nacionales que reconocen la pluriculturalidad e interculturalidad como principios fundamentales, presentes en la sociedad que funge de ser heterogénea y diversa. Allí se observó que Ecuador tiene una avanzada en la normativa, fruto del discurso intercultural, la diversidad étnica y las demandas históricas llevadas a cabo por los organismos indígenas y que se inscribe en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, pero que aún persisten niveles de desigualdad social y educativa que influyen en su representatividad en el sistema educativo.

Los esfuerzos no han sido suficientes para cobijar a grupos culturales que han sido sometidos a injusticia, discriminación y exclusión social en distintos contextos. La herencia colonial matizada por eventos de injusticia social, discriminación, racismo, xenofobia y desigualdad social, los ha mantenido apartados de derechos que están escritos en las normativas. En tal virtud, aún existe rechazo por parte de la sociedad blanco-mestiza a aspectos sencillos como sus costumbres, tradiciones, saberes ancestrales que genera discriminación en su contra. Si bien de la Carta Magna (2008) se desprende la urgencia de reconocer la multiculturalidad y plurinacionalidad en su territorio, no se ha logrado consolidar el tan anhelado “Suma Kawsay” o “Buen Vivir” y los derechos de grupos indígenas no han sido reivindicados. Como parte de las políticas educativas, en el país se ha impulsado el desarrollo y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe hasta el nivel superior y se han diseñado nuevos lineamientos que promuevan cambios en el sistema educativo que históricamente se ha desarrollado bajo un paradigma homogéneo, unidireccional y monocultural. La promoción intercultural se ha realizado a través de la implementación de diseños curriculares con contenidos interculturales, material didáctico y tecnológico acorde; así como también la formación de profesionales educativos interculturales, como mecanismos reparadores de diferencias. Dentro de ese escenario se ha planteado un modelo intercultural bilingüe a favor de los pueblos y nacionalidades indígenas; a través del cual se ha buscado promover el rescate de las culturas y generar un diálogo de saberes y la mejora en sus condiciones de vida.

Son 18 los pueblos indígenas que habitan en Ecuador y representan el 7% de la población del país. Se registra su presencia en todas las provincias del país, en la zona rural habitan el 78,53%, especialmente, en la región sierra. Los datos dan cuenta de que la población indígena enfrenta los mayores índices de pobreza, en relación con otras etnias; alcanzando el 41% en la zona rural en el año 2022. Estas condiciones sociales afectan en el acceso a la educación y la falta de acceso real a la educación reproduce la desigualdad social profunda en el país reflejo de la brecha entre los que más tienen y los que menos tienen producto de una

desigual distribución de la riqueza y, por ende, de una limitada igualdad de oportunidades para los indígenas y, más aún, mujeres indígenas.

El analfabetismo es uno de los problemas álgidos en la historia republicana del país y los indígenas son el grupo poblacional más afectado con 16,15% en el año 2020. Los registros estadísticos dan cuenta de que las tasas más bajas de escolarización y matrícula en los distintos niveles educativos corresponden a grupos indígenas. A nivel de educación general básica la tasa de matrícula indígena fue de 96,84% en el año 2015. En tanto que, en bachillerato general unificado el porcentaje fue de 55,28%, en el mismo año. Además, las instituciones educativas no están fácilmente disponibles para estudiantes de la zona rural produciendo así un fenómeno de segregación que se refleja en el acceso limitado al conocimiento de los estudiantes indígenas, quienes se encuentran mayormente ubicados en la zona rural del país y, consecuentemente, sus logros de aprendizaje presentan desventaja frente a otras etnias.

Por lo expuesto, el panorama educativo actual “*teóricamente*” se circunscribe en permitir que la mayor parte de la población, sin importar su origen, acceda al sistema educativo, transite libremente y ostente éxito académico. Pero los datos presentados ratifican que el entorno educativo es poco incluyente y promueve una desigualdad educativa debido a sus orígenes y no brinda soporte en el proceso de acceso a las IES. La dinámica escolar de los estudiantes del país se contrae a medida que avanzan en su tránsito escolar, es decir, existe un alto nivel de formación inicial, el cual decrece mientras el estudiante avanza a un nivel académico superior. Además, la segmentación educativa da lugar a cuestionar que los aspirantes estén realmente preparados para rendir una evaluación estandarizada para ingresar en el sistema de educación superior público del país. Como se ha mencionado, los estudiantes indígenas son quienes tienen mayores índices de analfabetismo y menores niveles de desempeño académico. Por otro lado, el porcentaje de representatividad de este grupo étnico es el más bajo, respecto a otros grupos. En ese sentido, la igualdad de oportunidades no puede significar que haya un mismo tipo de evaluación aplicable a toda la población; sin considerar antecedentes económicos, sociales y educativos previos; así como también aspectos relacionados con la zona de la que provienen. Este contexto de inequidad los restringe y limita en el desarrollo de un papel protagónico en el ámbito educativo.

A nivel de educación superior el acceso de grupos indígenas ha sido una temática ampliamente discutida en los últimos años, especialmente a partir del 2012; año en cual se define un nuevo mecanismo de acceso, dando al Estado la potestad de administrar el registro de aspirantes y administración del proceso de ingreso a través de un examen estandarizado a todos los estudiantes involucrados. Los datos revelan bajos índices de acceso de estudiantes

indígenas en el sistema de educación superior público del país, mientras que estudiantes mestizos y provenientes de colegios privados ingresan con mayor facilidad. Si bien las políticas de acción afirmativa constituyen un mecanismo reparador de diferencias; y en ese sentido, su objetivo ha sido corregir la desigualdad existente, han sido casi nulas y tampoco han logrado una representatividad de los grupos en mención. Tanto en el sistema universitario privado como público existen programas que garantizan la presencia de grupos históricamente discriminados, especialmente para indígenas y afroamericanos; sin embargo, a nivel público estas políticas toman mayor fuerza a partir del año 2017.

En síntesis, si bien la política de educación superior instaurada a partir de la reforma a la LOES (2010), impulsó igualdad de oportunidades basada en la extensión de la gratuidad a la universidad y un examen que elige a los mejores en función del mérito, como principios a favor de grupos históricamente en desventaja, estos no han sido suficientes para permitir el ingreso de una vasta cantidad de estudiantes indígenas.

CAPÍTULO V. Condiciones culturales, socio-económicas y trayectorias educativas de los estudiantes indígenas que accedieron a la educación superior en Ecuador

Comprender la experiencia social de grupos históricamente excluidos de la educación superior en el ingreso a la universidad en Ecuador requiere, en primer lugar, entender que la meritocracia no ha logrado reducir los niveles de desigualdad e injusticia, de la cual los estudiantes indígenas siguen siendo objeto. Sus trayectorias educativas son fruto de los procesos de segmentación, segregación y fragmentación de los sistemas educativos de los cuales provienen. Por lo que se hace necesario indagar una serie de dimensiones sociales y educativas que caracterizan a los estudiantes indígenas que participan de esta investigación. Por ello, en este capítulo se analizan, en primer lugar, sus condiciones socio-económicas en tanto se considera que el éxito o fracaso escolar está en relación al origen social (Bourdieu y Passeron, 2009). En segundo lugar, se analizan las trayectorias escolares previas de los estudiantes indígenas porque estas inciden notablemente en el acceso y permanencia en el sistema universitario (Ossola, 2020), especialmente en un contexto de un sistema educativo segmentado. Y, finalmente, se interpretan los sentidos que los estudiantes indígenas asignan a la educación, la universidad y la carrera que están cursando porque cada uno trae consigo una historia singular desde la cual construye su relación con el saber, reconociendo así que la motivación y el deseo tiene incidencia en su éxito académico (Charlot, 2014). Para esto último, se utilizaron las bases sociológicas de la experiencia, propuestas por Dubet (2010); la tipología de Rentería (2012), quien clasifica a los sentidos en instrumentales y expresivos; y Sifuentes (2013) quien, a su vez, los clasifica en 7 subcategorías: prestigio, certidumbre, identitario, humano, libertador, hedonístico, y práctico. Los dos primeros corresponden al sentido instrumental y los restantes al sentido expresivo. Así mismo, Guzmán Gómez (2017) sostiene que estudiantes provenientes de contextos en desventaja, como el indígena, otorgan un sentido principalmente instrumental no vinculado precisamente a la búsqueda de un trabajo; sino al hecho de reivindicarse socialmente; pues el formar parte del contexto universitario se entremezcla con sentimientos de sacrificio, privilegio y orgullo.

La fuente empírica sobre la que se elabora este capítulo son las entrevistas a ocho estudiantes provenientes de varias etnias que estudian en universidades del sector público o privado. Con el fin de analizar la información referente al contexto socioeconómico y educativo de cada entrevistado, en primera instancia, se presenta una caracterización de los grupos étnicos de los cuales provienen los estudiantes investigados (origen, economía y tradiciones) que permite brindar un panorama general socio-cultural. En una segunda instancia, se presenta cada

caso en relación con su trayectoria en el proceso de acceso al sistema universitario y, a continuación, se realiza una descripción de la situación socioeconómica y educativa de la familia cercana y extendida de cada estudiante indígena (núcleo familiar, actividad económica de los padres y familiares cercanos y nivel económico familiar). Más adelante, se analiza la trayectoria escolar previa, los desplazamientos de instituciones durante su formación académica y los actos de discriminación sufridos. También se muestran las representaciones de los estudiantes respecto a la calidad educativa a partir de su relato, que son complementados con información de los puntajes que sus escuelas obtuvieron en relación al examen de ingreso a la educación superior en el año 2018. Por último, este capítulo da cuenta de los sentidos que los estudiantes indígenas que accedieron a la universidad ecuatoriana otorgan a la educación, a la universidad y a la carrera de su interés.

1. Caracterización de condiciones culturales, socio-económicas y educativas de los estudiantes entrevistados

En el Ecuador existen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, quienes ostentan su propia cultura, idioma, tradiciones y saberes ancestrales. En la zona central del Ecuador se asientan varios grupos étnicos: Tungurahua es una provincia multiétnica debido a la coexistencia de pueblos de la nacionalidad kichwa como los salasaca, chibuleo, quisapincha y tomabela; en la provincia de Chimborazo se encuentran los puruhás, coltas, cachas, osogoches, lictos, pulucates y tixans; y en la provincia de Bolívar se asientan los pemones, yekuana, sanemá, panares, hotis y piaroas.

En total se entrevistó a ocho estudiantes, que provienen de estas tres provincias mencionadas anteriormente y corresponden a las etnias salasaca (Byron, Myrian, Mónica, Aída y Rocío), tomabelas (Aracely), wuarankas (Jhosselyn) y puruhás (Jacqueline).

1.1. Estudiantes universitarios de la etnia salasaca

Los jóvenes que se presentan a continuación pertenecen a la etnia salasaca, el pueblo con la más importante representación étnica en los Andes centrales del país, específicamente en la provincia de Tungurahua. Aunque se desconoce el verdadero origen de este grupo indígena, los estudios apuntan a que descienden de los Mitimaes de Bolivia, o son nativos con orígenes Panzaleo- Puruhá (Peñaherrera de Costales y Costales Samaniego, 1959). La familia es el núcleo básico del pueblo salasaca, aunque en la vida moderna se ha reducido a pocos miembros debido a la situación económica que atraviesan. La economía salasaca versa alrededor de la agricultura, ganadería y elaboración y venta de artesanías como tejidos y tapices

en ferias locales, pero esta práctica de subsistencia y autoconsumo resulta insuficiente para suplir las necesidades básicas. Las familias involucran a sus hijos en labores de crianza de animales y labrado de la tierra generalmente desde temprana edad, no solo por el esfuerzo que se requiere en estas actividades, sino también por la falta de otras oportunidades de empleo. La baja calidad de sus tierras, insuficiente tecnificación agrícola y ganadera, parcelación de tierras, falta de sistemas de riego, son algunos de los factores que amenazan continuamente su economía. Dentro de sus tradiciones se destaca el Inti Raymi, una fiesta religiosa dedicada al hombre en su paso de la juventud a la edad adulta, pero principalmente al Sol, porque representa el ciclo de la vida. Presentamos a continuación los casos de Byron, Myrian, Mónica, Aída y Rocío, pertenecientes a esta etnia.

Caso 1. Byron, estudiante de Turismo y Hotelería en una universidad pública

Byron es un joven extrovertido de 27 años de edad que cursa el cuarto semestre de la Carrera de Turismo y Hotelería en una universidad pública del país. Rindió dos veces el examen de ingreso a la universidad y en la segunda oportunidad obtuvo 785 puntos, lo que le permitió estudiar la segunda opción de carrera que había seleccionado, la primera era psicología. Desde que consiguió un cupo en la universidad, Byron vive solo en la ciudad combinando sus estudios con trabajo. Sus gastos de manutención los cubre brindando serenatas nocturnas y dando clases particulares de música. El joven manifiesta: *“Lastimosamente, me ha tocado vivir solo en la ciudad para poder asistir a la universidad, y si no trabajo, sería imposible poder estudiar, así que debo esforzarme mucho para poder salir adelante”*.

Byron nació en un caserío rural de la parroquia de Salasaca, en una familia que por la cantidad de miembros es un ejemplo atípico de conformación étnico-familiar moderna: es el tercero de nueve hermanos. Los ingresos familiares provienen del trabajo en el campo, especialmente, de la crianza de animales y la labranza de la tierra, un trabajo duro y de bajo rédito. Sus padres tienen estudios primarios, pero sus dos primeras hermanas son profesionales, la primera es médica y la segunda es ingeniera en Administración de Empresas, mientras que sus otros hermanos cursan estudios primarios y secundarios en la localidad. Los logros académicos de sus hermanas fueron aspectos que influyeron en Byron para retomar sus estudios, dado que ya habían pasado varios años desde que se graduó del colegio. Según sus palabras, ellas fueron el *“ejemplo y reflejo a seguir”*.

Durante su vida escolar de primaria y secundaria, Byron debió colaborar en las labores de campo de la economía familiar. Cuenta que sus estudios primarios y secundarios los realizó en una institución fiscomisional que pertenece a la Zona 3, distrito rural Patate-San Pedro de

Pelileo (18D04) que oferta estudios de educación general básica y bachillerato y que está conformado por 18 instituciones educativas (9 rurales y 9 urbanas). Este colegio obtuvo un puntaje promedio para postular a la educación superior de apenas 709 puntos, por debajo del obtenido a nivel de todo el distrito (778); así como también del distrito a nivel rural (774). Esta institución educativa evaluó a 53 estudiantes en el período académico 2018-2019; quienes obtuvieron un promedio de 7,99 sobre 10 puntos en su nota de grado; un resultado que se ubica debajo del 8,50 distrital. Asimismo, esta institución fiscomisional presenta los más bajos puntajes, tanto en el promedio de nota de examen de grado y en el puntaje de postulación a la educación superior; en comparación con instituciones particulares y fiscales (811 y 8,78 en las privadas; y 780 y 8,51 en las públicas). Respecto a su escuela, Byron afirma que: *“Es una escuela muy pobre. Los alumnos que asistían a ella eran, en su mayoría, de los alrededores y provenientes de sectores con escasa economía”*.

Debido a la cercanía a su casa, esta institución rural le permitió asistir sin tener que afrontar gastos de movilización. El joven asegura: *“La escuela está ubicada en el barrio donde vivo y gracias a ello no debí pagar por el servicio de transporte; es que mis padres no tenían recursos para que yo fuese a estudiar en la ciudad”*. Pese a que allí asistían mayoritariamente estudiantes indígenas, Byron asegura haber sufrido discriminación por parte de los docentes a causa de su condición étnica: *“El colegio al que yo asistí no valora nuestra cultura y tradiciones. Había profesores que nos obligaban a cortarnos el pelo. Además, nos obligaban a hablar en español. Una vez me sacaron de la clase por ese motivo”*. En definitiva, según su relato los docentes no mostraban interés en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, ni confianza en sus capacidades o posibilidades de acceder a la educación superior. Al parecer, los contenidos impartidos se direccionan a favor de los mestizos sin promover espacios interculturales que reconozcan al grupo minoritario en el aula de clases.

Byron asevera: *“Yo tuve la idea de ingresar a la universidad siempre. Desde que era pequeño, soñaba con estudiar en la universidad. Las circunstancias económicas no me permitieron cumplir con este sueño”*. En su relato afirma que luego de graduarse del colegio en el 2010, debido a la falta de recursos económicos y oportunidades, optó por buscar un trabajo ligado al cuidado del campo: *“Nosotros somos bastantes en mi casa, y mis padres no tenían recursos para todos; así que mejor me tocó buscar un trabajo en el campo y olvidarme de estudiar”*. Luego, gracias a la música pudo reunir dinero y viajar por varios países sudamericanos, entre ellos Argentina, que le permitió tener una visión más amplia sobre el acceso a la educación superior.

Su objetivo de estudiar en la universidad está asociado a la posibilidad de acceder a mejores oportunidades de trabajo, lejos de la agricultura. Byron afirma: *“Ya no quiero trabajar en el campo con los animales o en el campo. Eso es bien duro. Yo tendría un trabajito en la ciudad. En el campo se daña las manos, la espalda y casi no se gana dinero”*. Este joven aspirante tenía altas expectativas de ingresar a la universidad pública, confiaba en sus propias capacidades, pero la situación económica le imposibilitaba postergar el ingreso de dinero al hogar.

Byron le otorga un sentido instrumental de prestigio a la educación, al aseverar que es *“Esperanzador para salir adelante”*. Así mismo, considera un sentido instrumental de tipo identitario, al aseverar que *“La educación es un aspecto de especial envergadura”*. Dentro del ámbito expresivo, el sentido que destaca es de tipo liberador y práctico, ya que entiende la educación como un aspecto de especial envergadura que coadyuva a fortalecer un desempeño laboral digno, alejado de las actividades difíciles que se desarrollan en el campo. En su relato afirma: *“La educación es un valor muy importante, ya que con ello nos identificamos como persona, sobre todo, sería como una base fundamental para todos, la educación. O sea, me ayuda a conseguir un mejor trabajo”*. De modo que, Byron mira a la educación como la posibilidad de optar por una práctica laboral diferente a la que comúnmente realizan sus pares indígenas en el contexto agrícola, debido a la falta de oportunidades a causa de la escasa formación académica. Trabajar en las labores de campo implica tener que desempeñarse en un espacio que está netamente direccionado a quienes no cuentan con estudios y que, a la vez, requiere de mucho esfuerzo físico y es poco rentable. Entonces, Byron concibe a la educación como un aspecto esperanzador que le permita salir adelante y mejorar su calidad de vida.

Acceder a la universidad pública significa para Byron la oportunidad de obtener un título profesional sin tener que incurrir en gastos económicos. El sentido de pertenecer a una institución pública y los sentimientos que salen a flote son de tipo expresivo-identitario y libertador. Afirma: *“Es un privilegio y un honor estudiar en una institución pública ya que las privadas tienen un costo muy elevado para poder educarnos. Por ejemplo, en la Universidad Técnica de Ambato es totalmente gratuita y al momento de ingresar, solo sería cuestión de aprovechar todo lo que la universidad nos brinda, para ser una buena persona a futuro, como profesionalmente”*. Finalmente, se evidencia un sentido expresivo-hedonístico cuando Byron hace referencia al grado de motivación intrínseca que sus estudios representan en su vida; y afirma: *“Mi situación actual en la carrera que estudio es muy satisfactoria porque me siento feliz. Estudio lo que quiero y hago lo que quiero”*, aunque no deja de reconocer las dificultades que se le presentan por su condición económica, que le exige combinar sus estudios y su

trabajo: *“Es muy complicado y difícil estudiar y trabajar al mismo tiempo porque no tienes el mismo tiempo que otros compañeros porque tienen más tiempo para hacer deberes, para estudiar y para hacer cosas. Mientras uno trabaja y después en la noche, muy cansado tiene que ir hacer las tareas. Hay profesores que ponen así tareas, máximo límite de tiempo hasta las seis de la tarde. Mientras uno está recién saliendo a las seis de la tarde del trabajo. Claro y toca conversar con los profesores diciendo que den un poco más de tiempo. Algo así”*.

Caso 2. Myrian, estudiante de Administración de Empresas en una universidad pública.

Myrian es una joven de 23 años de edad que está cursando el tercer semestre de la Carrera de Administración de Empresas en una universidad pública. A medida que transcurre la entrevista, se muestra más cómoda a dar a conocer su historia. Rindió el examen de ingreso en tres ocasiones; hasta que el puntaje obtenido le sirvió para conseguir un cupo en una universidad situada en la ciudad de Riobamba, lejana a su domicilio. Cada día la joven debía madrugar a las 4 de la mañana, viajar durante 2 horas en un bus interprovincial y tomar al menos 3 buses urbanos, haciendo la misma travesía de ida y de regreso. Esto le significaba gastos en transporte y una inversión de tiempo. Además, por la dificultad de afrontar gastos extra debía esperar hasta la noche para ingerir alimentos, afectando a su salud. Estas condiciones económicas hicieron que optara por cambiarse a la universidad en la cual actualmente estudia, ubicada en una ciudad próxima que supone un traslado de 45 minutos desde su casa. Myrian cuenta que esa decisión implicó tener que empezar sus estudios casi desde cero, pero el cambio ha mejorado su situación personal, económica y de movilidad.

Myrian es oriunda de la comunidad Huamán Loma, ubicada en la parroquia Salasaca, donde vive con toda su familia. Su madre y padre son agricultores que se dedican diariamente a las labores de campo. Ella es la segunda de siete hermanos, quienes en su tiempo libre ayudan en la crianza de animales y el cultivo de la tierra. Sus padres cuentan apenas con estudios primarios, la hermana mayor estudia economía en una universidad pública y es el ejemplo para el resto de hermanos, que están aún en la escuela o en el colegio. Según su relato, su hermana, que fue su compañera de colegio dado que había perdido un año debido a una enfermedad, es quien le motiva permanentemente para continuar con sus estudios universitarios.

Realizó sus estudios primarios en una unidad educativa fiscal rural, en su relato la describe como un lugar pequeño, comparado con las escuelas de la ciudad, pero acogedor y al que asistían pocos niños, especialmente indígenas. Cuando esta escuela se cerró por la poca afluencia, Myrian continuó sus estudios en la misma escuela a la que Byron asistía, elegida por sus padres por estar cerca de su casa, lo que evitaba gastos de traslado. En esta institución, el

puntaje promedio de postulación para la universidad fue de 709 puntos, más bajo que el promedio del distrito que fue de 778 puntos. La nota promedio en el examen de grado de la institución fue de 7,99, inferior a la nota obtenida por el distrito (8,50 puntos). Hay que recalcar que tanto en el examen de grado y en la nota para postular a la educación superior, esta institución fiscomisional obtuvo los más bajos promedios (7,99 y 709 puntos respectivamente), en comparación con otras instituciones que pertenecen a ese mismo distrito, pero son de tipo particular (8,78 y 811 puntos respectivamente).

La joven asegura no haber sufrido ningún tipo de discriminación en su escuela y recuerda que los profesores eran muy pacientes y considerados con los estudiantes, al respecto asegura: *“Nosotros estudiábamos a nuestro ritmo. Si no hacíamos los deberes, no pasaba nada. Los profesores nos disculpaban y nos daban otra oportunidad para presentar los deberes al siguiente día”*. En su relato cuenta que los contenidos curriculares no eran abordados en profundidad y que, si bien en el colegio no había mucha presión académica para que cumplieran con sus tareas, sus profesores siempre les motivaban a continuar con sus estudios universitarios. Les decían: *“aunque sea unito que represente en la universidad”*.

Respecto a la educación, Myrian considera que es un aspecto que permite a las personas destacarse y acceder al conocimiento: *“La educación es de suma importancia ya que nos ayuda a sobresalir y tener acceso a más información de todo tipo”*. Entonces, los sentidos que se destacan son de tipo instrumental-prestigio. Así mismo, son de tipo expresivo-libertador; pues asegura que sus padres han sido quienes le han motivado e insistido a estudiar para que no se repita la misma historia de pobreza y limitación por falta de estudios. Cuenta que sus padres solían decirle que debía estudiar *“para que no sufran como ellos”* y para que tengan *“mayor categoría”*. En cuanto a la carrera de su preferencia, Myrian afirma que no tenía claridad, anteriormente estudiaba economía y ahora está estudiando administración de empresas, porque considera que lo importante es terminar la carrera para poder encontrar un trabajo; es decir, es un sentir de tipo expresivo-hedonístico. La joven relata que durante su vida de colegio, sus profesores le motivaban a que estudiara una carrera que les gustara: *“Ustedes tienen que escoger una carrera a su gusto porque esto lo van a poner en práctica durante toda la vida”*. Entonces, el sentido que le otorga a la carrera que estudia es de tipo expresivo-práctico.

Caso 3. Mónica, estudiante de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en una universidad pública.

Mónica tiene 25 años de edad y se encuentra en primer semestre en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en una universidad pública. La joven se

muestra muy abierta a responder las preguntas, a pesar de que su relato se caracteriza por conducir a respuestas cortas y sencillas que obligan a la repregunta. Mónica tuvo que rendir el examen de ingreso a la universidad en dos ocasiones; en la primera vez obtuvo 600 puntos y en la segunda los 750 puntos obtenidos le permitieron ingresar a la carrera que deseaba estudiar en una universidad pública de la zona central del país. Cuando Mónica se graduó del colegio consiguió un trabajo en una tienda de ropa, donde notó la importancia de estudiar porque su salario era muy bajo y las horas de trabajo eran muchas. Cuenta que pensó: *“Nunca es tarde para estudiar”* y con el apoyo de sus padres se postuló a la universidad. Actualmente combina estudio con la producción de artesanías en sus tiempos libres. Estas ganancias le permiten pagar sus pasajes para poder estudiar.

Los padres de Mónica se divorciaron cuando tenía cinco años; desde entonces vive junto con su madre en la comunidad Rumiñahui, a 30 minutos a pie del centro del poblado de Salasaca. Ella cuenta que su padre, que trabaja de mensajero en un hospital de la localidad, colabora con la economía familiar, pero al no ser suficiente el dinero su madre realiza tareas de crianza de animales y labores de campo. El padre de Mónica logró su título en un tecnólogo cuando ya tenía 45 años, sobre lo que manifiesta: *“Mi papá ha sido un ejemplo de constancia y gracias a él, pensé que si podía regresar a estudiar”*. Su madre solo cursó la primaria, aunque siempre tuvo el deseo de seguir sus estudios. La joven reporta: *“Mi mamá siempre me motiva a estudiar, pues solo terminó la escuela no más. Y después dijo que fue llevando los papeles para decirle a mi abuelita que le matricule, y ella había dicho que si quiere estudiar debe ir llevando el ganado al colegio para cuidarlo. Mi mamá siempre sabe decir que no tuvo la oportunidad de estudiar”*. Dentro de su familia extendida, tres primos son profesionales, uno es abogado, otra enfermera y otro profesor. Comenta que han inspirado su decisión principalmente sus padres; pese a que no viven juntos, ambos tienen la esperanza de que a través del estudio Mónica mejore su estilo de vida. Ella cuenta que su padre le dice que el estudio permite acceder a mejores oportunidades, como conseguir un mejor trabajo.

Mónica realizó sus primeros dos años de estudios primarios en una escuela pequeña ubicada en la zona rural, donde la mayor parte de estudiantes eran indígenas. A partir de tercer año, cuando su madre comenzó a trabajar en la limpieza de casas y lavado de ropa, tuvo que continuar sus estudios en un centro educativo público ubicado en la zona urbana del cantón Totoras, institución que pertenece al distrito 18D02, que alberga a 37 instituciones de la zona 3 de la provincia de Tungurahua. Mónica comenta que fue muy difícil adaptarse a esa nueva institución debido a que la mayoría de niños eran mestizos, y ella junto a otras dos estudiantes indígenas sufrían *bullying* por parte de sus compañeros de clase, relata que le jalaban su

vestimenta en signo de rechazo étnico. Realizó sus estudios secundarios en la misma institución educativa fiscomisional rural que Byron y Myrian, que para esa época era un colegio pequeño con mayoría de compañeros indígenas. La nota promedio del examen de grado de esta institución fue de 709 puntos; mientras que el del distrito fue de 8,50 puntos que equivale a satisfactorio. El promedio del puntaje para postular a la educación superior a nivel institucional fue de 709 puntos; menor al del distrito que fue de 778 puntos (INEVAL, 2019d).

Respecto del colegio, Mónica asegura haber sufrido discriminación por parte de sus profesores por el hecho de ser indígena, y que además no les motivaban para que vayan a la universidad: *“como los profesores sabían que trabajábamos en el campo decían que para qué íbamos a pensar en ir a la universidad. Teníamos un profesor que nos mandaba trabajos larguísimos y nunca nos calificaba porque decía que eran trabajos de mala calidad. Pero cuando no presentábamos el deber, entonces nos ponía cero”*. Así mismo, Mónica afirma que los pocos contenidos impartidos por sus docentes no eran totalmente comprendidos por los estudiantes.

La joven mira a la educación como una opción para mejorar su condición actual; pues considera que es un aspecto muy importante que permite prepararse y tener un mejor futuro. Entonces, el sentido que le otorga a la educación es de tipo instrumental-certidumbre. En relación con ello, la joven recupera las sugerencias de su papá que parecen indicar un sentido expresivo-práctico: *“Mi papá dice que no importa la edad para estudiar. Cuando terminas la universidad hay mejores trabajos. Es bueno prepararse para el futuro”*. En cuanto a estudiar en la universidad, afirma que es muy importante hacerlo en una institución pública ya que no todos tienen presupuesto para realizarlo en universidades privadas.

Al referirse a la carrera de educación que actualmente estudia, Mónica asegura que le agrada; sin embargo, en el colegio rural del cual proviene, no obtuvo las bases para ingresar a la carrera y siente que debe hacer un gran esfuerzo para mantenerse: *“Siempre me gustó la carrera para ser profesora de inglés. Pero a veces no puedo y a pesar que me esfuerzo siempre saco malas calificaciones. A veces siento que ya no doy más. Parece que en el colegio no me dieron los conocimientos que necesito”*.

Caso 4. Aída, estudiante de Odontología en una universidad privada.

Aída tiene 22 años de edad y se muestra muy seria y reflexiva al momento de responder a las inquietudes expresando sus pensamientos. Aída cursa su primer semestre de la Carrera de Odontología en una universidad privada de la zona central del país. A pesar de haber rendido el examen en tres ocasiones, no pudo ingresar a la universidad pública: la primera vez, ella

estaba embarazada así que lo rindió como requisito obligatorio para graduarse del colegio y sacó un puntaje de 700 puntos; la segunda ocasión rindió el examen sin previa preparación, obteniendo apenas 600 puntos; y finalmente en la tercera ocasión asistió previamente a un curso privado por veinte días. Para ello, dejó de trabajar y se dedicó de lleno a estudiar; y logró obtener 940 puntos. Este resultado no le alcanzó para ingresar a una universidad pública por la alta demanda en la carrera de su elección, pero le permitió obtener una beca de excelencia académica por ser indígena, que le ayudó a ser transferida a una universidad privada ubicada en la ciudad cercana a su comunidad. Junto a su conviviente, trabaja en la agricultura y en la venta de artesanías los fines de semana, para mantenerse y financiar los estudios de ambos. Todos los días viajan unos 30 minutos en bus para llegar a la universidad y llevan a su hija a la guardería pública.

Sus padres están divorciados y apenas cuentan con estudios primarios. Ambos se dedican a labores de agricultura y viven en la zona rural de la parroquia Salasaca. Cuando Aida les cuenta que está embarazada, su padre le quita el apoyo económico y su madre la expulsa del hogar. La falta de apoyo familiar dificultó que mire a la universidad como un aspecto prioritario una vez terminada la secundaria, porque debía trabajar para afrontar necesidades más urgentes como su maternidad, por lo que se empleó en una tienda de ropa. Ella comenta: *“Cuando me enteré que estaba embarazada como que ya no quería estudiar porque no tengo el apoyo de mis padres que están divorciados y porque mi mami me dijo que no me iba a apoyar. Y mi papá como ya se enteró que estaba embarazada, ya me quitó la pensión alimenticia”*. Aida relata que le ha tocado afrontar la vida sola, ante la falta de apoyo de sus padres, pero que el hogar que ha conformado junto a su pareja e hija en la comunidad de Salasaca ha sido de mucha ayuda.

En su relato, la joven señala que realizó sus estudios primarios en una institución pública urbana a la que mayoritariamente asistían estudiantes mestizos. Asegura no haber sufrido discriminación a pesar de que en su salón de clases solo había cinco estudiantes indígenas. Esta institución está localizada en el cantón Pelileo, provincia de Tungurahua, a unos 30 minutos de la ciudad de Ambato. Cursó la secundaria en una institución pública, ubicada en la zona urbana, que describe como muy grande y con aulas dotadas de buen mobiliario y excelente infraestructura. Afirma que a este colegio asistía un buen porcentaje de estudiantes indígenas, que en su aula alcanzaba casi al 20%. La joven asegura que su colegio era bueno, aunque los docentes ponían especial atención en el aprendizaje de estudiantes mestizos, dejando de lado a los jóvenes indígenas porque, según ella, su desempeño académico era limitado.

Al igual que en el caso de Byron y Myrian, el colegio de Aída corresponde a la zona distrital 18D04. Se recuerda que el promedio que esta institución rural obtuvo para postular a la educación superior fue de 759 puntos, puntaje inferior al promedio del distrito (778 puntos) y al promedio de este distrito a nivel rural (774 puntos). En tanto, el promedio urbano fue de 781 puntos. Al hacer una comparación de los puntajes de las instituciones fiscales respecto a las urbanas de este distrito, las segundas lograron mejor desempeño (811 puntos frente a 780 que obtuvieron las primeras). La misma dinámica se presenta en el promedio de nota de examen de grado; en donde las particulares obtuvieron 8,78 puntos, frente a 8,51 puntos de las fiscales. El promedio de la nota del examen de grado de esta institución fue de 8,37 puntos, inferior al puntaje del distrito que fue de 8,50 puntos (INEVAL, 2019e).

Aída relata que su conviviente, estudiante de Administración de empresas en una institución pública, le ha motivado para que continúe sus estudios universitarios, porque ambos tienen el afán de brindarle un mejor futuro a su hija. Para Aída, el sentido de la educación es de tipo instrumental (prestigio y certidumbre); pues para ella: *“es prepararnos para seguir superándonos y ser alguien en la vida”*. A pesar de carecer del apoyo de sus padres, ha puesto su mirada esperanzadora en la educación, afrontando los desafíos de manera independiente, pero con un objetivo claro de estudiar para *“salir adelante y tener un mejor futuro”*. Aída se siente feliz en la carrera que estudia, ser odontóloga es un sueño desde que estaba en el colegio; por lo que, el sentido que otorga a su carrera es de tipo expresivo (libertador y hedonístico).

Dentro de sus preocupaciones está la manutención y crianza de su hija, así como mantener buenas calificaciones para no perder la beca en la universidad privada. Este último aspecto le obliga a esforzarse porque sabe que es el único mecanismo para lograr estudiar sin gastos: *“Tenemos que hacer un esfuerzo porque bueno, yo entré a la universidad con una beca y tenemos que esforzarnos”*. A la vez, representa un sacrificio puesto que debe combinar el estudio y el trabajo con las tareas de cuidado, mientras logra los puntajes mínimos requeridos para mantener este beneficio: *“No soy excelente estudiante y se me hace bien difícil porque debo cuidar a mi hija y no tengo quién me ayude. Siempre he sido una estudiante regular y no estoy segura que pueda mantenerme con esta beca. Aparte, me dijeron que tenía que obtener el puntaje de 9 y no sé si lo logre. Es mucha teoría y no me entra. No sé. (...) soy una estudiante regular, así 7 u 8; pero me da miedo reprobar porque a veces debo dejar de estudiar para mantener a mi hija y porque debo salir a trabajar”*. Además, considera que también influye en su desempeño académico el haber dejado de estudiar por varios años: *“Aparte, es súper complicado empezar a estudiar luego que dejé de hacerlo por 4 años. Hay cosas que ya ni me acuerdo del colegio y debo volver a repasar y recordar. Eso también es súper difícil para mí”*.

La joven mira su futuro con cierta incertidumbre, pero no pierde la esperanza de continuar recibiendo ayuda económica a través de una beca.

Caso 5. Rocío, estudiante de Contabilidad y Auditoría en una universidad privada.

Rocío es una joven de 28 años que cursa su primer semestre de la Carrera de Contabilidad y Auditoría en una universidad privada. Al inicio de la entrevista se muestra muy seria pero abierta a proporcionar la información solicitada. Si bien Rocío rindió el examen de admisión a la educación superior cuando iba a terminar sus estudios secundarios; no tenía expectativas de estudiar por estar trabajando en ese momento. Ella comenta: *“Solo di la prueba con los conocimientos del colegio. Lo que pasa es que antes de dar la prueba de admisión, yo fui a la universidad a preguntar sobre las carreras y sobre los horarios; pero solo había en la mañana, al medio día o en la tarde. Así que, yo me presenté a rendir el examen, pero realmente no estaba interesada en estudiar. Es que ya me gustó trabajar y quería ayudar en la economía de mis padres”*. Luego de varios años de trabajar, se acercó nuevamente a una universidad pública a averiguar los requisitos y horarios, y cómo no se acoplaban a su jornada de trabajo, desistió de la idea. La universidad privada a la que actualmente asiste le permite combinar su trabajo entre semana con sus estudios el fin de semana. En su relato cuenta que a pesar que pasó tiempo desde que se graduó, quiso demostrarse a sí misma y a su familia que puede cumplir con sus metas académicas.

La joven vive junto con sus padres y dos hermanos en un caserío rural de la parroquia de Salasaca. Todos los días, la familia entera, excepto la madre que se queda realizando las labores de la casa, viajan durante media hora a la ciudad para realizar sus actividades diarias. Rocío y su padre trabajan en una cooperativa indígena; ella es analista de crédito y él es mensajero. La joven afirma: *“Mi mami es quien nos incentiva. Ella nos prepara el desayuno y nos manda a tiempo a trabajar y estudiar, incluso a mi papá”*. Se identifica una apuesta familiar a la educación, incluso la mamá que tiene 46 años se ha matriculado en el programa “Quiero ser bachiller” y está próxima a culminar la primaria. A su vez, el padre pronto se graduará de abogado en la misma universidad a la que Rocío asiste y sus dos hermanos estudian ingenierías en una universidad pública de la ciudad. La joven cuenta que se ha inspirado en sus padres y hermanos, pero también que su madre insistió en que estudie y ha estado pendiente de su superación académica.

Rocío cursó sus estudios primarios y parte de sus estudios secundarios en la misma institución fiscomisional en la zona rural. A pesar de que casi todos los estudiantes eran indígenas en su clase, los docentes no apostaban por su superación académica: *“Los profesores*

casi no confiaban en nosotros. Nunca nos motivaban. Era como que tenían pereza de explicarnos algo más. Solo nos enseñaban lo básico". Gracias a la ayuda de sus padres, Rocío pudo acceder a una institución pública en la ciudad, uno de los colegios emblemáticos²⁵ al que en esa época asistían mayoritariamente estudiantes mujeres. La joven asegura que ese proceso de desplazamiento a la zona urbana le causó mucho malestar porque los conocimientos en la nueva institución eran más avanzados. Al hacer una comparación, la joven asegura que había asignaturas como inglés y tecnología que en su escuela rural se dictaban en un solo año, mientras que en la nueva institución sus compañeros las habían cursado durante toda su formación previa. Por otro lado, Rocío asegura no haber sufrido ningún tipo de discriminación y afirma que en su aula de clases apenas había una o dos estudiantes indígenas. Este colegio de tipo fiscal y urbano, pertenece al distrito 18D01, que en el año lectivo 2018-2019 obtuvo el puntaje promedio para postular a la educación superior de 840 puntos; superior al promedio de instituciones fiscales que conforman este distrito, de 751 puntos (INEVAL, 2019c). Aunque las instituciones fiscomisionales lideran el grupo (789 puntos); este puntaje es inferior al logrado por la institución en la que Rocío estudió. En tanto que el promedio de la nota del examen de grado en esta institución fue de 9,0 puntos. La dinámica se repite, pues las instituciones fiscomisionales pertenecientes a este distrito obtuvieron 8,60 y las fiscales 8,30 puntos; pero la institución en la que Rocío cursó se mantiene sobre los promedios mencionados. La joven manifiesta que es una institución con buena infraestructura y cuenta con recursos tecnológicos para la enseñanza.

Pese a que Rocío no inició su carrera universitaria una vez que terminó sus estudios secundarios, mira a la educación como una oportunidad para superarse y seguir adelante. Luego de varios años trabajando, se dio cuenta que asumir un reto de estudios universitarios conlleva vislumbrar un futuro laboral y profesional más promisorio. Por lo que, el sentido que ella otorga a la educación es de tipo instrumental-certidumbre. En relación con ello, afirma: *"No hay barreras que nos impidan; solo es la decisión de uno. Hay que seguir adelante estudiando y luchando por conseguir nuestros sueños. Es difícil porque actualmente estudio y trabajo"*. El sentido que le da al hecho de estudiar en una universidad privada es de tipo expresivo-práctico; pues, como comenta, representa una posibilidad para estudiar y que su sueño académico pueda plasmarse en función de su disponibilidad de tiempo: *"En la universidad pública solo había carreras presenciales. En cambio, por mi trabajo no me facilitaban para estudiar a distancia"*

²⁵ Instituciones de renombre local y nacional debido a la trayectoria académica y al deseo de los estudiantes por acceder; lo cual les da la popularidad de ofertar una educación de calidad.

y a los horarios que yo disponía. Por eso vine a estudiar en esta universidad. No necesito de una beca porque actualmente trabajo, pero tengo la facilidad de hacer las dos cosas a la vez". Su madre fue quien le motivó para que se fuese a estudiar en la ciudad. Aunque ésta no había tenido la oportunidad de terminar la primaria; quería que su hija lo lograra. La joven asegura: *"Mi mamá cada día me hace madrugar y me incentiva a que vaya rápido a la universidad. Que sea lo que ella no pudo ser"*.

Por otra parte, el sentido que Rocío da a la carrera que estudia es de tipo práctico; en estrecha relación con sus necesidades laborales, ya que puede aportar a su trabajo actual: *"Me gusta la carrera que estudio y más porque es solo los fines de semana y los conocimientos los pongo en práctica en mi trabajo. Ya me tocó esforzarme y comenzar a estudiar. Gracias a Dios, en mi trabajo me dan la facilidad de estudiar"*. En otras palabras, su elección está orientada por seguir una carrera profesional.

1.2. Estudiantes universitarios de la etnia Tomabela

Este grupo étnico se encuentra localizado al Sur-Este del cantón Ambato, parroquia Pilahuín, perteneciente a la provincia de Tungurahua. Su origen se vincula con los habitantes de Cajamarca en Perú, quienes se asentaron en un inicio en varios puntos de la provincia de Bolívar y luego se radicaron en Tungurahua (Castillo, 2021). Su principal ocupación es la agricultura y la ganadería, aunque también se dedican a la creación y venta de artesanías, especialmente, sombreros de paja toquilla, ponchos y bayetas de lana. Al estar asentados a 2.360 metros sobre el nivel del mar, la producción agrícola es buena y se centra en una gran variedad de granos y hortalizas, contribuyendo así de manera significativa en el abasto no sólo local sino también provincial y nacional. Al igual que la etnia salasaca, el Inti Raymi es su principal fiesta donde se dedica especial aprecio al hombre y al Sol. Presentamos a continuación el caso de Aracely, perteneciente a esta etnia.

Caso 6. Aracely, estudiante de Ingeniería en Tecnología de la Información en una universidad pública

Aracely es una joven de 20 años con cierta seriedad que no impide su apertura para la conversación. Fue fácil identificarla en los predios de la universidad por su atuendo típico, compuesto por un sombrero blanco, poncho rojo con terminación de franjas de colores, típicos de la etnia Tomabela. Aracely cursa el tercer semestre en la carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información en una universidad pública. Para ingresar a la universidad rindió el examen en una sola ocasión porque el puntaje obtenido de 786 le permitió acceder a la carrera

de su preferencia. Ella vive en la comunidad Misquilli, en una zona rural, a casi 15 kilómetros de distancia de la ciudad, lo que le exige madrugar y pasar todo el día en la universidad y regresar casi al anochecer.

La joven cuenta que sus padres son agricultores y trabajan en el campo de domingo a domingo; además, su mamá se encarga de las tareas de la casa, cuida a su hermano pequeño y a otros dos hermanos que están en el colegio. Dentro de su familia extendida, uno de sus primos, que estudia electrónica y telecomunicaciones en una universidad pública, ha estado pendiente de guiarle en sus estudios.

Aracely realizó sus estudios primarios en un centro educativo fiscal-rural, ubicado en la comunidad Santa Rosa. En efecto, se trata de una de las 6.200 escuelas comunitarias cerradas en el marco de una política educativa del gobierno de Correa. Al ser indagada sobre su escuela, la describe como un lugar agradable y acogedor donde asistían apenas 16 estudiantes con un docente que atendía a dos grados a la vez, lo que considera impedía que los niños aprendieran. Continuó sus estudios en un colegio urbano-fiscal de la ciudad de Ambato -cerrado en forma definitiva en el 2014, por problema de sostenimiento económico- que dependía de la universidad, donde rindió y aprobó la prueba de ingreso, que le abrió la oportunidad de educarse en la ciudad. Aracely menciona que en su aula de clases había apenas 5 estudiantes indígenas. Para ingresar asumió el reto de enfrentar las ideas que circulan en la sociedad sobre los estudiantes indígenas, asevera que *“cuando yo ingresé decían que los estudiantes de campo son bien bajitos [tienen bajo rendimiento académico], pero yo di las pruebas de ingreso. Entonces sí tuve un buen puntaje para ingresar en el colegio aquí”*. Cuenta que al principio fue un poco difícil acoplarse al colegio de la ciudad porque los conocimientos impartidos en la escuela de la zona rural eran básicos: *“ellos ya sabían algunas cosas que yo no había visto. Ellos ya sabían; yo no tenía noción de eso”*. Reconoce no haber tenido conocimientos suficientes, pero que su esfuerzo y constancia le ayudaron a mejorar. De su relato surge una escena de discriminación, donde sus compañeros la veían de forma extraña y nadie quería trabajar con ella porque *“seguramente pensaban que no era buena estudiante; pero luego ya tuvimos una buena relación”*. Aracely evalúa que el colegio contribuyó positivamente en su formación, lo que le permitió obtener el puntaje que le dio acceso a la universidad.

Aracely concibe a la educación dentro del sentido instrumental-prestigio, como un mecanismo para acceder a un medio de subsistencia y mejora de la calidad de vida personal y colectiva. En su relato, utiliza el pronombre *“nosotros”* como símbolo inclusivo del grupo humano del cual proviene; y afirma: *“La educación es algo muy importante para nosotros ya que de ella vamos a sobrevivir y vamos a ver la posibilidad de buscar una mejor vida para*

nosotros”. El sentido expresivo-libertador sale a relucir cuando manifiesta que a través de la educación hay una mejora en la vida porque implica dejar de lado las labores de campo, calificadas como actividades muy difíciles y con rédito económico bajo con relación a otras ocupaciones. Su madre, que labra la tierra, la motiva a estudiar diciéndole que: *“La educación te ayuda a no depender de nadie. Tienes que valerte por ti misma, lejos de estos terrenos que me enferman y no nos rinden económicamente*. Es por ello que la joven reflexiona sobre la limitante que existe para tener oportunidades, pero tiene claro que es un horizonte posible. Considera que en el pasado personas como su madre no tuvieron esa oportunidad debido a su condición étnica y que, en la actualidad, por el hecho de no haber estudiado, no son capaces de conseguir un trabajo en la ciudad. De allí que Aracely es consciente que la educación no brinda mayores ventajas a quienes, debido a su condición étnica y de género, se encuentran relegados. Afortunadamente tuvo el apoyo, especialmente de sus padres, para continuar sus estudios en la ciudad tanto en el colegio como en la universidad. Al mismo tiempo coincide en que el factor económico es algo que a lo largo del tiempo ha impedido que sus familiares; entre ellos su madre, puedan estudiar. Ella ratifica que su madre fue quien apoyó en la decisión de trasladarse a la ciudad para continuar sus estudios universitarios: *“Mi mamá siempre ha querido que estudie. Ella quiere ver en sus hijos lo que ella no pudo ser. Por la situación económica que tenían mis abuelitos, ella no pudo estudiar. Y antes también los padres no les apoyaban a los hijos para que estudien”*.

La joven describe a los miembros de su comunidad como personas cuyas condiciones económicas no permiten asumir los costos que la educación universitaria representa. No obstante, reconoce que la universidad pública brinda la oportunidad de estudiar gratuitamente: *“el acceso a las universidades privadas a nosotros se nos hace muy difícil por los costos altos que tiene”*. Aracely cuenta con acceso a medios de transporte que le permiten trasladarse desde su vivienda en la zona rural hasta la universidad pública donde estudia: *“Bueno, a mí no me representa problema estar en esta universidad ya que hay bastantes buses y por la cercanía que tengo con mi casa. Apenas son 40 minutos en bus”*. Por lo expuesto, el sentido que otorga tanto a la universidad pública como a la carrera en la que cursa sus estudios es de tipo expresivo-identitario: *“Siempre me ha gustado estudiar y mi mamá es quien siempre me ha motivado para que lo haga. Es una carrera difícil, pero tiene mucho reconocimiento, al igual que la universidad. Solo espero terminar mis estudios para conseguir un buen trabajo”*. La felicidad se refleja en su rostro cuando asegura que se trata de la carrera que quería estudiar.

1.3. Estudiantes universitarios de la etnia Warankas

Los warankas son pobladores que se encuentran dispersos en varios cantones de la provincia de Bolívar y se dedican a la agricultura, ganadería y venta de artesanías; pero en el Carnaval de Guaranda es donde realmente relucen sus elaboraciones, con la venta de animales como el cuy, cerdo y los famosos “chigüiles”. El Carnaval es la festividad más importante de la ciudad y su provincia, en la que se combinan tradiciones de la religión católica y costumbres y tradiciones incaicas. Ellos preparan bebidas típicas de la zona como el denominado “*pájaro azul*” y también son conocidos por la elaboración de la chicha de jora. La vivienda rural típica de este grupo indígena se conforma de dos construcciones separadas: una que se utiliza para labores de cocina y la otra que consiste en habitaciones y bodegas para los miembros de la familia. Para este grupo étnico, la familia constituye el núcleo fundamental y es la encargada de la formación integral de sus miembros en lo que respecta a aspectos ideológicos y sociales. Presentamos a continuación el caso de Jhosselyn, miembro de esta etnia.

Caso 7. Jhosselyn, estudiante de Enfermería en una universidad privada.

Jhosselyn es una joven de 19 años con un rostro angelical, una mirada muy dulce, ojos brillantes y sonrisa temerosa. Ella se encuentra cursando su primer semestre en la carrera de enfermería en una universidad privada situada en una ciudad a 2 horas de su casa, a casi 95 kilómetros de distancia. Vive sola en un cuarto que sus padres tuvieron que rentar para que pudiese estudiar. Jhosselyn había rendido el examen de acceso a la universidad pública en dos ocasiones; y los puntajes fueron de 706 y 850 puntos, respectivamente, que no le alcanzaron para ingresar a la carrera de enfermería. Asiste a una institución privada que oferta la carrera de su preferencia cercanamente a su lugar de residencia. Así que sus padres decidieron apoyarla económicamente para que Jhosselyn asista allí.

Sus padres son comerciantes y viven en el barrio urbano de Alpachaca en la ciudad de Guaranda, provincia de Bolívar, con los tres hermanos de Jhosselyn. Sobre la trayectoria educativa de su familia, la joven cuenta que sus padres solo lograron estudiar la primaria, uno de sus hermanos está en el colegio y el menor está en la escuela. Dentro de su familia extendida se destacan los logros académicos de sus tres tíos, quienes ostentan las profesiones de enfermero, abogado y mecánico.

Jhosselyn cursó sus estudios primarios y parte de los secundarios en una institución educativa rural unidocente ubicada en la comunidad Las Queseras, ciudad de Guaranda. En su relato reconoce que era un colegio pequeño pero que le gustaba estar ahí por la cercanía a su casa y porque allí asistían todos sus amigos. Continuó sus estudios en un centro educativo

ubicado en la cabecera cantonal de la provincia; porque no había disponibilidad de otras instituciones en su sector: *“yo al principio no quería porque tenía miedo, pero mis padres insistieron y me tocó ir (...) Tenía miedo a la discriminación”*. Finalmente cuenta que sus compañeros la aceptaron: *“Bueno, al principio me veían medio raro. Es que yo todos los días usaba vestimenta indígena. Y, al principio, era solo yo indígena en ese curso. Pero al siguiente año otra chica indígena vino a estudiar ahí. Solo al principio no me aceptaban. Luego ya fue distinto”*.

En cuanto al desempeño académico, Jhosselyn cuenta que los contenidos curriculares en el colegio de la ciudad eran demasiado avanzados: *“Yo tenía que esforzarme bastante para tratar de entender”*. El colegio fiscal-urbano al que Jhosselyn asistió, obtuvo un promedio de 787 puntos en los resultados Ser Bachiller en el año lectivo 2018-2019; siendo un puntaje mayor al promedio de todo el distrito 02D01 (729 puntos). De las instituciones educativas que conforman ese distrito, las fiscomisionales lideran los puntajes (793), en comparación con los puntajes obtenidos por instituciones fiscales (718 puntos) (INEVAL, 2019a). En cuanto al promedio de la nota del examen de grado aplicado a 226 estudiantes, esta institución obtuvo 8,80 puntos, también mayor a los 8,14 puntos del distrito. Las instituciones fiscomisionales lideran nuevamente los puntajes con relación a 8,09, promedio de instituciones fiscales.

La joven afirma que tiene la responsabilidad de estudiar para cumplir el sueño de sus padres y que el resto de la familia vea que puede estudiar y tener éxito. Siendo una estudiante de primera generación, Jhosselyn pone su mirada esperanzadora en la educación como un aspecto de orgullo no solo personal sino también familiar: *“La educación es muy importante en todos los sentidos. O sea, para que se sientan satisfechos nuestros padres, nuestros familiares. Para que ellos se sientan orgullosos de que alguien de la familia sacó la cara por ellos. Es que ellos solo estudiaron en la escuela. Ellos siempre insistían a Jhosselyn para que vaya a estudiar. Entonces, la educación es importante para que nuestros padres se sientan importantes y orgullosos”*. Esto denota el sentido de tipo expresivo-identitario que atribuye a la educación. Jhosselyn tiene un interés personal por el estudio; pero en su relato se advierte que busca satisfacer los deseos de sus padres, especialmente de su madre, que reiteradamente insiste en que debe demostrar que puede tener éxito en sus estudios; y más aún por el hecho de ser mujer e indígena. Ella asegura que el anhelo de su madre era que estudie, que siga adelante para demostrar que se puede; y, además, que saque la cara por la familia, pues su progenitora no había tenido la oportunidad de estudiar.

Enfermería constituye la carrera de sus sueños, pero la joven asegura que duda sobre la posibilidad de graduarse. Jhosselyn ha tenido que migrar de una ciudad a otra para cursar los

estudios en la universidad privada, situación que le genera cierta incomodidad: *“No me gusta esta ciudad porque es muy grande, no tengo amigos y mis notas no están bien. Aunque trato de esforzarme, pero no creo que vaya a poder. Extraño mucho a mis papis. Los primeros meses no me daban ganas de estudiar. Todo el tiempo pasaba llorando”*. Además, la evaluación que hace de su desempeño académico universitario no es buena; dado que asegura no tener los conocimientos necesarios para lograr éxito en la carrera: *“Aunque trato de esforzarme, pero no creo que voy a poder. No tengo buenas calificaciones”*. En el relato de Jhosselyn la soledad y los conocimientos limitados parecen desafíos que la mantienen triste y preocupada. Estar en una universidad privada y lejos de su lugar de residencia, son situaciones que no le permiten otorgar algún sentido a sus estudios.

1.4 Estudiantes universitarios de la etnia Puruhás

La etnia de los Puruhás está asentada en la zona central del país, específicamente en la provincia de Chimborazo. Este grupo étnico es reconocido por sus prácticas medicinales y creencias alrededor de rituales energéticos en base al uso de hierbas y animales que coadyuvan a armonizar y equilibrar el cuerpo. Sus principales actividades económicas giran alrededor de la agricultura, ganadería, y elaboración y venta de artesanías. Su alimentación está basada en productos obtenidos de la tierra como cereales, hortalizas, máchica, morocho, cebada. Los Puruhás cuentan con los siguientes subgrupos: Cachas, Colitas, Lictos y Guamotis y dentro de las tradiciones de este grupo étnico se destacan el Carnaval, fiesta de reyes, Semana Santa, Corpus Christi y Difuntos. Presentamos el caso de Jacqueline, perteneciente a esta etnia.

Caso 8. Jacqueline, estudiante de Enfermería en una universidad privada.

Jacqueline es una joven de 20 años, muy abierta, madura y amigable, quien se siente muy cómoda al momento de conversar sobre su vida y su recorrido académico. Sus ojos brillan y se siente orgullosa de compartir su historia. Jacqueline cursa el cuarto semestre de la carrera de enfermería en una universidad privada en la ciudad de Riobamba, ubicada en la zona urbana del centro del país, donde nació y vive. Intentó ingresar a la universidad pública en una sola ocasión cuando debía cumplir con el requisito obligatorio para graduarse del colegio. Y aunque asegura haber sido una estudiante destacada durante su vida colegial y haber tomado un curso preparatorio pago durante cuatro meses, no logró obtener un cupo para una universidad pública dado que los 825 puntos no fueron suficientes para una carrera como enfermería que tiene alta demanda.

En cuanto a su historia de vida, Jaqueline ha sido criada por su tía, no conoce a su papá, y su madre formó una nueva familia cuando ella apenas tenía 2 años. La agricultura ha sido el modo de subsistencia, su tía se dedica diariamente a la labranza de la tierra y al cuidado de animales. En su tiempo libre, Jaqueline asegura que colabora con estas labores, pues sabe que es una labor dura y poco rentable: *“Mi mami [refiriéndose a su tía] se sacrifica día a día en el campo. Yo sé que no es una tarea fácil y hace todo por sacarme adelante”*. Tanto su tía como su mamá tienen únicamente estudios primarios; aunque tiene otra tía y una prima que son enfermeras.

Su tía es quien ha gestado e impulsado el proyecto académico de Jaqueline, por lo que no ha escatimado esfuerzos para que su sobrina siga adelante en sus estudios. No obstante, sus esfuerzos no han sido suficientes para afrontar los gastos económicos que conlleva estudiar en una institución privada. Por ello, sus tíos y su abuelo materno también han colaborado económicamente. La joven cuenta que: *“ellos el anterior semestre me dieron mil dólares. Para este semestre me regalaron quinientos dólares. Mi abuelito me dio otros quinientos y así hice la colecta”*. Las colectas económicas familiares se han vuelto una costumbre al inicio de cada semestre. La joven es consciente del sacrificio de todos; en especial de su tía; y reconoce que ello le da tristeza: *“se me hace una tristeza que mi tía pague tanto dinero porque yo me voy con mi mami a depositar para el semestre. O sea, ir así con un fajo y regresar, con un papel. Es una tristeza hacer tanto sacrificio, reunir el dinero y ahora depositar”*.

Jaqueline cursó sus estudios primarios y secundarios en dos instituciones públicas-urbanas. Describe a la primera como un establecimiento grande al que mayoritariamente asistían estudiantes mestizos, apenas ella y otra compañera eran indígenas. Considera que tanto las aulas como los profesores y, sobre todo la educación, eran buenos. Sin embargo, según la joven había mucha discriminación hacia estudiantes indígenas; pues sus profesores no confiaban en sus capacidades. Respecto al colegio secundario, menciona que es una institución reconocida en la ciudad de Riobamba y alberga a más de tres mil estudiantes; cuando ella estudiaba, la mayoría eran mestizos. Asegura que en este lugar también enfrentó discriminación por parte de varios docentes. Una de las razones era porque muchas veces confundía palabras propias del Kichwa con el español. Al referirse a sus profesores, dice: *“Habíamos pocos estudiantes indígenas en el colegio y los profesores decían que nosotros éramos buenos para pastar vacas, pero no para estudiar”*. Este centro educativo pertenece a la zona 3, distrito 06D0. En el examen Ser Bachiller, esta institución pública-urbana obtuvo un promedio de la nota del examen de grado de 8,73 puntos que corresponde a satisfactorio y resultó superior al promedio del distrito de 8,14. En lo que respecta al puntaje para postular a la educación

superior, la institución alcanza 799 puntos; superior al puntaje 730 del distrito. En cuanto a la nota promedio en el examen de grado, a nivel institucional se alcanza 8,73 puntos; puntaje que lidera a los obtenidos por instituciones fiscales y fiscomisionales (8,05 y 8,33 puntos). En cuanto al promedio del puntaje para postular a la educación superior a nivel institucional fue de 799 puntos, superior al puntaje del distrito que fue de 730 puntos en el año lectivo 2018-2019 (INEVAL, 2019b).

Jaqueline define a la educación bajo un sentido instrumental-certidumbre, ya que “*es una herramienta que posibilita el éxito profesional en la vida de una persona*”. Otro de los sentidos que le otorga a la educación es de tipo expresivo-identitario; pues afirma que es un mecanismo para que sus familiares se sientan orgullosos de su triunfo. La joven es consciente que sus familiares son quienes le han impulsado económicamente durante su formación académica y considera que el resultado profesional le permitirá conseguir una fuente de sustento económico. Jaqueline, además, define a la educación como “*el punto donde no necesitamos depender de alguien, de mi papá o de mi mamá y llegar a obtener algo y valerme de mi mismo*”; ubicándose dentro del sentido expresivo-práctico. En definitiva, la joven confía en sus propias capacidades y cree que el éxito académico depende del esfuerzo de cada persona, al afirmar: “*No hay barreras que nos impidan, solo es la decisión de uno no más y seguir adelante estudiando y luchando. Como se dice-amanecer, estudiar y seguir adelante*”.

Tal como se mencionó anteriormente, Jaqueline asegura que su tía (a quien la joven considera su madre) fue la persona que le motivó para que continuara sus estudios universitarios. La principal razón fueron las condiciones de precariedad en los trabajos agrícolas en los que labora. Este aspecto hizo que ambas pusieran sus esperanzas en los estudios. Ella afirma: “*Mi mami trabaja en la agricultura. Ella se sacrifica para ganarse el pan de cada día. Su trabajo es bien difícil. Esa es la diferencia de tener un título y no tener. Ella quiere verme que yo salga adelante y no pasar por las mismas necesidades que quizá ella pasó*”. Sus primos, que se habían graduado de la universidad, también la motivaron indicándole que sus sueldos no dependían de si llovía, o hacía sol, como sucede para quien trabaja en el campo.

El sentido que le otorga al hecho de estudiar en una institución de educación superior privada es de tipo expresivo-identitario, en su relato afirma: “*Para mí, esta universidad me acogió a lo que no pude ingresar a la universidad pública. Ahorita, la universidad es para mí la mejor universidad y me siento satisfecha con los conocimientos que ella me provee*”. Jaqueline está convencida que pertenecer a una institución privada asegura su egreso y graduación, aunque sabe que debe cumplir con las condiciones académicas y exigencias

económicas requeridas. Respecto a estudiar la carrera de enfermería, la joven muestra un sentido expresivo-hedonístico, pues sentimientos de alegría salen a la luz: *“Bueno, o sea, también me da una alegría que luego voy acabar. Cuando vine a esta universidad, lo que me motivó fue la secretaria. Me dijo, ‘De aquí sales, porque sales con el título; lo que en la pública nada te asegura de que salgas con el título. Debes esforzarte y los estudios y debes estar al día en los pagos’”*. Al ser indagada sobre su sentir en cuanto a la enfermería, Jaqueline comenta que dos de sus tías son enfermeras y que es una carrera demasiado costosa. Su tía, quien directamente afronta su manutención, ha tenido que vender varias propiedades y ganado y hacer colectas, incluso con sus familiares cercanos, para reunir dinero y poder solventar los gastos de la carrera.

Consideraciones finales

Este capítulo abordó las condiciones culturales, socio-económicas y educativas de los estudiantes indígenas que ingresaron a la universidad en un contexto de cambios sustantivos del mecanismo de acceso a las universidades en Ecuador, teniendo en cuenta que el origen social y la trayectoria educativa son variables presentes en el desempeño al momento del ingreso. A continuación, se sistematiza el conjunto de las dimensiones analizadas que surgen del relato de los ocho estudiantes indígenas, para mostrar la heterogeneidad presente en este grupo de estudiantes. Esta diversidad contrasta con la homogeneidad teórica que se postula en la imagen del “heredero” o el perfil de estudiantes que los estudios nacionales indican como aquellos que tienen más probabilidades de ingresar a la universidad con la implementación del examen de ingreso.

La mayoría de los padres de los estudiantes entrevistados realizaron únicamente estudios primarios; quienes tuvieron estudios secundarios están cursando la educación superior siendo adultos. En lo que respecta al tipo de actividad económica a la que se dedican, la información recabada indica que en cinco casos los padres se dedican a la agricultura y crianza de animales como actividad económica de sustento. Los padres de otros dos estudiantes trabajan como auxiliares en empresas de servicios; mientras que las madres son amas de casa y agricultoras, respectivamente. Finalmente, otra estudiante reporta que sus progenitores son comerciantes. Teniendo en cuenta estas dimensiones y tomando como referencia la Encuesta de Estratificación de Nivel Socioeconómico del INEC, se puede deducir que los hogares de seis de los ocho estudiantes se ubican en la escala más baja (nivel D), puesto que los jefes de hogar tienen un nivel de instrucción de primaria completa y se desempeñan como trabajadores no calificados, y los hogares de los otros dos estudiantes se encuentran en el nivel C+ porque

los jefes de hogar tienen un nivel de instrucción de secundaria completa y se desempeñan como trabajadores de servicios.

En relación a la trayectoria educativa previa, seis de los ocho estudiantes entrevistados cursaron sus estudios primarios en instituciones rurales: dos en instituciones fiscomisionales y cuatro en públicas; estos últimos afirman que sus compañeros de aula eran mayoritariamente indígenas. Mientras que sólo dos de ellos cursaron en escuelas públicas en la zona urbana. En cuanto a los estudios secundarios, tres estudiantes cursaron sus estudios en instituciones fiscomisionales rurales, mientras que los otros cinco lo hicieron en instituciones públicas urbanas y afirman que la mayoría de sus compañeros eran mestizos. Este escenario de movilidad se lleva a cabo, producto de la falta de oferta académica secundaria para que los jóvenes estudien; generando así gastos en cuanto a transporte, tiempo, y dinero. Los datos también revelan que ninguno de los estudiantes entrevistados cursó sus estudios en escuelas o colegios privados.

Según los entrevistados, tanto las instituciones primarias y secundarias rurales de las cuales provienen son establecimientos poco dotados en cuanto a infraestructura, contenidos curriculares interculturales, profesores con formación intercultural, herramientas tecnológicas y recursos didácticos. Pese a aquello, las describen como espacios agradables y seguros donde se sintieron cómodos. Mientras que los colegios urbanos cuentan con mejor infraestructura y las aulas están mejor dotadas de mobiliario y recursos tecnológicos modernos. Sin embargo, los profesores no cuentan con formación intercultural e inclusiva para atender las necesidades académicas de estudiantes indígenas.

Respecto a los resultados que las escuelas secundarias obtuvieron en el examen de grado y en el puntaje para postular a la educación superior, los datos revelan que el desempeño académico de los estudiantes que provienen de instituciones urbanas es mejor al conseguido en las instituciones rurales; pues en las instituciones rurales el puntaje fue de 7,99 y en las urbanas el promedio oscila entre 8,37 y 9,0 puntos.

Los jóvenes investigados dan cuenta de varias ventajas de estudiar en instituciones educativas rurales; por ejemplo, evitan gastos en transporte y tienen cercanía al lugar de domicilio. Además, en estos espacios se estrechan los lazos de amistad y compañerismo con sus pares indígenas. Sin embargo, se enfrentan también a cuestiones que los desmotivan, como la discriminación étnica y la falta de confianza en sus capacidades académicas por parte de docentes, por el hecho de ser indígenas. A esto se suman las obligaciones que como miembros de la familia deben cumplir en el campo; de las cuales depende la economía familiar. Mientras que estudiar en instituciones urbanas conlleva también sacrificios y uso de recursos, como

tiempo para movilizarse desde la comunidad hasta el establecimiento educativo, dinero para la movilización y estudios, y mayores niveles de exigencia académica. Pese a ello, el estudiar en la ciudad les da la oportunidad de acceder a un mejor progreso académico.

En efecto, los estudiantes universitarios que participaron del estudio forman parte del bajo porcentaje de jóvenes indígenas que ingresan a la educación superior en Ecuador. La mayoría de sus amigos indígenas no planifican un proyecto académico a nivel superior; pues ellos normalmente se casan muy jóvenes o se dedican a la agricultura. Dentro de las carreras que estudian se encuentran hotelería y turismo, administración de empresas, educación, odontología y enfermería. En cuanto a sus edades, varían entre 19 y 28 años: cinco estudiantes oscilan entre 19 y 23 años; mientras que los otros tres estudiantes tienen edades entre 25 y 28 años. El grupo de los más jóvenes ingresó a la universidad inmediatamente luego de haberse graduado, mientras que los más adultos se insertaron en el mercado de trabajo una vez se graduaron de secundaria, y posteriormente comenzaron a estudiar.

En cuanto al acceso a la universidad, el argumento central de este capítulo sostiene que los estudiantes indígenas abogan una serie de mecanismos que los motivan para lograr presencia a nivel universitario, como una aspiración que no siempre ha sido posible debido a las condiciones culturales, socio-económicas y educativas descritas previamente. Se ha mostrado que casi la totalidad son estudiantes universitarios de primera generación, cargando así la responsabilidad de lograr acceder a la universidad, con la excepción de una estudiante cuyo padre estudia abogacía en una institución privada. Se percibe que son conscientes que representan el modelo a seguir para sus familias, pues varios de sus hermanos cursan o tienen la intención de ingresar más adelante en la educación superior. En efecto, dos de ellos tienen hermanos profesionales, por lo que se los considera primera generación, aunque no sean los primeros de la misma. Es por ello que en los relatos se observa que estos hermanos motivan y ayudan a acceder a la ES. La familia extendida también cumple una función de estímulo y apoyo, en la medida en que cuatro de los jóvenes indígenas investigados aseguran que cuentan con tíos y primos con formación universitaria, quienes le han brindado información referente al proceso de ingreso a la universidad y les han motivado para que incursionen en estudios superiores.

En síntesis, las familias ponen sus esperanzas en la educación para que sus hijos salgan de la precariedad, pobreza y falta de oportunidades que suelen experimentar las poblaciones indígenas. Se destaca que, para la familia cercana o extendida, la idea de que sus familiares o amigos de la comunidad los representen en el claustro universitario, constituye motivo de inmenso orgullo. Ponen las esperanzas en que se emancipen en el ámbito educativo; y logren

lo que varios denominan *mayor categoría*. Resalta el dato que varias jóvenes indígenas aseguran que sus madres son quienes buscan que sus hijas logren éxito académico. Al no haber tenido la oportunidad de estudiar, buscan que ellas cumplan ese sueño; y las representen en el contexto universitario.

En lo que compete estrictamente al acceso de los ocho estudiantes participantes, la mitad logró un cupo en instituciones públicas y la otra mitad ingresó a instituciones privadas. En lo que respecta al número de veces que los estudiantes han rendido el examen de ingreso para la universidad pública se presentan situaciones distintas: tres estudiantes lo hicieron en una sola ocasión, aunque no todos han logrado ingresar. De ellos, solo uno ingresó a la universidad pública y los otros dos decidieron hacerlo en el sistema privado con sus propios recursos. Por otra parte, tres estudiantes rindieron el examen en dos ocasiones, dos de ellos lograron ingresar a una universidad pública y el restante ingresó al sector privado bajo la subvención económica de sus padres. Por último, los otros dos estudiantes rindieron el examen en tres ocasiones, uno logró finalmente ingresar a la universidad pública; mientras que la otra estudiante ingresó a la privada bajo el sistema de becas por excelencia académica a favor de grupos históricamente en desventaja.

Independientemente de que la universidad sea pública o privada, el deseo de los jóvenes entrevistados es brindar orgullo y satisfacción a familiares, especialmente a los padres; pero también a los amigos y la comunidad misma; más aún al ser estudiantes de primera generación, porque tratan de abrirse camino y representar a quienes no tuvieron la oportunidad de alcanzar un espacio en el ámbito universitario. Algunos jóvenes aseguran querer graduarse pronto para lograr independencia económica, que se traduce en disminuir la carga económica en sus padres que también tienen bajo su cargo a otros hijos. En paralelo, varios jóvenes entrevistados que provienen de familias numerosas manifestaron que avanzar en sus estudios implica mayor compromiso, pues son el ejemplo a seguir del resto de hermanos. Asimismo, manifiestan su deseo de tener una participación activa y visible en la sociedad; porque en sus hombros pesa la responsabilidad de representar a la comunidad a la que pertenecen.

De los datos se desprende que la mayoría de los estudiantes entrevistados conviven con sus padres, apenas tres viven solos en la ciudad, de los cuales uno se sustenta con sus propios ingresos; la segunda recibe la manutención de sus padres. Mientras que la última estudiante ha conformado un hogar junto a su pareja e hija. En relación con lo laboral, la mitad de los estudiantes realiza algún tipo de trabajo en simultáneo a sus estudios. En la mayoría de casos, son estudiantes a tiempo completo que realizan trabajos los fines de semana, u ocasionales para

cubrir sus gastos personales, de estudio y de transporte. Solo una estudiante manifiesta trabajar en relación de dependencia con horarios extendidos durante la semana.

Hasta aquí sintetizamos condiciones culturales, socio-económicas y educativas de los estudiantes indígenas, así como aspectos relativos al acceso a la universidad y condiciones de estudio y trabajo actuales. Si bien los jóvenes entrevistados han transitado por una diversidad de situaciones, los datos coinciden en que ninguno fue a escuelas privadas, la mayoría pertenece a clases sociales bajas, casi todos son estudiantes de primera generación; y provienen de escuelas que lograron porcentajes de desempeño bajos en el examen de grado y en el porcentaje de postulación a la educación superior, que los ubica en desventaja con respecto a otros grupos étnicos. A pesar de su origen social y de las débiles trayectorias educativas descritas, tienen altos niveles de motivación por llegar y tener éxito en el contexto universitario.

Llegado a este punto, y a partir de la información precedente, destacamos los sentidos que los estudiantes indígenas otorgan a la educación, la universidad y la carrera de su preferencia. En el relato de los estudiantes predomina un sentido instrumental, asociado al prestigio que implica la educación. De modo que, para estudiantes indígenas, el estudiar constituye superar barreras socioeconómicas, culturales y geográficas que han enfrentado históricamente. Entonces, para ellos la educación tiene un valor especial y un mérito que les llena de gratos sentimientos; por haber sido capaces de sobresalir en un contexto educativo en donde históricamente se han sentido desvalorizados y excluidos. Por lo tanto, su presencia en el ámbito académico superior los convierte en un referente a seguir para las generaciones más jóvenes. En efecto, el relato de cinco de los ocho estudiantes muestra que el objetivo es llegar a formar parte del sistema universitario, sin importar qué carrera se estudie.

Varios de los jóvenes indígenas investigados otorgan, además, un sentido instrumental de certidumbre al poner sus esperanzas en la educación para mejorar su estilo de vida y tener un futuro prometedor. Para ellos, acceder a la educación significa salir de las condiciones de pobreza y precariedad en la que viven y poner sus sentimientos esperanzadores en la educación, con el ánimo de mejorar sus condiciones de vida. Para quienes provienen del sector rural, supone alejarse de las labores de campo y crianza de animales; puesto que son actividades duras y con poco rédito económico.

Dentro de los sentidos expresivos, identificamos los tipos identitario, libertador, hedonístico y práctico en los jóvenes indígenas. El sentido identitario tiene que ver con la defensa del legado cultural del cual provienen. Los estudiantes indígenas otorgan a la educación un valor simbólico, de orgullo y honor por el hecho de ser representantes de su grupo étnico en el ámbito educativo superior. Por otra parte, el sentido libertario tiene que ver con

una emancipación social a favor de grupos en desventaja. Por lo tanto, acudir al claustro universitario constituye un proceso esperanzador y dignificador en contra de la injusticia y exclusión social de la que han sido objeto a lo largo de la historia.

Aunque el sentido hedonístico tiene que ver con el placer y el deseo de aprender; en los estudiantes indígenas se visibiliza por los sentimientos de satisfacción y alegría al lograr ser parte del sistema universitario; más no por el gusto de estudiar. Entonces, el hecho de formar parte del claustro universitario, les otorga sentimientos de felicidad. Académicamente, podría considerarse que la mayoría de ellos no están listos para asumir un nuevo reto a este nivel, debido a su débil trayectoria académica previa y a la pobreza y marginalidad de la que provienen; por lo que incluso, estar dentro del sistema, no les garantiza su éxito académico.

El sentido práctico que los estudiantes reportan está ligado a conseguir un trabajo y mejorar su estilo de vida y el de sus familias. Muchos de estos estudiantes provienen del área rural, en donde los recursos económicos son limitados. Por lo que la educación no es el fin; sino el medio para mejorar su calidad de vida, la de sus familias y de la comunidad a la que pertenecen.

Estos sentidos son compartidos con sus padres y familiares; pues su apoyo es crucial al momento que los jóvenes pretenden iniciar su vida académica universitaria. Si bien el apoyo familiar es elocuente; los datos recabados muestran que son las estudiantes mujeres quienes reciben mayor apoyo de sus progenitoras. La falta de oportunidades educativas de las madres, en su momento, actúa como un impulso para que sus hijas no desistan de estudiar. Si bien el éxito académico es un proceso individual, para la consecución de este fin se registra en los relatos el apoyo familiar y soporte de familiares y en unos pocos casos, de amigos indígenas. Lastimosamente, la mayoría de jóvenes indígenas no va a la universidad; y por tanto, no brinda mayor soporte a quienes si deciden emprender sus estudios a nivel universitario. Estos últimos experimentan sentimientos de orgullo y satisfacción junto con familiares y amigos de la comunidad a la que pertenecen.

En muchos casos, lo ideal no es *qué* sino más bien *por qué* estudiar. El motivo es lograr obtener una profesión que les aleje de la precariedad y miseria en la que viven. En cambio, se observa que otros tres estudiantes entrevistados, mayores de 25 años, y quienes son padres, otorgan un sentido más focalizado a su carrera. Esos jóvenes están seguros de la carrera que estudian, de cómo aplicarán los conocimientos en su vida laboral y tienen un proyecto de vida en virtud del título que desean obtener. Además, manifiestan sentimientos de privilegio, orgullo y reconocimiento de parte de sus familiares y comunidad en cuanto a la carrera que están estudiando; pues están conscientes que tendrán mayores oportunidades en el ámbito laboral.

Entrar a la universidad es un proyecto propio; sin embargo, combinar las actividades académicas, las laborales y las de crianza resulta complicado, pues el tiempo funciona como limitante.

En todos los casos, la intención es estudiar, aunque eso signifique tener que mirar a la universidad privada como una opción. Quienes estudian en la universidad pública tienen sentimientos de orgullo y satisfacción de pertenecer y de gozar de su condición de gratuidad. Varios jóvenes manifiestan su gratitud a la universidad pública en la que fueron admitidos, pues están conscientes que ni ellos ni sus familias estarían en condiciones de afrontar los gastos económicos de asistir a una universidad privada. Por ello, se esfuerzan comprometidamente en obtener resultados académicos elevados para no perder dicha oportunidad. Por otro lado, los estudiantes que cursan sus estudios en la universidad privada sienten frustración de no haber logrado ingresar a la pública; aunque muestran un sentido de pertenencia e identidad hacia dicha institución. Justamente, quien estudia con una beca considera que es una oportunidad. Aun así, se percibe un sentido instrumental al decidir optar por una universidad privada; puesto que esta decisión combina sacrificio académico, debido al contexto socio-educativo y familiar del cual provienen; y esfuerzo de los miembros de la familia para reunir el dinero y cubrir el pago de aranceles altos. En función del sacrificio realizado por sus padres y familiares, estos jóvenes son conscientes del esfuerzo que deben hacer para que sus propios hijos estudien y salgan adelante con sus estudios universitarios.

Como cierre del capítulo, se afirma que para los jóvenes indígenas querer catapultarse a la universidad significa salir de su comunidad en su representación. A pesar de que los miembros de la comunidad no son partícipes directos, colaboran con ese fin. El tener que adaptarse a un ambiente cultural distinto de su lugar de origen les causa malestar, tristeza, y en ocasiones no les permite avanzar con sus estudios; pero le otorga un sentido singular a sus vidas; más aún, cuando son estudiantes de primera generación. A la universidad la miran como un espacio soñado históricamente por su ascendencia.

La población indígena enfrenta los mayores porcentajes de analfabetismo y pobreza en el país. En el año 2020, el índice de analfabetismo alcanzó el 16,15%; mientras que el índice de pobreza fue de 53,7%, en el año 2017. Así mismo, su nivel de representatividad en el sistema universitario es bajo (2,61%, respecto al resto de grupos étnicos en el año 2018). Aunque provienen de orígenes sociales y de trayectorias socioeducativas y familiares débiles; los jóvenes entrevistados han logrado presencia en el sistema universitario. Para Charlot (2015), el éxito académico de jóvenes desprovistos es una muestra del sentido que otorgan a la educación como una práctica de lucha constante por sobresalir. En ese sentido, los jóvenes

indígenas luchan en un sistema que no ha sido diseñado para ellos; y en el cual deben desarrollar habilidades nuevas que les permitan enfrentar retos y vicisitudes con el propósito de sobresalir en forma individual y lograr representar a su grupo étnico. Su labor ha sido una tarea difícil; pero lo han asumido como un reto; al cual le dedican mucho esfuerzo y sacrificio con el ánimo de esperar días mejores tanto a nivel personal, familiar y comunitario.

CAPÍTULO VI. La experiencia de estudiantes indígenas en el acceso al sistema de educación superior ecuatoriano

Con el fin de comprender el proceso de acceso al sistema universitario en Ecuador, donde mayoritariamente se proyecta por la universidad pública, se apela a las conceptualizaciones de Dubet para analizar el sentido de las acciones llevadas a cabo por aspirantes indígenas. Se parte de la idea de que el sujeto construye su experiencia en relación con sus antecedentes familiares, educativos y sociales y con el nuevo escenario social en el que se desarrolla. Y se postula como argumento que el momento de ingreso se constituye en una etapa trascendental en la vida de estos aspirantes, quienes por sus orígenes han sido históricamente excluidos, por lo que deben enfrentar retos a nivel personal, social, educativo y familiar.

En este capítulo se analizan aquellas acciones que el aspirante desarrolla de forma individual en el marco de un sistema de ingreso que establece restricciones dentro de una estructura social profundamente desigual e injusta. En este contexto se define el resultado, que no siempre guarda relación con las aspiraciones del sujeto, acudiendo así a estrategias que delinean nuevos objetivos que coadyuven a alcanzar su objetivo, aunque sea en el sector privado. En el análisis asumen centralidad las lógicas que según Dubet estructuran la experiencia de un sujeto: integración, estrategia y subjetivación en relación con el sistema en el que se desenvuelven. La lógica de la integración corresponde a la forma como el individuo se adecua a su entorno mediante un proceso de socialización; la estrategia tiene que ver con las acciones que el sujeto despliega con el fin de alcanzar un objetivo; y la subjetivación produce una reflexividad interior y autónoma del actor como producto de lo ya acontecido. Tomando como referencia las lógicas que organizan la acción, se realiza un análisis de los relatos de manera transversal, como se indicó en el apartado metodológico.

La fuente de datos para este capítulo son los relatos de los estudiantes indígenas que rindieron el examen de ingreso ENES o Ser Bachiller entre los años 2012 y 2015, algunos en varias oportunidades. Byron, Aracely, Myrian y Mónica ingresaron a la universidad pública, mientras que Jhosselyn, Aída, Jaqueline y Rocío a la universidad privada.

1. Lógica de la integración: *nosotros*, los estudiantes indígenas

Los estudiantes indígenas que han logrado ingresar a la educación universitaria y que, además, son parte del presente estudio relatan su experiencia escolar previa que se desarrolla en casi todos los casos en contextos educativos rurales. En ese escenario se identifica niveles

altos de integración escolar con sus pares construyendo una identidad que se plasma en una enunciación constante de un nosotros. A continuación, presentamos su relato en relación al nivel de integración que han logrado desarrollar en dichos escenarios escolares:

1.1. Identidad que se reafirma con sus pares: los compañeros indígenas son amigos

En las escuelas rurales existe una gran presencia de grupos indígenas que forman lazos de amistad y compañerismo. Esta dinámica surge por las características homogéneas entre los pares que identifica culturalmente: mismo idioma, mismas costumbres y creencias, mismos valores y estilos de vida. En tal virtud, logran establecer empatía por el hecho de tener la misma figura cultural que los identifica.

Al referirse Byron a la escuela de la cual proviene cuenta: *“Yo estudié en una escuela muy pobre. La mayoría éramos pobres y de los alrededores. No había ni un buen pupitre, ni un buen pizarrón. El aula estaba bien fea. Ni buenas ventanas tenía (se ríe levemente), pero teníamos buenos amigos”*. En la misma línea, Jhosselyn afirma que el colegio de donde proviene era rural e incompleto, y le hacía falta la dotación de infraestructura y mobiliario, ella cuenta que *“era un colegio solo hasta tercer curso. Las aulas son bien pequeñas. Casi no hay nada, solamente unos pupitres medios viejos y había pocos estudiantes. Me gustaba porque estaba cerca de mi casa y todos mis amigos estaban ahí”*. Además, en su relato, Jhosselyn, da cuenta de una vida estudiantil en donde el nosotros, adquiere una connotación importante. A través de esa figura se percibe un sentido de pertenencia al integrar a quienes forman parte de su vida cotidiana; y afirma: *“En mi escuela de campo todo era bonito porque “nosotros”, [refiriéndose a sus compañeros de aula] eran bien buenos y mis profesores no nos mandaban muchos deberes. Más pasábamos haciendo trabajos manuales en el campo y cosas en equipo”*. Por su parte, Aracely cuenta que el hecho de compartir características étnico-sociales con miembros de su comunidad, por ejemplo, el idioma, da lugar a establecer una relación de amistad más profunda. Ella afirma: *“Yo provengo de una escuela de campo. Había pocos estudiantes mestizos. Yo generalmente me llevaba con mis amigos indígenas, puesto que podíamos comunicarnos en Quichua”*.

En los relatos se observa que en la medida en que otros compañeros pertenecen a la misma cultura, se refuerza su identidad: amigos indígenas, misma cultura, escuela rural, mismas costumbres, mismo idioma. En varios de los relatos se muestra un grado de pertenencia con el grupo étnico del cual proviene. Expresiones como “habíamos, nosotros, somos, nuestras, íbamos”; muestran un nivel de integración escolar alto por su pertenencia al conglomerado étnico mayoritario en las instituciones educativas rurales.

Mientras que, cuando los relatos se direccionan a contextos urbanos, esta idea se desacelera. Para cursar sus estudios secundarios, Aracely tuvo la oportunidad de trasladarse a una institución urbana que describe como un establecimiento grande, en donde había muchos estudiantes, mayoritariamente mestizos. Al referirse a esta institución, su rostro cambió; y dice: *“Había muchos estudiantes mestizos, pero casi nadie era indígena y yo no tenía muchos amigos”*. En escenarios urbanos no tienen amigos ni compañeros con las mismas características étnicas; y aunque son jóvenes con edades similares; son las cuestiones étnicas las que logran estrechar sus lazos de amistad. Por lo que los estudiantes indígenas estudian en soledad y en un inicio hay expectativas respecto a ser aceptados o rechazados debido a sus orígenes étnico-culturales.

En resumen, en los relatos se observa un alto nivel de integración con sus pares en el sector rural porque pertenecen a la misma etnia, tienen afinidad con sus pares indígenas e identifican a otros indígenas como amigos. Los estudiantes entrevistados se sentían cómodos de formar parte de ese ambiente, pues realizaban la labor académica con estudiantes de su mismo entorno, a pesar de que estudiar en la ruralidad signifique falencias en cuanto a infraestructura, docentes con poca formación intercultural y contenidos curriculares limitados.

1.2. La construcción de un “ellos” desde la mirada de los docentes

Las percepciones docentes respecto al desempeño académico de los estudiantes tienen un impacto profundo en su desarrollo cognitivo, socioemocional e identidad. Varios de los jóvenes entrevistados aseguran haber sido objeto de diferente trato académico frente a sus pares mestizos al registrar una relación distinta y distante. Este fenómeno refuerza la distancia entre un ellos y un nosotros, pues sus profesores no pertenecen a la misma etnia.

Aracely en su relato cuenta que: *“Como somos indígenas hay también una desconfianza hacia nosotros por ser indígenas. Creen que nosotros no podemos”*. La joven asistió a una escuela rural y asevera que en su escuela de campo no recibió reconocimiento por el hecho de ser indígena: *“Yo provengo de una escuela de campo. Había pocos estudiantes mestizos, pero casi nadie de nosotros, los indígenas, estaba con ganas de estudiar. Los profesores no confiaban en nosotros”*. Al momento de estar inmersa en un escenario urbano continuó enfrentando desconfianza por parte de sus profesores y asegura: *“Los profesores eran muy buenos para enseñar. Lo malo era que no nos prestaban mucha atención a los estudiantes indígenas. Creo que pensaban que no éramos buenos para los estudios”*.

En la misma línea, Rocío reconoce haber experimentado falta de confianza de parte de sus profesores (cuando todavía estudiaba en el sector rural) por el hecho de ser indígena; y

dice: *“Allá mismo en Salasaca, la mayoría de estudiantes eran mestizos. Habíamos unos 10 estudiantes indígenas y los otros 20 eran mestizos. Pero no era buena la educación. Los profesores pensaban que no íbamos a aprovechar. Solo enseñaban lo básico y no nos empujaban a esforzarnos mucho, especialmente a los indígenas. Por eso mis padres mejor me mandaron a estudiar en la ciudad”*.

También es el caso de Byron, quien afirma que su colegio de la zona rural no hizo nada por ayudar en su desarrollo académico; sus docentes lo desmotivaron por su condición étnica: *“El colegio normalmente no hizo nada por ayudarnos porque la mayoría de mis compañeros no optan por la universidad y los profesores decían -¡para qué vamos a enseñar a dos si la mayoría no va a la universidad!- Los profesores no tenían mucha confianza, no confiaban, no motivaban que estudien la universidad”*. Así mismo, Mónica expresa que varios de sus profesores no motivaban a los estudiantes indígenas: *“Mis profesores solo les ponían atención a los otros estudiantes [refiriéndose a estudiantes mestizos]. A nosotros casi no nos revisaban los deberes y cuando lo hacían, nos ponían bajas calificaciones y decían que no servimos para la universidad”*. Y Jhosselyn, quien se cambió a un colegio urbano para primer año de bachillerato, asegura que fue muy difícil asimilar los conocimientos porque eran muy avanzados con relación a los que había recibido en el campo. Ella explica la diferencia de pertenecer a una escuela de su etnia y la relaciona con la de la ciudad: *“Yo tenía que esforzarme bastante para tratar de entender; mis profesores casi no nos hacían caso a nosotros. Creo que era porque somos indígenas”*.

Jacqueline también asegura que sus profesores eran quienes le discriminaban por su condición de indígena: *“En el colegio tenía un profesor que nos despreciaba [refiriéndose a ella y a otras 3 compañeras indígenas]. Cuando presentábamos el deber decía que -no sirve porque ustedes no están en capacidad de hacer eso. Ustedes han mandado a hacer- Siempre desconfiaba de nosotros”*. Además, la joven comenta que varios profesores no confiaban en su capacidad por el hecho de ser indígena: *“Varios docentes no confiaban en nuestras capacidades. Habíamos dos estudiantes indígenas y los docentes siempre nos ponían bajas calificaciones y a pesar de que nos quejábamos, ellos no querían admitir que era por eso”*.

De los relatos surge que los estudiantes indígenas tienen la percepción que sus docentes no tienen confianza en sus capacidades académicas y, en consecuencia, los persuaden de que continúen con su proyecto académico futuro, incluso en escuelas rurales donde existe un porcentaje considerable de estudiantes indígenas, que muchas veces incluso supera al de otras etnias. Entonces, el nosotros versus ellos establece cuestiones antagónicas que denotan la incompatibilidad étnica de grupos mayoritarios en contra de los indígenas.

1.3. Migración de la escuela rural a la escuela urbana: la idea de esfuerzo

La vida a la que estaban acostumbrados cuando asistían a la escuela de campo cambia al momento que estos estudiantes se enfrentan a nuevos escenarios educativos. La movilidad a una institución urbana trae aparejadas experiencias de toda índole: nuevos compañeros, mayor complejidad en los contenidos curriculares impartidos, nuevas interrelaciones con los actores educativos y la necesidad de mayores recursos económicos y de tiempo; una dinámica distinta a la experimentada cuando estaban en el campo. Así lo manifiesta Jhosselyn: *“Fue muy difícil acostumbrarme al compañerismo en la ciudad. Tenía que madrugar y caminar 30 minutos para coger el bus. Necesitaba dinero para todo. No era como en el campo que casi no se necesita dinero. Además, al principio los conocimientos eran muy avanzados. Yo tenía que esforzarme bastante para tratar de entender”*.

La movilidad del área rural a la urbana se produce en base a un gran esfuerzo que realizan los estudiantes porque están conscientes de venir “del campo”, donde los conocimientos impartidos en las escuelas no son suficientes para afrontar el nuevo contexto desafiante. Por lo que su nivel de integración en este nuevo contexto es bajo en términos académicos y sociales. Por un lado, el estudiante siente que no está dotado de los conocimientos suficientes para el nivel educativo correspondiente. Varios estudiantes manifiestan que la escuela rural no era buena y que incluso los profesores no los prepararon para afrontar este nuevo reto. Así lo ratifica Aracely, quien se trasladó de una escuela de campo hacia la ciudad y asegura: *“Fue un poco difícil acoplarme al nivel que estaban aquí [refiriéndose a la ciudad] porque ellos ya sabían algunas cosas que yo nunca había visto. Ellos ya sabían, yo no tenía noción de eso”*.

Para estudiantes indígenas estar inmerso en un nuevo contexto educativo a nivel urbano, implica mayor esfuerzo, sacrificio y constancia; por lo que deben desarrollar nuevas estrategias que les permitan tener éxito. Aracely está consciente de que venir de una escuela de campo a un colegio de ciudad es un asunto complejo tanto por razones académicas, como por aspectos étnico-culturales, y manifiesta: *“Bueno, al principio no tenía los conocimientos suficientes, pero me esforcé por mejorar. Al principio, si me veían un poco extraño, como que nadie quería trabajar conmigo. Seguramente pensaban que no era buena estudiante; pero luego, ya tuvimos una buena relación (...) Yo me vine a la ciudad porque antes en las comunidades no había muchos colegios y se me dio la oportunidad de venir a estudiar aquí en la ciudad. Cuando yo ingresé, todos decían que los colegios de campo son bien bajitos. Además, había un solo colegio en mi comunidad. Tuve que esforzarme mucho para poder ingresar en el colegio”*.

En lo que respecta a la dinámica curricular, varios jóvenes entrevistados cuentan que son diferentes en cada contexto. Aracely menciona que los temas abordados en la escuela rural no fueron suficientes cuando decidió cambiarse a la zona urbana; por lo que desplegó ciertas estrategias como auto educarse para no tener dificultades futuras. De modo que leía información en internet e investigaba algunas temáticas en los libros que disponía. Rocío asegura que al pasar a una escuela urbana tuvo dificultades al principio, especialmente en asignaturas que anteriormente no había recibido. Ella dice: *“Cuando vine a este colegio, se me complicó las materias de inglés y computación porque no había tenido en la escuela de la que provengo, pero lo fundamental ha sido esforzarse para salir adelante”*. Además, reporta que trasladarse del campo a la ciudad fue una situación difícil: *“Al principio fue difícil venir del campo a la ciudad. Bueno, nunca me discriminaron en el colegio, pero era totalmente distinto. Me costó mucho igualarme en los estudios, especialmente en el primer año. Luego ya fue más fácil”*. En la misma línea, Jhosselyn también confirma que existe diferencia entre estudiar en el campo y en la ciudad: *“En la escuela rural había pocas materias. No teníamos un aula tan cómoda; pero era bonito. En la ciudad, todo se me hizo diferente en todos los sentidos. No tenía bases y todo era súper difícil para mí”*.

Por otro lado, la migración también supone perder ese espacio de contención y de amistad. Migrar de contextos rurales a urbanos significa dejar atrás a sus antiguos amigos. Al respecto Aracely comenta que en el nuevo contexto educativo urbano ya no contaba con compañeros indígenas: *“Algunos [refiriéndose a sus compañeros indígenas] ya no continuaron sus estudios en el colegio y otros estudiaban en colegios rurales y ya no nos veíamos. Es que, ellos no tienen mucha preparación en los colegios de campo. Normalmente, ellos se casan muy jóvenes o se dedican a la agricultura”*. Jhosselyn también siente nostalgia al referirse a sus amigos indígenas: *“Fue difícil para mí. No me acostumbré al compañerismo de la ciudad como era en el campo. Como soy indígena, al principio no tenía amigos y el colegio era muy lejos”*. Además, en los relatos varios estudiantes aseguran haber sido objeto de eventos discriminatorios en escuelas urbanas, donde existe poca presencia de pares étnicamente similares. Ese es el caso de Mónica quien, por situaciones de trabajo de su madre debió migrar a otra institución urbana con alta presencia de estudiantes mestizos; en ese lugar sufrió *bullying* a causa de choques culturales propios de heterogeneidades lingüísticas y de vestimenta. Esta fricción cultural afecta a quienes están en desventaja, así Mónica lo cuenta: *“Vivíamos en Salasaca, pero por el trabajo de mi mamá que trabajaba en unas casas limpiando y lavando, me tocó cambiarme de escuela. Al principio era difícil, no me acostumbraba. Me hacían*

bullying. Se burlaban de los niños porque hablaban otro idioma. Algunos me jalaban el anaco y la fachalina”.

Por su parte, Jaqueline realizó sus estudios primarios y secundarios en un contexto urbano, donde asegura haber sufrido varios eventos discriminatorios. Uno de ellos sucedió cuando su madre fue al colegio para conocer la calificación que su hija había logrado en una asignatura. El profesor no le quiso atender; y le dijo: *“Ustedes me esperan al último. Luego que pasen primero los otros [refiriéndose a padres de familia de estudiantes mestizos], les puedo atender”*. Según Jaqueline, su madre respondió y trató de hacer respetar sus derechos, al decir: *“¿Yo no tengo la capacidad de ver la calificación de mi hija, o que yo no soy ser humano?”*.

En estos relatos se observa que los estudiantes enfrentan grandes retos al momento de transitar escenarios urbanos. Nuevos compañeros, currículos distintos y con mayor nivel de complejidad. Por lo que deben incorporar nuevos hábitos de estudio que normalmente no asumen. A eso se suma el hecho de haber sido objeto de eventos discriminatorios. Estos elementos causan frustración, inconformidad y melancolía. La discriminación en espacios étnicos heterogéneos surge cuando los estudiantes indígenas se enfrentan a contextos donde existe poca presencia de pares étnicamente similares.

2. Lógica de la estrategia: vicisitudes estudiantiles en un contexto de recursos escasos

La lógica de la estrategia corresponde a acciones que los sujetos realizan con el ánimo de consolidar sus metas propuestas. En el proceso de acceso a la educación superior, los estudiantes rinden un examen selectivo, estandarizado y centralizado en manos del Estado. Debido a su complejidad, los estudiantes despliegan una serie de estrategias para obtener el puntaje más alto posible y así tener mayor posibilidad de acceder a la carrera de su preferencia. En general, la fase preparatoria inicia cuando el aspirante está cursando el último año de secundaria; si no tiene éxito en su primera experiencia, una vez finalizados sus estudios secundarios busca otras estrategias preparatorias que le permitan alcanzar su objetivo y ser admitido a nivel superior.

De los ocho estudiantes entrevistados, Rocío, Jaqueline y Aracely rindieron el examen de ingreso al sistema universitario una sola vez. De ellos, solo Aracely logró un cupo en una institución pública. Ella provenía de una institución urbana y su carrera de preferencia era de baja demanda (Tecnologías de la Información). Tanto Rocío como Jaqueline no aprobaron, pero tampoco volvieron a intentarlo. Rocío decidió no continuar con sus estudios universitarios por cuestiones laborales y cuando retomó lo hizo directamente en el sector privado; mientras

que Jaqueline cuando no logró acceder a la universidad pública a una carrera de alta demanda como es enfermería, optó por estudiar dicha carrera en una institución privada.

Byron, Mónica y Jhosselyn rindieron la prueba por dos ocasiones. Byron y Mónica accedieron finalmente a la universidad pública, mientras que Jhosselyn frente a un nuevo resultado negativo por la alta demanda de su carrera de preferencia en el sector público, optó por una universidad privada.

Finalmente, Myrian y Aída rindieron el examen por tres ocasiones. Myrian obtuvo un puntaje que le permitió acceder a un cupo en una universidad pública para una carrera de baja demanda como es Administración de Empresas en una institución a dos horas de distancia desde su casa. Mientras que Aída no obtuvo un cupo, pero el puntaje obtenido le sirvió para obtener una beca por excelencia académica, otorgada por el Estado, para estudiar la carrera de odontología en una universidad privada.

La Tabla 7 muestra el número de veces que los estudiantes investigados rindieron el examen y el tipo de universidad a la que accedieron.

Tabla 7. Número de veces que los estudiantes investigados rindieron el examen y tipo de universidad a la que accedieron

8 estudiantes indígenas			
	Rindió una sola vez	Rindió dos veces	Rindió tres veces
Universidad pública	Aracely	Byron Mónica	Myrian
Universidad privada	Rocío Jaqueline	Jhosselyn	Aida

Nota. Información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas

A continuación, se describen las estrategias a las que apelaron los estudiantes que forman parte de esta investigación:

2.1. Estrategias académicas

Las estrategias académicas generalmente inician cuando el aspirante está cursando sus estudios de bachillerato, al ser el examen de ingreso universal y obligatorio²⁶ para todos los estudiantes que cursan el último año. En general, tanto docentes como estudiantes implementan mecanismos de preparación dentro de las instituciones educativas secundarias con el fin de que

²⁶ A partir del año 2014, el examen ENES es universal y obligatorio para estudiantes que cursan el tercer año de bachillerato de todas las instituciones secundarias del país.

el aspirante logre una calificación alta que le permita postular y acceder a la carrera de su preferencia. En el caso de los estudiantes que participaron de la presente investigación, la mayoría realizaron la secundaria en la zona rural; y según los estudios realizados son justamente quienes tienen menos posibilidades de ingreso (Luna Tamayo, 2017).

De los relatos de los estudiantes, es posible señalar que, para rendir el examen por primera vez, tres de los ocho aspirantes universitarios no se prepararon especialmente. No todos tenían intención de ingresar a la universidad mientras cursaban su último año de bachillerato, es el caso de Aída y Rocío que por cuestiones familiares y de trabajo, respectivamente, no se interesaron en prepararse mientras estaban cursando sus estudios secundarios. Aída comenta que el colegio le brindó información sobre el examen e incluso le preparó, pero no tenía la intención de ir a la universidad porque estaba transitando un embarazo. Por lo que no se interesó por conocer cuál era la estructura de la prueba ni el puntaje que pudiese conseguir, simplemente rindió porque era obligatorio; ella cuenta que: *“Como ya me enteré que estaba embarazada y como que ya no quería estudiar, no me interesé en saber cómo era la prueba. Di el examen solo con los conocimientos del colegio. Yo estaba concentrada en ver cómo conseguir dinero por el embarazo”*. Mientras que Rocío afirma que también recibió preparación en su colegio pero que ante una oportunidad laboral que le resultó de interés, rindió el examen sin mayor motivación por el resultado que pudiese alcanzar: *“Como le dije, yo solo di el examen con los conocimientos que me dieron en el colegio. Como realmente sabía que los horarios no me daban, entonces no puse mayor empeño. Yo veía que la mayoría de mis compañeras estaban estresadas por el examen; pero en mi caso, yo sabía que no iba poder ingresar a la universidad por los horarios. Así que, no me preparé en algún curso. Solo di el examen con lo que sabía”*. Cuando la joven decidió volver a estudiar, luego de unos años, lo hizo directamente en una universidad privada pagando el arancel con sus propios recursos. No consideró estudiar en la pública debido a un solapamiento con los horarios. En cambio, Myrian sí quería ingresar a la universidad. Aunque proviene de una institución rural, en la primera ocasión que rindió el examen tenía confianza que los conocimientos adquiridos en el colegio le permitirían conseguir un espacio; y en tal virtud, no buscó ayuda en un curso de preparación: *“Estudiaba lo que nos enseñaban los profesores. Pensaba que los conocimientos que nos dieron los profesores iban a ser suficientes”*. Lamentablemente, no logró ingresar a la universidad, al igual que Aída y Rocío.

Los otros cinco aspirantes universitarios se prepararon especialmente desarrollando actividades con cierta sistematicidad en forma autónoma: Byron y Mónica acudieron a simuladores y folletos de trabajo; mientras que las otras tres estudiantes apelaron a cursos de

preparación: Aracely asistió a un curso gratuito brindado por la SENESCYT; Jaqueline y Jhosselyn lo hicieron en cursos privados. En la Tabla 8 se presentan las estrategias a las que apelaron.

Tabla 8. Estrategia de preparación, rendición del examen por primera vez

Estrategia	Aspirantes indígenas
Sin preparación específica	Aída Rocío Myrian
Autónoma con el apoyo de simuladores y folletos	Byron Mónica
Cursos preparatorios (público o privado)	Aracely Jaqueline Jhosselyn

Nota. Información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas

2.1.1. Preparación para el primer intento

Se exponen a continuación las distintas estrategias empleadas en la preparación para rendir el examen en el primer intento.

2.1.1.1 Preparación autónoma con el apoyo de simuladores y folletos

Prepararse autónomamente significa que el estudiante se esfuerza por su propia cuenta en buscar estrategias que le permitan cumplir con su objetivo académico de ingreso a la carrera de su preferencia. Los estudiantes que apuestan por la educación superior después de haberse graduado unos años atrás, implementan estrategias de autoformación para enfrentar a la falta de hábito de estudio y los conocimientos olvidados. En general, son estudiantes que trabajan, por lo que se vieron en la necesidad de combinar su preparación para el examen con el trabajo y actividades de agricultura.

Ese es el caso de Byron que al terminar el colegio se dedicó a otras actividades, entre ellas a viajar por países de la región mientras trabajaba. Cuando decidió retomar sus estudios - luego de cinco años- apeló a los pocos recursos a los que tenía acceso: folletos y simuladores del internet que el Estado, a través de la SENESCYT pone a disposición de los aspirantes a la educación superior. Debido a falta de tiempo por el horario de trabajo no pudo acudir a cursos gratuitos y por falta de dinero tampoco a un curso privado. En su relato comenta: “*Un amigo que estaba recibiendo un curso en la SENESCYT me facilitó las copias para poder repasar. Yo hacía los ejercicios y practicaba en las noches. Me tocó investigar por mi propia cuenta,*

porque para mí era un poco complicado asistir ya que era en la mañana. Como yo trabajaba en la mañana, no tenía chance”. También cuenta que: “En la primera ocasión, no tenía internet y no tenía libros, ni en qué basarme. Lastimosamente, en el colegio no nos brindaron ayuda para enfrentar este examen”. Y en otra parte del relato Byron manifiesta que los conocimientos que utilizó para rendir el examen solo fueron los que había aprendido en el colegio: “Me fui así no más. No estudié a conciencia; solo lo que aprendí en el colegio”.

El caso de Mónica es parecido al de Byron. Ella cuenta que luego de graduarse de secundaria decidió trabajar durante 6 a 7 años y que, para rendir el examen por primera vez, no se preparó a conciencia, sino que decidió probar suerte mientras trabajaba. Comenta: *“En la primera vez sólo practicaba en el simulador. Como trabajaba en el día, llegaba a las 8 de la noche y me quedaba hasta las 10 u 11 de la noche; cuando me daba sueño ya me quedaba dormida. Eso lo hice por 1 mes antes de dar el examen”.* En otra parte del relato manifiesta que en esa época también hacía tareas de agricultura, para ayudar a su madre. Su escasa preparación no le permitió conseguir el cupo de ingreso en el sistema universitario.

2.1.1.2. Preparación a través de cursos públicos y privados

Otros jóvenes acuden a cursos diseñados específicamente para rendir el examen de ingreso a la universidad. Aracely proviene de un colegio urbano y tres semanas antes de rendir el examen acudió a un curso de capacitación gratuito, brindado por la SENESCYT, que se centra en practicar razonamiento lógico, verbal, abstracto y matemática. Aunque manifiesta que se sentía tranquila porque en el colegio la habían preparado, optó por este curso gratuito que duró apenas un mes con el ánimo de garantizar un mejor resultado. Su esfuerzo valió la pena porque pudo ingresar a la Carrera de Ingeniería en Tecnología de la Información en su primer intento; al respecto cuenta que: *“Yo estaba tranquila porque si me había tomado tiempo para estudiar. En el colegio nos prepararon y yo estudiaba en casa en mi tiempo libre. Además, el curso de la SENESCYT me ayudó bastante”.*

En cambio, otros jóvenes optan por capacitaciones privadas, previo el pago de un arancel; con el fin de garantizar su ingreso; aunque no siempre lo logran. Combinan esta preparación especial con sus estudios en el colegio y/o con actividades ligadas a la economía familiar, como ayudar a sus padres en las tareas agrícolas, entonces se preparan con baja intensidad. Jaqueline rindió el examen por única vez, pero no logró su objetivo a pesar de haberse preparado en un curso privado durante cuatro meses los fines de semanas (15 horas semanales). Como estaba en su etapa vacacional, en la jornada matutina ayudaba a su tía (figura materna) en las labores de campo durante la semana. Mientras que en la tarde y noche se

dedicaba a estudiar para el examen; tal como explica: *“Estudiaba desde las 4 de la tarde hasta las 7 de la noche. Ahí me dormía y de vuelta me despertaba a las 2 de la mañana y estudiaba hasta las 5 y media y de ahí me iba con mi mami a trabajar en la agricultura. Cuando ya estaba a casi una semana de rendir el examen, me pasaba estudiando día y noche”*. Para el momento de rendir el examen inició con las preguntas de razonamiento abstracto porque le dijeron que eran las que tenían mayor puntaje, luego se concentró en las que consideró más fáciles, pero el tiempo no le alcanzó para completar la evaluación. Con el puntaje obtenido (825 puntos) no logró ingresar a enfermería, una carrera con alta demanda.

Jhosselyn también optó por un curso pagado que combinó con la preparación del colegio mientras cursaba su tercer año de bachillerato, asistía los sábados y domingos durante ocho horas diarias por cuatro meses. El curso se centraba especialmente en matemáticas y razonamiento abstracto. Cuenta que en el momento del examen no alcanzó a responder ni la mitad del cuestionario y que tuvo mayor dificultad en las preguntas de razonamiento abstracto, al respecto dice: *“Si nos enseñaron (razonamiento abstracto); pero no me podía aprender. ¡No sé por qué!”*

2.1.2. Estrategias para un segundo intento

Las estrategias de preparación adoptadas para el primer examen constituyen una experiencia valiosa que ayuda a los aspirantes a comprender mejor esta dinámica, pero también a adoptar otras medidas que pueden beneficiar en los nuevos intentos, en este sentido, la segunda ocasión se cimienta sobre la base de una experiencia previa. La idea de que tenían los conocimientos suficientes para afrontar este reto académico cambia, los estudiantes relatan que se dan cuenta que la escuela de la que provienen no los preparó, y en el caso de quienes tomaron un curso preparatorio, consideran que no fue suficiente para alcanzar su fin. Por lo que se ven en la necesidad de repensar las estrategias que les permitan la consecución de su objetivo académico. En general, los jóvenes se sienten más comprometidos en desarrollar nuevas competencias para cumplir con el objetivo planteado. Precisamente, saben a lo que se enfrentan y la tendencia se direcciona a gestionar mejor los escasos recursos disponibles: tiempo, fuentes de consulta, cursos a los que acceden, etc.

En algunos casos no cambiaron de estrategias, más bien intensificaron su autoformación; mientras que otros cambiaron y optaron por cursos privados. La Tabla 9 muestra las estrategias de preparación a las que acudieron los aspirantes en su segundo intento:

Tabla 9. Estrategia de preparación, rendición del examen por segunda vez

Aspirantes indígenas	Estrategia vez	primera	Estrategia segunda vez
Aída	Sin específica	preparación	Autónoma (libros del colegio 2 horas diarias).
Rocío	Sin específica	preparación	---
Myrian	Sin específica	preparación	Curso privado y 2 horas de estudio en casa.
Byron	Autónoma con apoyo de simuladores y folletos	con el	Autónoma (simuladores, folletos, tutoriales y más horas de estudio diario).
Mónica	Autónoma con apoyo de simuladores y folletos	con el	Curso gratuito de la SENESCYT (simuladores y libros, 1-2 horas).
Aracely	Cursos (público o privado)	preparatorios	---
Jaqueline	Cursos (público o privado)	preparatorios	---
Jhosselyn	Cursos (público o privado)	preparatorios	Curso privado 5 horas diarias y estudio en casa todo el tiempo.

Nota. Información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas

Para el primer intento, Aída, Rocío, y Myrian no se prepararon de manera específica, mientras que Byron y Mónica lo hicieron de modo autónomo con el apoyo de simuladores y folletos puesto que se habían graduado del colegio unos años atrás, y Jaqueline y Jhosselyn lo hicieron a través de cursos gratuitos o pagos. Quienes lo intentaron de nuevo fueron Aída, Byron, Jhosselyn, Mónica y Myrian, a continuación, se recupera el relato de estos cinco aspirantes que volvieron a rendir el examen por segunda vez.

Aída comenta que decidió volver a rendir el examen al año de haber terminado el colegio, pero en esta ocasión tenía la intención de ingresar a la universidad. Apeló a una preparación autónoma durante el escaso tiempo que tenía porque debía trabajar para mantener a su hija, además comenta: “*No pude entrar a un curso por falta de dinero y porque tenía que trabajar para mantener a mi hija (...) No tenía ni computador, ni la ayuda por parte de mis padres. Eso me hacía sentir avergonzada y sin ganas ni de trabajar*”. Al referirse a las estrategias que utilizó en su segundo intento manifiesta que los días previos al examen intensificó su preparación: “*Yo me preparé con los libros que tenía del colegio, unos dos meses*

antes del examen. Solo podía estudiar unas dos horas diarias. En las noches pasaba una leídita. Yo sabía que no me iba a ir bien". Al referirse al resultado, manifiesta que no le fue bien: "Es que, después de un año es como que ya nos olvidamos de las materias. Para mí, el examen estuvo durísimo. Además, era mucho tiempo desde que salí del colegio. Ya me había olvidado, también".

Byron no pudo optar por un centro privado en la segunda ocasión, así que buscó mecanismos de autopreparación que combinaba con sus horas de trabajo. Estudiaba en casa y además practicaba en los simuladores las respuestas; al respecto comenta: *"Prácticamente me empecé a preparar por mí mismo. Busqué tutoriales en internet, simuladores, descargué aplicaciones y fui a investigar. Me tocó ver los medios cómo se podía. Como uno es de recursos económicos bajos, no se puede asistir a esos centros privados".* Al hacer una comparación entre los recursos disponibles entre la primera y la segunda vez, manifiesta: *"Antes no tenía internet, y la segunda vuelta ya lo puse internet. No tenía una computadora, la segunda vez ya me compré una computadora y fui a investigar libros, simuladores, cuestionarios y eso..."*. Para conseguir estos recursos que menciona se dedicó a trabajar y ahorrar.

Jhosselyn también rindió nuevamente. Asevera que, para rendir el examen por segunda vez, asistió al mismo instituto privado por alrededor de tres meses, cinco horas diarias, sin necesidad de volver a pagar para la preparación: *"Trataba de esforzarme al máximo. Todo el tiempo pasaba practicando. Incluso durante las horas de la comida sacaba las hojas para seguir leyendo. En la segunda vez estuve más preparada; pero no sirvió de nada. Igual no me saqué una buena calificación.*

En cambio, Mónica cambió de estrategia, para la segunda ocasión dejó de trabajar y decidió entrar en el curso gratuito ofertado por la SENESCYT durante un mes e intensificar su preparación en casa. Afirma: *"En la segunda ocasión, yo me esforcé mucho. La estrategia fue practicar, leer mucho, entender y razonar. Mi primo me facilitó unos libros y en el simulador di los exámenes de la SENESCYT. Me esforcé y pude sacar una buena calificación para ingresar a la U".* Empero, Myrian se preparó estudiando durante su tiempo libre y, además, buscó ayuda en un instituto privado durante seis meses, costado por sus padres, quienes son agricultores. Ella comenta que: *"El curso cogíamos sábados y domingos, las ocho horas. De ahí estudiaba 2 horas diarias durante toda la semana. Lastimosamente no me alcanzó el puntaje porque el examen era muy fuerte".*

Al momento de rendir el examen, los estudiantes optan por una serie de estrategias. Myrian, por ejemplo, menciona que apeló a ciertas estrategias para responder al cuestionario: *"En esta ocasión di el examen de atrás para adelante. Es decir, empecé con lo fácil y dejé lo*

difícil para lo último. Desafortunadamente me faltó tiempo para responder”. En esta ocasión su puntaje fue de 780 puntos, que no le fueron suficientes para acceder a sus estudios universitarios. En tanto que Byron asegura que realizó mayor esfuerzo al momento del examen: *“Prácticamente, la segunda vez era un poco más fácil porque en la primera cometí el error de que me faltara el tiempo. Empecé por lo abstracto y verbal y dejé al último la parte de lógica matemática. Empecé desde lo más fácil y después hice lo difícil*”. El tiempo y el esfuerzo contribuyeron significativamente en la calificación obtenida, logrando un cupo en una universidad pública para estudiar la Carrera de Hotelería y Turismo. Durante el examen, Mónica utilizó estrategias basadas en descartar los distractores y focalizarse en las opciones más probables. Estos esfuerzos le permitieron ingresar a la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros en una universidad pública.

En resumen, para el segundo intento las estrategias que utilizaron estos estudiantes fueron: cursos gratuitos de la SENESCYT, simuladores disponibles en el internet, búsqueda de información en libros y folletos; y unos pocos, cursos privados. En cuanto a los cursos de la SENESCYT que son gratuitos, hay estudiantes que no accedieron a ellos porque los cupos eran limitados o porque no había diversidad en los horarios. Respecto de los simuladores, Byron comenta que no eran una alternativa suficiente para practicar porque las mismas preguntas se repetían y al final *“uno adivina las respuestas*”. Finalmente, se observa en los relatos de los estudiantes que quienes acudieron a centros privados no lograron conseguir un cupo, a pesar de tener un costo elevado.

El hecho de volver a intentarlo genera mayores expectativas en los estudiantes por formar parte del claustro universitario, pero el haber experimentado la complejidad del examen al menos en una ocasión previa y tener registro de una sensación de fracaso crea cierta incertidumbre y malestar. Es por eso que el esfuerzo que los estudiantes otorgan para su preparación es distinto y, en ocasiones, se ven en la necesidad de buscar ayuda externa para intentar acceder al sistema universitario público.

2.1.3. Estrategias para un tercer intento

Tratar de lograr un espacio en la universidad pública genera muchas expectativas. Quienes han rendido el examen por varias ocasiones atraviesan sentimientos de mayor angustia, malestar, frustración y, al mismo tiempo, tienen cansancio mental por todo el esfuerzo anterior que no ha sido gratificado hasta el momento. A continuación, presentamos los casos de Myrian y Aída, quienes relatan las estrategias a las que acudieron para su tercer intento.

Myrian optó por una preparación autónoma en su primer intento; mientras que para su segunda vez acudió a un curso privado más implementar dos horas de estudio en casa. Para la tercera ocasión, la joven cuenta que estaba cansada y no tenía los suficientes recursos para acceder a un curso privado, así que optó por un curso gratuito de la SENESCYT de una duración de seis horas diarias por tres semanas. Sin embargo, la joven estaba agotada y decepcionada afectando su empeño para prepararse, al respecto comenta: *“En la mañana estudiaba solo un poco nada más. Es que ya me había decepcionado. Ya se me fueron las ganas de estudiar. Estaba angustiada”*. Al momento del examen optó por responder lo más fácil y terminar por lo más duro. Su nota fue de 680 puntos, menor a la que obtuvo en su segundo intento (780 puntos). Al indagar acerca de cómo se sintió con el resultado obtenido manifiesta: *“Yo ya no sentí nada. Ya no me importó nada”*, pero afortunadamente, la nota que consiguió en su segundo intento, le sirvió para postular a la carrera de su preferencia; pero en una universidad lejana, a dos horas desde su casa.

En cambio, para Aída las cosas fueron diferentes. En su primer examen, la joven no se preparó, pues no tenía intenciones de estudiar. Para la segunda ocasión optó por una preparación autónoma a través de la revisión de libros del colegio, y para la tercera vez estaba muy motivada por estudiar porque: *“quería darle un mejor futuro a mi hija”* así que realizó muchos esfuerzos para alcanzar su objetivo. Aída apeló a un curso intensivo y privado, durante un mes, desde las tres a las seis de la tarde; puesto que no podía dejar de trabajar en la mañana, además, estudiaba en las noches unas tres horas diarias. Su esfuerzo, constancia y la combinación de estrategias le permitieron ir consolidando sus conocimientos; al respecto relata: *“Bueno cuando recién ingresé [a curso privado], mis compañeros ya habían estado casi 6 meses. Algunos 3 meses. Yo, cuando entré a las 2 semanas nos hicieron simuladores con los exámenes anteriores y creo que ya estaban preparados o ya se copiaron. Y como yo era nueva, di así y me saqué 350. Y todos mis compañeros sacaban más de 700. Entonces llegaba a la casa y comencé otra vez con las matemáticas todo el tiempo a practicar. Me quedaba hasta las 12 de la noche. En los últimos 2 días ya me quedé hasta las 2 de la mañana”*. Su esfuerzo le permitió obtener un puntaje de 940 puntos; y a pesar que fue un puntaje alto, no logró un cupo en la universidad pública; aunque le sirvió para conseguir un cupo en una universidad privada a través de una beca por excelencia académica otorgada a estudiantes indígenas. Al ser indagada sobre la beca, Aída no sabía exactamente por qué se le había otorgado la beca, cuenta que unos días luego de rendir la prueba, recibió un correo en el que se le informó sobre la beca: *“Me dijeron que era por excelencia académica, pero la verdad yo nunca he sido una excelente alumna. He sido regular, pero siempre la paso”*.

2.2. El apoyo de la familia en el acompañamiento de estudiantes indígenas

Entendemos como apoyo los recursos que la familia pone a disposición de los estudiantes. El respaldo y acompañamiento familiar, especialmente de los padres y hermanos, en el proceso de ingreso de los estudiantes indígenas a la universidad es muy importante. Sin embargo, académicamente los padres cuentan apenas con estudios primarios; lo cual imposibilita el apoyo a sus hijos en el ámbito académico. Por ello, el apoyo más bien es de tipo emocional. En el capítulo I se presenta un estudio que demuestra la influencia de los años de escolaridad de los padres en el desarrollo académico de los hijos. En ese contexto, el apoyo de los hermanos, especialmente de quienes cursan estudios universitarios o ya son profesionales, incide positivamente en los jóvenes que aspiran ingresar a la educación superior. La Tabla 10 muestra el nivel de formación de los padres y hermanos:

Tabla 10. Formación académica de padres y hermanos

Aspirantes indígenas	Padres	Hermanos
Aída	Primaria	---
Rocío	Padre tercer nivel Madre primaria	2 hermanos: Tercer nivel
Myrian	Primaria	6 hermanos: 1 tercer nivel
Byron	Primaria	9 hermanos: 2 tercer nivel
Mónica	Padre tercer nivel Madre primaria	---
Aracely	Primaria	2 hermanos: Primaria
Jaqueline	Primaria	---
Jhosselyn	Primaria	2 hermanos: Primaria

Nota. Información tomada de los relatos de 8 estudiantes indígenas

2.2.1. Apoyo académico

Únicamente los padres de Mónica y Rocío cuentan con estudios de tercer nivel - tecnología y abogacía, respectivamente- y en su relato confirman que las han apoyado en cuestiones académicas. Mónica, por ejemplo, menciona que su padre es quién permanentemente le decía que debe estudiar porque “*es muy importante y sirve para el futuro*”.

En tanto que Rocío manifiesta que todos en casa le motivaban para que empezara a estudiar; pero es su padre quien más le había incentivado para que inicie este reto académico.

Mientras que el resto de los padres cuentan con estudios primarios, ninguno de ellos registra estudios de bachillerato, por lo que su capital cultural es escaso; a esto se suma la situación económica familiar limitada basada en la agricultura. Los estudiantes investigados no cuentan con recursos académicos en casa, ni tampoco con libros, manuales o tecnología; lo cual hace que realicen su tránsito escolar en solitario, sin la ayuda de sus padres y familiares cercanos; y con pocos recursos académicos. Así lo asevera Byron, quien comenta que para rendir el examen por primera vez no tenía recursos como un computador, servicio de internet, o libros. Para adquirirlos el joven debió trabajar por su propia cuenta y afirma: *“Antes no tenía internet y para la segunda vez ya puse internet. No tenía una computadora, la segunda vez ya me compré una computadora y fui a investigar libros, simuladores, cuestionarios y eso”*. Así lo ratifica también Aída; quien manifiesta su descontento luego de rendir el examen por segunda vez: *“Ya comencé a trabajar nuevamente en el mismo lugar. Sentí que por ser mujer e indígena ya no tenía oportunidades. Es que no tenía ni computador, ni ayuda de parte de mis padres. Eso me hacía sentir avergonzada y sin ganas ni de trabajar. Pero tenía que seguir trabajando para poder mantener a mi hijita”*.

Varios jóvenes afirman que recibieron algún tipo de apoyo académico de sus hermanos. Myrian menciona que junto a su hermana se apoyaron mutuamente para rendir el examen de ingreso y Rocío manifiesta que sus dos hermanos asisten a la universidad pública y son su fuente de apoyo e inspiración. Por su parte Byron comenta que sus hermanas no le apoyan académicamente; pero sí fueron el ejemplo a seguir. Y otros estudiantes cuentan que familiares cercanos de su misma generación les dieron apoyo académico. Mónica confirma haber recibido ayuda de su primo que es profesor cuando iba a rendir el examen de ingreso a la universidad; y dice: *“Él siempre me estaba informando que ya se iba a abrir el sistema para las inscripciones y también me informaba sobre las fechas para los exámenes”*. Jaqueline también recibió apoyo académico de sus primas, quienes le aconsejaron cómo responder el examen: *“Mis primas dijeron -Lo más fácil ni te demores respondiendo porque esas son las preguntas piloto y lo abstracto es lo que más vale”*.

En lo que respecta a la ayuda de amigos indígenas en la formación académica de los investigados, los relatos dan cuenta de que sus pares no contribuyen en su formación académica; pues no van a la universidad. Por el contrario, ellos incursionan en actividades agrícolas o contraen matrimonio. Al respecto, Byron comenta: *“Prácticamente estudié solo, por mi propia cuenta porque todos los compañeros de mi pueblo no optan por la universidad”*.

Por falta de recursos económicos no optan por seguir la universidad. Ellos tienen menos posibilidades, menos capacidades de conocimiento. Hay profesores que dicen que la universidad es difícil. Solo los estudiantes de ciudad pueden, los de mejores colegios”. Y Aracely lo confirma: “No me reuní con chicos de mi comunidad para estudiar porque normalmente ellos se casan muy jóvenes o se dedican a la agricultura”.

2.2.2. Apoyo económico

Al ser estudiantes de primera generación, existe una ausencia de apoyo académico de los padres, por contar únicamente con estudios primarios. Cuando pueden contar con el apoyo de su familia, la fuente de consulta en temas académicos de varios de ellos son hermanos o primos de su misma generación. Además, en contextos indígenas, la situación de precariedad y pobreza es una limitante; hay estudiantes que se dan cuenta de la falta de apoyo económico de sus padres y familiares. Myrian comenta que sus padres no apostaban por la educación de sus hijos: *“Mis padres no tenían dinero para mandarme a otro colegio. Decían que había que ahorrar para comprar otras cosas, como una vaquita o comida para los animales”*. Lo cual denota que no veían un futuro prometedor a través de la educación de sus hijos, ni tampoco brindaban el apoyo necesario para impulsar a su hija en estudios en la zona urbana. Aída quedó embarazada cuando cursaba su tercer año de bachillerato. Manifiesta que sus padres le quitaron todo su respaldo económico y educativo: *“Mi mamá me dijo que ya no me iba a apoyar. Y cuando mi papá se enteró que estaba embarazada me quitó la pensión alimenticia”*.

Mientras que, otros padres y familiares, pese a las limitantes económicas, están dispuestos a colaborar con el proyecto escolar de los jóvenes. Incluso, el único apoyo que en muchos casos brindan los padres es de tipo emocional y económico; el primero coadyuva a reafirmar en el estudiante su deseo por incursionar en sus estudios; mientras que el segundo tiene que ver con un esfuerzo de los padres por brindar los pocos recursos que poseen para que sus hijos puedan estudiar. Así lo manifiesta Byron: *“Yo recibí apoyo de mis padres porque todo padre quiere lo mejor para sus hijos. Estuvieron muy contentos [cuando fue aceptado en la universidad pública]. Me dijeron que incluso me iban a apoyar en lo que se pueda. Hasta los animalitos me dijeron que si era necesario iban a vender”*.

Varios jóvenes optan por cursos de capacitación privados e incluso van a universidades privadas a pesar de su limitante económica. Para su primer intento, Jaqueline y Jhosselyn - quienes provienen de colegios urbanos- decidieron apostar por una capacitación privada como mecanismo para asegurar un cupo en el sistema universitario público. Jaqueline comenta que a pesar de que las dificultades económicas de su madre, quien se dedica a la agricultura, ésta

se hizo de un préstamo en una cooperativa de ahorro y crédito para pagar los 450 dólares americanos para inscribirla en el curso. También los padres de Jhosselyn, con una escasa economía basada en el comercio de artesanías, pidieron prestado el dinero (350 dólares americanos) a un familiar, pues no contaban con suficientes recursos en esos momentos.

Estos esfuerzos no alcanzaron para ingresar a la universidad pública y optaron por entrar a una privada con sus propios recursos. Al referirse a la cuestión arancelaria, Jaqueline manifiesta: *“Estudiar en esta universidad es muy costoso. Nosotros supuestamente vendimos un terreno en 7.000 y con eso pensamos que iba a ser suficiente para toda la carrera. Pero no. Así que, todos mis tíos me ayudan. Mi mamá [refiriéndose a su tía] dijo si es posible vender todos los terrenos, pero te hago estudiar”*. En otra parte de su relato manifiesta que cada semestre sus tíos hacen colectas para poder pagar la colegiatura: *“Ellos [refiriéndose a sus tíos] el anterior semestre me dieron 1000 dólares. El primer semestre, como se me hizo complicado, mis tíos me dieron 500 dólares. Mi abuelito, igual me dio otros 500 dólares; y así he hecho colecta. En segundo, solo me dio mi mamá. Acá en tercero ellos me dieron 700 dólares; la que es mi mamá propia me dio 500 dólares y así, sigo haciendo colecta”*. La joven, siendo consciente de este esfuerzo, cuenta que ha solicitado beca, aunque sabe que es algo difícil; al respecto manifiesta: *“Ya paso intentando dos semestres por la beca y nada. Me dijeron que hay becas que tienen que ver con socioeconómica, por excelencia académica y por grupo cultural. Yo quiero la socioeconómica, pero me dijeron que estaban dando con 9,14 y yo tengo 9,08. Me dijeron que presente los papeles para ver; pero yo lo dudo. A este ritmo mi mamá ha de tener que vender otro terreno para estudiarme”*.

Tal como se afirmó anteriormente, Jhosselyn proviene de una familia con escasa economía pero que, con el ánimo de que la joven accediera a la Carrera de Enfermería, pidieron prestado el dinero (350 dólares americanos) a un familiar, pues no contaban con suficientes recursos en esos momentos. La joven no aprobó el examen; así que volvió a tomar un curso privado, aunque para su segundo intento no debió pagar del curso nuevamente: *“Afortunadamente, solo pagué la primera vez. La segunda ya no. O sea, dijo que, si ya estaba la primera vez, la segunda ya no pagaba. Y ya no pagué”*. Lastimosamente, la joven no accedió al sistema público; por lo que tuvo que migrar a otra ciudad (2 horas desde su casa) para estudiar en una universidad privada. Apenas está cursando su primer semestre. En esta ciudad debió incurrir en gastos de vivienda, alimentación y colegiatura. Y aunque sus padres solventan estos gastos en su totalidad; la economía familiar es difícil. Ella afirma: *“Mis papis no tienen mucho dinero que digamos, pero tratan de no hacerme falta nada acá en la ciudad”*. En otra parte del relato, la joven afirma que esta universidad es muy costosa. Así mismo dice: *“Mis padres y mis*

tíos dicen que tengo que estudiar. Es una universidad privada y debo hacer todo lo posible por pasar”.

También hay estudiantes que optaron por cursos privados en su segundo intento, como Myrian, y tercer intento, como Aída. Myrian proviene de una familia de siete hermanos y sus padres son agricultores. Cuenta que conseguir dinero para el curso fue difícil, pagaron los 250 dólares en dos partes. Más tarde el puntaje del segundo intento le sirvió para entrar a una universidad pública que estaba a dos horas de distancia desde su casa, generando gastos que sus padres estuvieron dispuestos a apoyar. Sin embargo, cuando la economía familiar decreció, tuvo que abandonar a pesar de haber alcanzado el quinto semestre. Al respecto Myrian dice: *“Nosotros no tenemos suficientes recursos para pasajes, comida, estudios; peor para vivienda. Mis padres no tienen oportunidad de hacer más dinero porque son gente de campo y como vivimos lejos de la ciudad; hace que las cosas se compliquen tanto. Por eso es que me tocó retirarme y empezar de nuevo. Me siento muy decepcionada. Es que son tantos años de estudio por delante. Ojalá avance a graduarme, y ojalá mis papás puedan seguirme apoyando”.*

En el caso de Aída, madre soltera y sin apoyo de sus padres, costó la capacitación del curso con 200 dólares americanos ahorrados durante el tiempo que trabajaba en una tienda de venta de ropa. La joven manifiesta: *“Ahora si quería estudiar. Ya tenía los recursos. Es que ya ahorré. Todo lo que trabajé ahorré y no gasté mucho”.* Gracias a esta capacitación obtuvo 940 puntos, que le permitió acceder a una universidad privada, bajo el sistema de becas por excelencia académica.

Finalmente, Rocío consiguió trabajo una vez que terminó el colegio; por ello, al principio no planeó estudiar en la universidad. Cuando vio la necesidad de combinar su vida laboral con sus estudios no acudió a una institución pública debido a la no disponibilidad de horarios; así que asumió los costos de su colegiatura. Al respecto describe: *“Estaba pensando en optar por una beca desde el próximo semestre, pero al momento ya pagué el valor de la colegiatura. El problema es que no tengo tiempo para realizar el trámite por cuestión de trabajo”.*

Con el ánimo de acceder a cursos de capacitación privados, los familiares de los estudiantes apelan a dinero de los pocos ahorros que disponen, préstamos a familiares e instituciones financieras; e incluso hay quienes venden sus terrenos, que son la fuente de sustento familiar. Mientras que para nuevos intentos los estudiantes trabajan por largos periodos de tiempo y ahorran.

De la información recabada se desprende que los cursos preparatorios pagados no garantizan el ingreso de los estudiantes a la educación superior pública. De las cuatro

estudiantes que optaron por un curso preparatorio, apenas Myrian logró un espacio en una universidad pública para estudiar una carrera de baja demanda. Las otras tres estudiantes (Aída, Jhosselyn y Jaqueline) no lograron acceder al sistema público; por lo que tuvieron que utilizar sus propios recursos para ingresar en la privada. Aída es la única estudiante beneficiaria de una beca en una institución privada. Por otro lado, cuando deciden acceder a las universidades privadas por los obstáculos que presenta la universidad pública, los padres y familiares cercanos apelan a la venta de terrenos que son su única fuente de sustento familiar y colectas familiares periódicas con el fin de que sus hijos estudien.

3. Lógica de la subjetivación: el relato genera una reflexión retrospectiva sobre el proceso de acceso a la universidad

En los relatos se observa un proceso reflexivo sobre un acontecimiento relevante para los estudiantes indígenas, que los han marcado en su transitar, como es el acceso a la universidad en Ecuador, especialmente teniendo en cuenta la baja presencia de este grupo en la educación superior del país.

Los jóvenes miran el presente desde los sentidos asignados a lo acontecido en el proceso de ingreso a la universidad, tanto en aquellos que lograron acceder a la universidad pública como privada. Al ser un proceso álgido, complejo y de mucho esfuerzo; los resultados en ocasiones, no están de acuerdo a lo que inicialmente se planificó. En la presente sección se presentan los puntos a los que hacen referencia los estudiantes en clave reflexiva sobre el proceso de admisión a la universidad pública y sobre sus decisiones de acceder a la universidad privada. Se destaca así una evaluación crítica sobre la formación recibida en el colegio; al mismo tiempo que dan a conocer su punto de vista respecto al examen. Para más adelante enfatizar en las emociones de los estudiantes frente a los resultados obtenidos. Finalmente, se analiza la condición étnica como una barrera que limita su presencia en el sistema.

3.1. Reflexiones críticas sobre la formación académica recibida en el colegio: diferencias entre el sector urbano y rural

En los relatos de los estudiantes sobre las causas de los resultados del examen de admisión a la universidad pública, se observa una crítica centrada en la formación recibida en los colegios del sector rural. Los jóvenes consideran que allí no les capacitaron y tampoco les brindaron orientación sobre el proceso de admisión. Byron cuenta que la institución secundaria de la que proviene prácticamente no hizo nada por prepararle para enfrentar este reto, al respecto dice: *“Prácticamente, el colegio como que no le importaba mucho que estudiantes*

indígenas fueran a la universidad. Como era un colegio rural, y cómo los jóvenes indígenas no optan por estudiar; entonces el colegio no opta por buscar cursos de capacitación para los jóvenes que quieren ingresar a la universidad”. En otra parte del relato, Byron afirma no haber recibido apoyos por el hecho de ser indígena: “El colegio normalmente no hizo nada por ayudar porque la mayoría de mis compañeros no aceptaban para la universidad y los profesores no tenían mucha confianza, no motivaban que estudien la universidad”. La reflexión de Myrian está en sintonía con la de Byron, cuando afirma que en su colegio no logró desarrollar los conocimientos para la rendición del examen: “La verdad, en el colegio no nos enseñaban a fondo. No nos presionaban mucho. Cuando estaba en el colegio pensaba que era bueno; pero 2 veces no pude entrar a la universidad y me sentía decepcionada. No había aprendido casi nada. Para aprender me tocaba pagar. Eso era muy frustrante para mí”. Mientras que Mónica afirma que en el colegio donde estudió no recibió enseñanza acerca de los contenidos que fueron parte del examen de admisión; y dice: “Nos dieron muy poquito; o por lo menos, yo no logré entender”. Y Jhosselyn manifiesta que para ella las preguntas de razonamiento abstracto fueron las más difíciles de responder: “Creo que para nosotros los estudiantes indígenas se nos hace más difícil porque no tenemos las bases; por lo que venimos de escuelas de campo. Yo nunca alcancé a entender bien la matemática y peor cuando ya me tocó dar las pruebas, creo que ahí sí que no pude demostrar nada porque no sabía. Eso no aprendí en el colegio”.

Por lo contrario, estudiantes que provienen de instituciones públicas y urbanas afirman que el colegio si brindó un aporte significativo que facilitó la rendición del examen de ingreso. Aracely, por ejemplo, menciona que los conocimientos impartidos en el colegio en el que estudió influyeron positivamente en su formación; y por ende, contribuyeron en el éxito en la rendición del examen de admisión: “Mi colegio si influyó bastante porque hay materias que me ayudaron a desarrollar mi pensamiento y a responder bien”. En tanto que Aída corrobora esta idea al afirmar: “En mi colegio me ayudaron al desarrollo del pensamiento. Ya depende del estudiante si aprovecha en un 50% o un 100%; pero en el colegio si me brindaron los conocimientos necesarios”.

En este sentido, en los relatos se observa una clara diferencia entre los que van al sector rural y al urbano; pero teniendo en cuenta el análisis realizado en la lógica de la integración, en ambos contextos, los estudiantes perciben una desconfianza en sus capacidades académicas en diferentes niveles del sistema escolar por el hecho de ser indígenas.

Los estudiantes se concentran en una evaluación más general sobre la formación recibida y no en alguna área en particular, por ejemplo, Jhosselyn afirma que las preguntas más

fáciles fueron las de lenguaje ya que en el curso en el que preparó la rendición del examen le enseñaron varias estrategias de resolución relacionadas a ese campo de estudio. Menciona: *“Se me hizo fácil responder a las preguntas de lenguaje porque en ese curso nos decían que eliminemos los distractores y que escojamos la opción que suene mejor. Además, en el curso ya habíamos practicado bastante”*. Mientras que, para Mónica, las preguntas más confusas fueron las de razonamiento verbal debido a que su primer idioma es el quichua: *“Para mí, las preguntas más confusas fueron las de lenguaje. Siempre me ha costado entender esto porque mi primer idioma es Quichua y en el examen había nuevas palabras y entonces no entendía, me confundía mucho; a pesar que había practicado bastante”*.

Otro señalamiento está centrado en cuestiones de tiempo como uno de los factores que afectaron al momento de rendir el examen. Ese es el caso de Jaqueline, quien manifiesta que el tiempo no fue suficiente: *“Al momento del examen, el tiempo iba decreciendo y no avanzaba con el montón de preguntas que tenía que resolver”*.

Aunque también aparecen en los relatos de los estudiantes cierta crítica a sí mismos, al plantear que debían haberse esforzado aún más. En este sentido, también asumen algo de la responsabilidad de los resultados y afloran sentimientos de decepción. Aunque para su segundo y tercer intento apelaron a cursos gratuitos y privados; e incrementaron el número de horas de preparación autónoma, a través de folletos y simuladores; todos estos esfuerzos no fueron suficientes, como aseguran. Ese es el caso de Myrian, quien rindió el examen por tres ocasiones, cuando se le indaga sobre sus sentimientos al conocer el tercer puntaje, contesta: *“Sentí que ya no le importaba a nadie mi destino ni mi futuro. Mis sueños y esperanzas estaban prácticamente en el piso. Lo único que quería era irme lejos y no saber nada de estudiar. Afortunadamente, mi prima me dijo que si valía postular con la segunda nota. Y así fue... pude ingresar a la universidad”*. A pesar de que la joven ingresó a una universidad pública que quedaba a más de tres horas de su casa, no dejó pasar la oportunidad: *“Yo acepté de una el cupo porque sabía que Riobamba no estaba tan lejos y si podía viajar. No dudé ni un momento”*. Actualmente, la joven retomó sus estudios en una universidad pública cercana a su domicilio y tuvo que iniciar de nuevo. Al indagar sobre su sentir en cuanto a su situación actual, manifiesta: *“Me siento decepcionada. Tantas vueltas y vueltas y ya ni ganas me da de estar en la U. Tuve que traer todos los papeles y empezar de nuevo... Eso me frustra bastante. Debí haberme esforzado más desde el principio”*. Jhosselyn en su intento obtuvo 850 puntos, al conocer el puntaje, la joven sabía que no era suficiente; al respecto cuenta que: *Yo sabía que para la carrera que yo quería, el puntaje no me daba. Me sentí muy mal, hasta lloré”*. Sentimientos de autoculpabilidad afloran en la joven, al afirmar que debió haberse esforzado

un poco más para alcanzar la nota que le permitiese ingresar a la carrera de su preferencia: *“Me daba ganas de llorar. Luego del examen me arrepentía de no haber estudiado hasta la madrugada. Al momento del examen, era como que todo se me olvidó”*. Incluso dicha reflexión también aparece en el relato de Aracely, que, si bien pudo ingresar a la universidad pública y a la carrera que había planificado, considera que debería haberse esforzado más en su preparación. Ella afirma: *“Creo que debí haber hecho mayor esfuerzo. Sentí que me faltaba algo. No sé, sentí que a lo mejor me faltó dedicarme más tiempo para obtener un mejor resultado”*. Su puntaje fue de 786 puntos sobre 1000 y le permitió ingresar a la carrera de Ingeniería en Sistemas.

Finalmente, es importante señalar, por su ausencia en los relatos, el factor de discriminación en el nivel universitario. Solo en el relato de Byron se registra una mirada crítica sobre el menosprecio y menoscabo de las capacidades a través de actitudes ofensivas y discriminatorias para con los aspirantes indígenas. En uno de los cursos a los cuales asistió en calidad de oyente, prefirió no continuar por los hechos discriminatorios de los que fue objeto. El joven afirma: *“Asistí a los cursos de la SENESCYT solo por 2 ocasiones; primero porque no tenía dinero y porque no me gustaba estar ahí. Me sentí mal porque ellos creen que nosotros los indígenas como que no atendemos bien. Los chicos de la ciudad creen que saben un poco más; se desenvuelven un poco más. Todos no tenemos las mismas condiciones de conocimiento. Además, los chicos de campo no son tan abiertos como los de la ciudad”*. En otra parte del relato comparte lo que observaba en esas instancias, respecto que los jóvenes indígenas trataban de invisibilizarse, adoptando comportamientos mestizos con el fin de pasar desapercibidos: *“En los cursos de la SENESCYT, los chicos indígenas para no ser visibilizados tomaban algún mecanismo para que el resto de estudiantes no se dieran cuenta. Algunos se vestían de mestizos y no usaban la vestimenta indígena para no llamar la atención. Además, evitaban hablar en Quichua. Eso no me gustaba”*.

4. Conseguir un cupo en la universidad pública, una cuestión orgullo personal, familiar y comunitario

A pesar de los múltiples obstáculos descritos anteriormente, el hecho de conseguir un espacio dentro de la universidad pública; llena a los estudiantes de mucha satisfacción y bienestar; pues lo visualizan como una *gran oportunidad*. Ese es el caso de Byron, quien comenta sobre su decisión una vez que conoció los resultados favorables: *“No pensé ni una ni otra vez, y dije-este cupo no me lo desaprovecho por nada del mundo-y lo primero que dije es- tengo que conseguir plata y ahorrar para estudiar”*. Además, manifiesta: *“Como tenía el cupo*

era lógico que estuviera muy contento y feliz. De una acepté el cupo y vine a la universidad”. Byron no enfatiza la satisfacción que siente por la carrera que fue asignada; más bien ésta se centra en ser parte de la universidad. En la misma línea Myrian cuenta que cuando recibió la noticia que iba a estudiar en una universidad pública a dos horas de distancia desde su casa, sentimientos de felicidad invadieron su cuerpo a pesar del esfuerzo físico y económico que aquello representaba: *“Cuando me enteré que me dieron el cupo, yo acepté de una porque sabía que Riobamba no estaba tan lejos; y si podía viajar. No dudé ni desistí”.* Y Mónica expresa felicidad por la carrera a la que logró acceder: *“Siempre me gustó inglés y me salió estudiar la carrera de Idiomas. Yo siempre quise ingresar a esta universidad y me salió aquí mismo. Así que me siento feliz”.*

Para quienes logran ingresar a la universidad pública, afloran sentimientos de felicidad y satisfacción en haber logrado su objetivo académico y, finalmente, ser parte del claustro universitario, pero haber accedido a la universidad es el inicio de un largo proceso, tal como muestra el siguiente apartado.

5. Acceder a la universidad es el inicio de un camino que hay que transitar en un contexto de recursos escasos

Haber conseguido un cupo constituye la consecución de un objetivo que sirve de base para un largo transitar dentro de la universidad. En tal virtud, el mayor reto es permanecer y culminar con éxito los estudios, en los relatos de los jóvenes el desempeño académico está atravesado por su situación social y económica: o porque la familia no puede sostener los gastos en la ciudad, o porque deben trabajar jornada completa y no pueden dedicarse full time al estudio, o porque deben combinar sus estudios con cuidados y trabajo de fin de semana, o porque el desarraigo afecta al estudio.

Byron asegura que estar dentro de la universidad es difícil cuando se requiere trabajar varias horas al día. El joven se compara con quienes enfrentan una situación distinta: *“Es complicado y difícil estudiar y trabajar al mismo tiempo porque no tienes el mismo tiempo que otros compañeros. Ellos tienen más tiempo para hacer deberes, para estudiar y para hacer cosas. Mientras uno trabaja y después en la noche muy cansado tiene que ir hacer las tareas. Hay profesores que ponen tareas con un tiempo límite hasta las 6 de la tarde. Mientras uno está recién saliendo a las 6 de la tarde del trabajo. Claro, toca conversar con los profesores diciendo que den un poco más de tiempo”.*

Myrian obtuvo el cupo en una universidad lejana a su ciudad de residencia y debía viajar diariamente por más de 4 horas en total. En quinto semestre desistió de continuar

estudiando debido a problemas económicos de su familia y hoy está asistiendo a otra universidad pública cercana a su ciudad: *“Me hubiese gustado seguir estudiando en esa universidad. Ya hubiese estado en séptimo semestre. Lastimosamente, la falta de recursos no me permitió. Ahora estoy en esta universidad recién en primer semestre. Ojalá pueda terminar de estudiar”*.

Para Aída haber conseguido una beca en una institución privada es un motivo de alegría y orgullo; sin embargo, está preocupada por la cuestión económica y mantener su desempeño académico, así que durante la semana combina sus estudios con la crianza de su niña y solo durante los fines de semana vende artesanías para sobrevivir. Ella dice: *“Es una muy buena universidad y más aún tengo la posibilidad de estar con mi hija. Si me hubiese ido a la pública no estaría cerca de mi hija porque los estudios son en otra ciudad. Me hubiese tocado quedarme allá. Lastimosamente no trabajo durante la semana. No me da tiempo. Los fines de semana aprovecho para salir con el papá de mi hija a vender artesanías”*. Mantener una beca durante la carrera estudiantil implica cumplir con varios requisitos como sostener las calificaciones para no perder la figura de becada y dice: *“Yo soy regular, así 7 u 8. Parece que mi beca es por excelencia académica. Yo quería cambiarme de beca porque la excelencia académica puede que no la siga obteniendo porque nunca he sido excelente estudiante. Siempre he sido regular. Fui a preguntar para cambiarme de beca, pero me dijeron que no puedo hacer eso. Así que me toca continuar. Tengo temor de arrastrar y que me quiten la beca porque ahí si se cavará la ilusión de seguir estudiando. Lastimosamente, no tengo nadie que me apoye en los estudios”*.

Finalmente, Jhosselyn optó por ingresar a la carrera de enfermería en una universidad privada lejos de su casa, luego de 2 intentos en la pública. En el relato de la joven, la soledad y el desempeño en la carrera aparecen como desafíos por sortear, al respecto dice: *“Ahora como que más o menos ya me voy adaptando un poquito. Todos los días lloro y no como bien. Mis padres y mis tíos dicen que tengo que estudiar. Que debo aprovechar porque ellos se esfuerzan para pagar mis estudios. Dicen que no debo quedarme en arrastres; que debo hacer lo posible para pasar. El problema es porque es difícil estar acá. En las calificaciones no me va muy bien. Ahí más o menos me va”*. Comparte su situación actual con su madre; le cuesta aún adaptarse a su nueva realidad; y comenta: *“A mi mamá siempre le digo que ya me quiero regresar a la casa. Los primeros días casi no estudiaba nada. Yo ya no quería venir de mi casa para acá. Pero mi mamá insiste en que debo seguir adelante. Ellos me van a seguir apoyando económicamente para estudiar en esta universidad”*.

Cuando los estudiantes alcanzan su meta de lograr un espacio en el entorno educativo superior, sienten que han logrado su primer objetivo, pero tienen nuevos por delante. La principal barrera que aparece en el relato de los estudiantes es el factor económico que impacta en su desempeño por no poder dedicarse más tiempo al estudio. Estar inmersos en el sistema universitario significa lidiar con cuestiones académicas y económicas; lo cual hace que su resultado sea incierto.

6. Apoyo familiar encaminado a fortalecer la identidad cultural de todos una vez conocidos los resultados del examen de ingreso

El apoyo familiar y comunitario de amigos, tíos y hermanos se presenta con la intención de que los jóvenes eleven la identidad cultural de todos; quieren que alguien los represente y que salgan de la precariedad de vida en la que actualmente viven. En muchos casos, los familiares cercanos viven este proceso como propio, a continuación, se relata cómo experimentan el conocer los resultados del examen.

Byron comenta: *“Mis papás se sintieron un poco deprimidos porque vieron que yo estaba llorando. Mi madre para consolarme dijo que mejor dejara de pensar en la idea de estudiar. No quería que yo sufra”*. Sin embargo, en la segunda ocasión que rindió el examen, todos festejaron su triunfo; y afirma: *“Todos estaban muy felices. Mis padres, mis hermanos, toda la familia”*.

Jhosselyn rindió el examen por 2 ocasiones y finalmente optó por una universidad privada, en su relato afirma: *“Todos me apoyaron para que venga a esta universidad. El día anterior a venir, mis papás organizaron una reunión con mis tíos y mis primos. Todos me desearon suerte y me aconsejaron que me portara bien y que estudiara. Pero mis padres eran quienes estaban más felices. Es que soy la primera hija”*. En la misma línea, Jaqueline rindió el examen por una sola vez y no logró obtener un cupo, tanto su madre como sus tíos le aconsejaron que opte por una universidad privada. Con el fin de asegurar el tránsito académico de la joven, periódicamente hacen colectas familiares para subsidiar los gastos de colegiatura de la carrera; incluso su madre ha vendido parte de sus terrenos para financiar los estudios; sin importar que representan su fuente de subsistencia pues en ellos cultiva sus productos. Ven a la universidad como la meta, por eso están dispuestos a vender lo que tienen y no lo que les sobra. La joven manifiesta: *“Mi mamá me dijo que iba a vender todos los terrenos para hacerme estudiar. Me aconsejó que no perdiera mi tiempo porque esas pruebas (de admisión) no son seguras. Lo malo es que esta universidad es muy cara. Todos mis tíos me colaboran*

con dinero cada vez que inicia el semestre. Mi mamá decía que quería que estudie para que no sufra como ella... en el campo sin importar si llueve o hace sol”.

En definitiva, cuando los estudiantes logran obtener un buen puntaje, se evidencia orgullo por parte de sus familiares cercanos, especialmente sus padres. Cuando un estudiante indígena entra a la universidad, no es simplemente él quien forma parte de este nuevo sistema; es más bien la comunidad, sus padres y familiares quienes muestran su felicidad y satisfacción ante un acontecimiento tan relevante. Byron comenta: *“Mis padres se sintieron muy felices cuando supieron que ya iba a la universidad. Estuvieron muy contentos, me dijeron que incluso me iban a apoyar con lo que se pueda. Hasta los animalitos me dijeron que si era necesario iban a vender”*. Aracely afirma que la persona que más feliz se sintió al conocer que sería admitida a la universidad fue su madre; y comenta: *“Mi mamá se puso súper contenta porque ella siempre ha estado pendiente de nosotros [hijos] y porque ella no pudo estudiar”*. Myrian obtuvo un buen puntaje en la segunda vez; y recibió elogios y aplausos de parte de su madre: *“Mi mamá estaba feliz, cuando le dije mi puntaje me abrazó y me besó. Ese día mi mamá me preparó cuy porque ella sabe que es mi plato favorito”*.

Consideraciones finales

Para los aspirantes indígenas pretender acceder al sistema universitario significa traer consigo trayectorias académicas, familiares, sociales y económicas similares del contexto rural del cual provienen; lo cual los ponen en desventaja respecto de otros grupos sociales. Con esas herramientas tratan de ingresar en un sistema con normas y reglas que imponen restricciones y abren oportunidades. De los relatos se puede precisar que tres estudiantes rindieron el examen por una sola ocasión, solo Aracely ingresó a la carrera de su preferencia, mientras que Rocío y Jaqueline de manera inmediata o luego de varios años, ingresaron directamente a una universidad del sector privado sin volver a intentar rendir el examen para ingresar a la universidad pública. Otros tres estudiantes rindieron el examen por dos ocasiones, para Mónica y Byron significó la entrada a la universidad pública; y para Jhosselyn un nuevo resultado adverso implicó que optara por estudiar en universidad privada con la ayuda de sus padres. Finalmente, Myrian y Aída rindieron el examen de ingreso por tres ocasiones, una de ellas logró un cupo en una universidad pública y la otra una beca por excelencia académica para estudiar en el sector privado. En resumen, cuatro estudiantes accedieron a la universidad pública y cuatro a la privada.

De los relatos de los estudiantes, se observa que transitan por varios escenarios, primero el contexto rural donde la escasez de recursos económicos conlleva una situación escolar con

acceso limitado a material didáctico y pedagógico. En ese contexto de precariedad, registran niveles altos de integración social en escenario escolar homogéneo, allí se generan vínculos afectivos de amistad con miembros de su misma comunidad. También emerge una identidad fuerte en una enunciación constante de un *nosotros* entre estudiantes que comparten una misma identidad cultural, con la cual se sienten identificados y definidos. Pero ese *nosotros* se convierte en un *ellos*, desde la mirada de los docentes que establecen una relación de desconfianza sobre el desempeño académico de los estudiantes indígenas, pues dudan de que sus talentos y capacidades académicas sean suficientes para enfrentar y tener éxito en nuevos escenarios educativos.

La falta de oportunidades de estudio a nivel secundario en la zona rural conlleva que algunos de estos jóvenes acudan a escenarios urbanos. En este nuevo escenario, los estudiantes se enfrentan a ser tildados como las *otredades* en una sociedad alejada aún de una justicia social a su favor. Ahí, las relaciones con docentes y pares étnicamente distintos generan niveles bajos de integración. En el aspecto académico, los jóvenes se enfrentan a nuevos desafíos curriculares pues su trayectoria educativa previa es de menor calidad. Con el ánimo de equiparar sus conocimientos, los estudiantes se enfrentan a nuevos desafíos que resuelven en base al esfuerzo para igualarse con el resto. Para ello, acuden al trabajo autónomo; pues sus pares indígenas, con quienes se identificaban ampliamente, ya no están porque no continuaron sus estudios por trabajo o por asumir compromisos familiares. Además, para estudiantes indígenas, estudiar en contextos étnicos en los que están en desventaja, significa enfrentar eventos discriminatorios de rechazo. El tratar de formar parte del sistema universitario público es un desafío, especialmente para estudiantes indígenas porque ellos mismos se perciben como una excepción dentro de su propia comunidad. Sus pares indígenas ya no están junto a ellos; en general, quienes no van a la universidad proyectan su vida continuando con tareas agrícolas y conformando una nueva familia.

El análisis del proceso de ingreso al sistema universitario de estudiantes indígenas inicia desde el momento mismo en que los estudiantes miran al sistema universitario público como su objetivo académico futuro, para lo que hacen los esfuerzos individuales necesarios para rendir un examen obligatorio previo al término de sus estudios secundarios; y, en otros casos, años después, cuando ya no forman parte del sistema secundario. Los datos dan cuenta de que algunos estudiantes no se prepararon de manera sistemática para rendir el examen, ya sea porque confiaron en que los conocimientos impartidos en el colegio iban a ser suficientes o porque querían probar suerte. Normalmente, quienes apelaban a este tipo de preparación eran jóvenes que estaban culminando sus estudios secundarios, al momento de rendir el examen.

Mientras que, hay quienes optaron por una preparación autónoma, con el apoyo de simuladores y folletos proporcionados por la SENESCYT. A este tipo de estrategias optaron estudiantes que se habían graduado del colegio unos años atrás. Las cuestiones de trabajo no les permiten optar por una preparación más enfocada. Unos pocos optaron por cursos de preparación privados.

Algunos estudiantes confiaron que podrían afrontar el examen con los conocimientos obtenidos en el colegio; pero al no conseguir los resultados esperados, optaron por estrategias más focalizadas. Algunos cambian de estrategias, mientras que otros las combina; e incluso intensifican las estrategias anteriormente utilizadas. Por lo que, para su segundo intento acuden a cursos privados intensivos, mientras que en casa realizan un trabajo autónomo con mayor número de horas de autoestudio. La mayoría de estudiantes no acuden a cursos privados por la falta de recursos económicos. Sin embargo, quienes asisten, lo hacen por largas jornadas diarias o los fines de semana. Para ello debieron acudir a préstamos familiares y a instituciones financieras que les permitan solventar el elevado costo que estos representan. Para su tercer intento, hay aspirantes que han perdido la motivación, rindiendo el examen sin esperanza alguna, mientras que, para otros, las derrotas anteriores sirven de base para una mejor preparación; logrando obtener buenos resultados. En definitiva, se evidencia una cierta heterogeneidad en las estrategias desplegadas por los estudiantes indígenas, a pesar de que provienen de contextos similares donde los escasos recursos son la regla. Hay quienes no claudican en luchar, a través de una autopreparación, cursos privados, y la rendición de varios exámenes con el fin de probar suerte y tratar de demostrar que sus conocimientos son la llave para ser parte del sistema universitario.

En los relatos se observa que los estudiantes hacen uso de los escasos recursos que pone a disposición el Estado como cursos de preparación gratuitos de corta duración, folletos y simuladores; estos recursos son básicos y no les permiten una preparación suficiente. Por otra parte, hay una estudiante que, por su condición indígena y las notas altas que obtuvo en el examen, al no obtener cupo accedió a una beca por excelencia académica para ingresar en una universidad privada.

Rendir el examen reiteradamente genera sentimientos de angustia, decepción, inseguridad y frustración; pero los estudiantes que vuelven a intentarlo encuentran motivación en torno a la familia, a los hijos y al bienestar futuro. Se observa en ellos una claridad del objetivo que tienen de acceder a la universidad, que a veces proviene de un proyecto personal, en otros casos de un proyecto más familiar que genera cierta exigencia al estudiante. A pesar de que la escasez de tiempo y dinero son cuestiones que impactan negativamente, en muchos

casos estas circunstancias adversas obligan al aspirante a realizar los esfuerzos necesarios. Cuando no hay apoyo familiar, los jóvenes administran su tiempo para realizar varias actividades a la vez: trabajar, asistir a cursos de capacitación, estudio autónomo; todo con el propósito de tratar de estudiar.

Finalmente, en los relatos se evidencia que la familia aporta pocos recursos en la preparación académica dado que en general son estudiantes de primera generación, cuyos padres cuentan únicamente con estudios primarios. El apoyo académico que reciben proviene especialmente de hermanos y primos que están estudiando en la universidad, aunque éste no es sistemático y se concentra en información respecto del examen. En algunos casos reciben de sus padres y su familia ampliada un apoyo emocional y, principalmente, económico a pesar de los escasos recursos con los que cuentan. Este apoyo tiene como fuente el deseo de que alguien los represente en el sistema universitario. Si bien, las condiciones económicas son la principal limitante para estudiantes indígenas, al mismo tiempo posibilitan el acceso a cursos privados y a la universidad privada cuando no logran ingresar en el sector público. La construcción de un proyecto académico futuro en función del apoyo económico familiar del aspirante es una tarea complicada debido a que la conformación familiar es numerosa; los padres realizan actividades agrícolas y de comercio, que otorgan pocos recursos económicos. Pero en ese contexto, algunas familias no escatiman esfuerzos económicos para tratar de que sus hijos ingresen a la universidad. Para eso, hacen colectas familiares, acceden a préstamos y ahorran de los pocos recursos que generan.

En los relatos, los estudiantes construyen una mirada retrospectiva de lo vivido, de lo que tienen al momento y de lo que falta por hacer. Los jóvenes están conscientes de sus debilidades académicas que lograron desarrollar en escenarios rurales; por lo que hacen una crítica al sistema educativo como responsable de su fracaso en el proceso de ingreso al sistema universitario. A eso se suma el hecho de que en las escuelas rurales no existe el compromiso institucional de preparar a los estudiantes académicamente para una vida universitaria; pues la mayoría de estudiantes indígenas optan por otras actividades, alejadas de los estudios. La desconfianza instalada por parte de sus maestros refuerza la idea de que el espacio universitario no es para *ellos*, una realidad que, junto con la falta de recursos económicos, limita la posibilidad de proyectarse para acceder a niveles educativos más altos. Por el contrario, estudiantes indígenas que tuvieron la posibilidad de acceder a colegios urbanos afirman que la institución si les proveyó de herramientas académicas para rendir el examen; aunque el nivel de confianza en las capacidades académicas de estudiantes indígenas sigue en entredicho.

También afloran sentimientos de angustia, desazón y autoculpabilidad cuando no alcanzan los resultados deseados. Realizan una evaluación crítica hacia sí mismos, al mencionar que sus esfuerzos no fueron suficientes, que dan lugar al cambio de estrategias o intensificación de las ya utilizadas y vuelven a intentarlo nuevamente. Pese a las vicisitudes que los estudiantes indígenas enfrentan, no hacen una crítica al sistema de ingreso; más bien, la mayor crítica recae en las escuelas y colegios rurales de los que provienen y a su condición étnica que hace que los demás no confíen en sus potencialidades. Así mismo, su malestar se enfoca en un análisis de la estructura del examen, al mencionar que hubo secciones que les costó más esfuerzo resolver; pero aducen que tanto las instituciones previas como ellos mismos son responsables para no haber logrado un cupo en el sistema universitario público. Por otro lado, en los relatos emerge una lectura crítica sobre los desafíos que conlleva haber logrado un cupo. Los estudiantes saben que obtener un espacio en el sistema, tampoco es garantía de que lograr un éxito completo. Perciben que es el inicio de un largo camino que falta transitar, donde deben demostrar su desempeño académico durante su permanencia en el sistema, en un contexto donde se ven obligados a combinar su vida universitaria con el trabajo, y muchas veces incluso con la familia que forman tempranamente.

Para los estudiantes indígenas formar parte del sistema universitario es un logro que va más allá de lo académico. Su significado se orienta a un orgullo personal, familiar y comunitario. De modo que este hecho representa un episodio que los llena de mucha alegría y satisfacción. Por lo que, este logro refleja el esfuerzo y sacrificio de los estudiantes; el apoyo familiar de tipo emocional y económico; y el compromiso de los jóvenes por representar a su comunidad. Y aunque lograr ingresar al sistema universitario, ya sea público o privado, es un evento de gran magnitud; queda por delante el transitar en el sistema y lograr graduarse. Lastimosamente, el factor económico es una de sus mayores debilidades; por lo que, deben combinar sus estudios con actividades laborales, agrícolas, y familiares. De modo que, llegar a estar en el sistema significa que la verdadera justicia social les ha sido otorgada a medias.

Conclusiones generales

Es posible reconocer que a fines de la primera década de este nuevo siglo hubo un cambio profundo en el rol del Estado en Ecuador, que se plasma en un activismo en la implementación de políticas públicas orientadas a garantizar y ampliar derechos. En relación con grupos postergados, como son los pueblos indígenas, su consigna ha sido recuperar su identidad, reivindicar sus derechos y elevar su autoestima. Es así que, desde el Estado se ha promulgado normativa legal en cuanto a plurinacionalidad, interculturalidad y derechos de los pueblos, y en el espacio educativo se han llevado a cabo grandes cambios.

En estos tiempos, la universidad se constituye en objeto de política pública a partir de la promulgación de la nueva Constitución de la República de Ecuador (2008) y la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) que institucionalizó la gratuidad para este nivel y un sistema de ingreso selectivo orientado por la lógica de la meritocracia, que según el discurso oficial favorecía a grupos históricamente excluidos. En este contexto la universidad también se convirtió en objeto de estudio porque las políticas de evaluación de las universidades, orientadas a mejorar su desempeño, impulsaron el desarrollo del posgrado y de la investigación; lo que promovió entre otros procesos, el desarrollo de los estudios sobre la universidad para su conocimiento y transformación.

Dentro de estas coordenadas sociopolíticas, el presente estudio tuvo como objetivo principal comprender la realidad vivida por estudiantes indígenas en el proceso de ingreso a la universidad, en particular se analizan las experiencias de estudiantes universitarios que lograron acceder a la educación superior. Desde la perspectiva de analizar cómo, a pesar de su condición social de origen, lograron acceder a la universidad, sin desconocer los procesos de desigualdad que siguen operando, nace la intención de investigar esta temática. En ese marco, recoger su experiencia significa auscultar, a través de su relato, las cuestiones de sacrificio, desigualdad y discriminación a las que enfrentan. Lo que se pretende es interpretar las experiencias vividas por jóvenes estudiantes indígenas en el proceso de acceso a la educación universitaria. Esta temática se construye en base a la preocupación por abordar algunas cuestiones centrales de la agenda universitaria ecuatoriana actual. Nuestro interés es producir conocimiento sobre el tema de la democratización en el acceso a la educación superior de grupos indígenas del Ecuador, enfocado en las injusticias y desigualdades en el sistema educativo, especialmente universitario, del país.

1. La universidad como objeto de estudio: explorando la interculturalidad desde un contexto de experiencias, currículum y desafíos

Del relevamiento de la producción de conocimiento sobre la universidad y la interculturalidad llevado a cabo en el Capítulo I se sistematizaron una serie de aportes científicos. A nivel regional, los estudios dan cuenta de la relevancia de la interculturalidad como una temática y la expansión que han tenido en los últimos años los estudios que indagan los problemas económicos, de territorialidad y discriminación que han afectado el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior. De modo que, abordar estas temáticas conlleva repensar la educación superior frente a los desafíos de generar una sociedad más justa y equitativa. De la revisión bibliográfica, se identificaron trabajos en Brasil, México, Colombia, Nicaragua y Argentina; países donde se han desarrollado políticas que buscan incorporar un mayor porcentaje de población indígena a la educación superior. Los principales hallazgos de los estudios relevados sostienen que los programas que se ofertan, la escasa formación intercultural de docentes y las trayectorias educativas previas, continúan aventajando a grupos étnicamente mayoritarios. Por lo que, estudiar la interculturalidad en el contexto universitario implica superar desafíos institucionales, curriculares y de interacción entre actores para lograr una educación inclusiva y respetuosa de diferencias culturales.

A nivel nacional, los autores de los aportes científicos son docentes de universidades públicas, quienes en su afán de involucrarse en el campo de la investigación o cumplir con estudios doctorales, han optado por analizar la dinámica universitaria. La interculturalidad y el acceso a la educación superior constituyen temas de vital envergadura debido a su aporte en la reivindicación de los derechos de grupos étnicos históricamente excluidos. Por un lado, los estudios aportan datos estadísticos que dan cuenta de un aumento de la presencia indígena en el sistema universitario; aunque aún el porcentaje es bajo en relación al resto de la población. Además, los estudios señalan que se ha promovido la interculturalidad en el espacio educativo superior a través de política pública tendiente a dignificar a grupos étnicos que históricamente han sido excluidos. En esa línea se han ejecutado proyectos de instituciones interculturales que no han logrado consolidarse debido a la falta de un modelo de evaluación que determine su alcance. Así mismo, los diseños curriculares de los programas educativos que se ofertan actualmente en el sistema universitario, no se articulan a la heterogeneidad de los estudiantes. Los estudios respecto a las experiencias abordan cuestiones referentes al momento en el que el aspirante pretende ingresar al sistema educativo superior; generando tensiones personales, familiares y comunitarias que se generalizan incluso durante su permanencia y egreso. Así mismo se ha evidenciado que, el currículo a nivel universitario presenta un abordaje débil en

cuestiones interculturales a pesar de la heterogeneidad estudiantil presente en el sistema. Hay estudios que denotan una debilidad en políticas interculturales sólidas que propicien mayor conciencia de la presencia de grupos étnicos. De modo que, el desafío es promover un diálogo auténtico y respetuoso entre grupos étnicos, que supere prejuicios y discriminación.

Por otro lado, los estudios sobre los procesos de admisión han ocupado un lugar importante en la agenda académica. En el capítulo I se identificó que en Ecuador existen varias producciones científicas, en especial con enfoque cuantitativo, que abordan los resultados del examen al que son sometidos los estudiantes. En ese sentido, recuperamos investigaciones que señalan los límites de la igualdad de oportunidades cuando la evaluación del mérito no reconoce las desigualdades sociales y las trayectorias educativas previas. Las investigaciones encontradas dan cuenta de la presencia mayoritaria de estudiantes provenientes de colegios privados y emblemáticos ubicados en la zona urbana del país; en tanto que, la representación de los indígenas en el sistema universitario es menor.

En ese escenario, la decisión fue focalizar el presente estudio en las experiencias estudiantiles con el propósito de auscultar la vivencia de los aspirantes en un proceso de vital importancia, especialmente para estudiantes que provienen de contexto socio educativo, económico y cultural pobre. Por eso la decisión de realizar un estudio de corte cualitativo que recuperen los sentidos que los actores otorgan a sus acciones, aportando así al desarrollo de los estudios con esta perspectiva en Ecuador.

2. La universidad como objeto de política pública: el sistema de ingreso a la universidad

A lo largo del tiempo, los criterios de selección para el ingreso de estudiantes a la universidad han sido diversos, aunque el dilema de equidad y calidad ha perdurado. En el Capítulo III se presenta un recorrido histórico del sistema de acceso a la universidad teniendo como telón de fondo el origen y expansión del sistema universitario en Ecuador. La fundación de la Universidad Central de Quito (1826) denominada posteriormente Universidad Central del Ecuador marca el inicio de la vida universitaria ecuatoriana; a pesar de que la primera universidad fundada en territorio ecuatoriano fue la Universidad de San Fulgencio (1559). La Universidad Central del Ecuador junto con la Universidad de Cuenca y la Universidad de Guayaquil, creadas en el año 1867; conforman el primer conglomerado institucional. En esos inicios se privilegiaba el acceso a grupos de la élite con un marcado proceso selectivo por pureza de raza, una práctica que benefició a las grandes minorías y dejó al descubierto la inequidad e injusticia para grupos que fueron históricamente excluidos. En ese contexto, la Revolución Liberal tuvo un impacto positivo en la educación superior ecuatoriana al promover

laicidad, igualdad y accesibilidad que, junto al rol protagónico de movimientos estudiantiles a inicios del siglo XX, robustecieron la educación pública y gratuita con la creación de nuevos centros de educación superior. El sector público en expansión pierde el monopolio con la creación de la Universidad Católica del Ecuador en el año 1952 que marca el inicio de la injerencia privada en la vida universitaria en sintonía con las tendencias regionales, que cobrará un nuevo impulso a partir de los años '80 y se profundizará en los años siguientes, asumiendo características orientadas a captar la demanda excedente del sector público con muy poca preocupación por la calidad de su oferta académica.

En las décadas de los sesenta y setenta se produce una expansión de la matrícula estudiantil como efecto de la creación de unas cuantas instituciones universitarias, aunque la oferta siguió siendo insuficiente para la demanda existente que era controlada con exámenes de ingreso aplicados por cada universidad con modalidades muy diversas. Gracias a las luchas estudiantiles se produjo la eliminación del examen de ingreso en 1973, dando lugar a la denominada universidad de puertas abiertas que duró un tiempo muy corto. En la década de los 80' se inicia una etapa que va tomando cada vez mayor fuerza, caracterizada por una expansión del sector privado de corte más mercantil y restricción presupuestaria para las universidades públicas, que generan “abarroamiento” de las instituciones. Este fenómeno dio lugar a que en los años '90 se arancelara la universidad pública en el marco de la expansión de ideas neoliberales en la región.

Cuando Rafael Correa asume la presidencia declara a la educación superior como área prioritaria del Estado, lo que trae cambios significativos. La Constitución (2008) extiende la gratuidad al Nivel Superior; mientras que el Mandato Constituyente 14 fue el instrumento bajo el cual la Asamblea Nacional Constituyente ordena al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) elaborar un informe tendiente a dar a conocer la situación de las universidades y escuelas politécnicas del país. La intención era contrarrestar el sobrecrecimiento de la universidad privada y la baja calidad educativa; y recuperar lo público. En ese marco se lleva a cabo el proceso de evaluación que dejó al descubierto precariedad en la educación, infraestructura y servicios deficientes, y una gestión académica y administrativa que requería de mejoras. Este proceso produjo la categorización de las universidades y escuelas politécnicas, cerrando aquellas que no cumplían con los estándares mínimos requeridos.

Y en el 2010 se sanciona la Ley Orgánica de Educación Superior, que, entre otras cuestiones, establece el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) que entra en vigencia a partir del año 2012. Este mecanismo es el resultado del proceso de evaluación-acreditación de las universidades y escuelas politécnicas del país iniciado en el año 2008; pero

también se inscribe en la intención de aumentar la presencia de grupos históricamente excluidos en la universidad en el marco de proceso de democratización del acceso a la educación superior. En este sentido, el SNNA se organiza bajo el principio de igualdad de oportunidades, que conjuga gratuidad y meritocracia mediante la toma del Examen Nacional de Educación Superior (ENES). En el marco de una nueva relación entre el Estado y la universidad, el SNNA es una política pública que centraliza en el Estado la administración del sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana a partir de los cupos que establecen cada una de las universidades. En el tiempo, este examen ha sufrido cambios de denominación y contenido, mientras el ENES evaluaba conocimientos y habilidades en cuatro áreas (Matemáticas, Lenguaje y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), el Ser Bachiller que se implementa en el año 2014 evaluaba conocimientos adquiridos durante la educación secundaria, en áreas similares al ENES.

Este escenario, de un discurso orientado a promover la equidad en el acceso y de gratuidad, generó un nuevo horizonte de esperanzas para los aspirantes, y especialmente para grupos que habitan en territorios alejados, porque la inscripción se facilitó mediante la tecnología. El discurso oficial promovía la igualdad de oportunidades como principio de democratización en el acceso a la educación superior, sin revisar sus límites al desconocer que los estudiantes no tienen el mismo punto de partida para competir en igualdad de condiciones. Autores como Post (2011) y Pilca (2015) aseveran que, durante la historia universitaria ecuatoriana, incluso luego de la reforma Constitucional del 2008, la tendencia ha sido favorecer mayoritariamente a personas que han tenido éxito en su vida estudiantil previa, que pertenecen en gran número a la clase media y cuyo idioma materno es el español, quedando excluidos aquellos pertenecientes a estructuras de inequidad económica, familiar y educativa. Además, artículos científicos han planteado una serie de argumentos que dan cuenta que el sistema de ingreso no ha favorecido a estudiantes con orígenes socio-económicos y educativos en desventaja (Luna Tamayo, 2017; Moreno Yáñez, 2013; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Post, 2011; Vásquez, 2017; Viera Córdova, 2017).

Si bien el artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación Superior [LOES] (2010) establece la base legal para la implementación de cuotas a favor de grupos históricamente discriminados; no fue hasta el año 2014 cuando se inicia la aplicación de medidas compensatorias, a manera de un plan piloto a cargo de la SENESCYT y desarrollado en cinco universidades privadas del país para la asignación de cupos y el otorgamiento de ayudas económicas a favor de estudiantes pertenecientes a los quintiles más bajos y a grupos étnicos, entre otros. En el marco de un nuevo gobierno, liderado por el presidente Moreno, se adopta

un nuevo examen sin una modificación de la legislación; y toma el nombre de Examen para el Acceso a la Educación Superior (EAES) que además evaluaba una parte de aptitud abstracta. Al año siguiente cambia a examen Transformar que mide capacidades cognitivas como atención, percepción, memoria, resolución de problemas y comprensión, y finalmente, el examen regresa a manos de las universidades. Además, el plan piloto de políticas afirmativas se amplía recién con el Reglamento del SNNA del año 2020, que determina la asignación de al menos el 10% de la oferta académica en las IES privadas, mientras que, en el sector público, las políticas de cuotas rigieron a partir del año 2021, con la asignación del 15% de la oferta académica a favor de grupos vulnerables.

3. Los grupos históricamente postergados objeto de política pública

De acuerdo a lo señalado en el Capítulo IV, a nivel internacional diferentes organismos han proclamado declaraciones en pro de exigir sociedades más justas, propiciando la creación a nivel nacional de marcos jurídicos que amplían los derechos de las personas a vivir de manera digna y gozar de derechos básicos como la educación, que originalmente era un privilegio de pocos. Al ser el Ecuador un país megadiverso donde conviven distintas etnias con costumbres y tradiciones propias; la Constitución de Ecuador sancionada en el 2008 define que el país es plurinacional e intercultural; y promueve el compromiso de una convivencia armónica y entendimiento mutuo a través del denominado buen vivir o “Sumak Kawsay”, que se traduce en un diálogo de apertura y respeto de las diferencias culturales de sus habitantes.

Los pueblos y nacionalidades indígenas que habitan mayoritariamente en comunidades y zonas rurales del país, representan casi el 7% de la población ecuatoriana. Uno de los mayores desafíos para la universidad ha sido elevar la representatividad de grupos históricamente excluidos, en particular los estudiantes indígenas que representan apenas el 2,61% de matrícula en las universidades y escuelas politécnicas del país, según la última estadística disponible (SENESCYT, 2020). Esta baja presencia está relacionada con la situación de desigualdad social y educativa de la población indígena, específicamente este grupo social enfrenta los mayores índices de pobreza y de analfabetismo, y las tasas más bajas de escolarización y de matrícula en los distintos niveles del sistema educativo ecuatoriano.

La falta de recursos económicos y asistencia por parte del Estado, obliga a la población indígena a enfrentar sus problemáticas sociales en comunidad. Conciben a la familia como un núcleo fundamental en la vida personal y cada miembro contribuye de distinta manera en la economía familiar. En general, sus labores diarias giran en torno al trabajo agrícola y ganadero en el campo, aunque algunos también tienen empleos esporádicos con baja remuneración.

Todos estos esfuerzos son insuficientes para enfrentar la precariedad y pobreza en la que viven. Esta injusticia material es acompañada por una injusticia de reconocimiento en una sociedad que se inclina a mantener una aparente hegemonía social y cultural de sus habitantes, desconociendo la presencia de culturas ancestrales con características particulares que hacen de este, un país multicultural y diverso. Su aspecto físico como el color de su piel; así como su vestimenta e idioma han marcado una práctica discriminatoria y de exclusión. La cultura dominante pretende invisibilizar su existencia y bajo estas premisas ha generado maltrato y desvalorización debido a su condición étnica; que tiene consecuencias en la desestimación incluso de su propia cultura; y más aún, de sus propias potencialidades. Estas prácticas discriminatorias y de exclusión son producto de un proceso histórico cuyo impacto se ve reflejado hasta la actualidad.

La política educativa implementada desde el gobierno de Correa en el año 2007 está orientada por la idea de que otorgar el derecho a la educación a los grupos indígenas no implica únicamente ampliar la cobertura; sino también reconocer la existencia de diversidad étnico-cultural y social presente en la sociedad, favorecer el desarrollo educativo-cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas en óptimas condiciones de acuerdo con el contexto educativo en el que deseen participar y brindar recursos humanos, tecnológicos y didácticos de naturaleza intercultural. En el sistema educativo, el Sumak Kawsay ha pretendido propiciar un ambiente más inclusivo, justo y equitativo para sus actores, tanto en la zona rural donde prevalece la presencia indígena como en la zona urbana donde su presencia se ha incrementado.

Las estadísticas educativas dan cuenta de que, el tránsito escolar de sectores étnicos y culturalmente marginados es considerablemente menor respecto a alumnos mestizos y de clase media; siendo la pobreza y marginalidad las barreras que desaceleran su progreso en el sistema. El contexto geográfico rural en el que se desenvuelven, junto con factores asociados a la calidad de escuela de la que provienen, profundiza aún más la desigualdad social de este grupo étnico. A esto se suma la discriminación cuando acceden a contextos urbanos como barreras lingüísticas y segregación de la que son objeto. Si bien la legislación y la planificación definen que, las instituciones educativas deben ofertar la misma calidad en términos de selección de contenidos, recursos y ambientes de aprendizaje; los indicadores muestran una desigualdad que pone en desventaja a los estudiantes de las instituciones rurales. La verdadera igualdad de oportunidades no es completamente posible para sectores que históricamente han sido discriminados debido a que las experiencias sociales, económicas y culturales previas operan definiendo en parte las trayectorias académicas.

Varios estudios afirman que las personas que provienen de sectores populares, incluyendo al grupo indígena; son quienes enfrentan mayor pobreza y niveles educativos bajos y por pertenecer a sectores rurales, tienen menores posibilidades educativas (Antón y Caicedo Valencia, 2018; Di Caudo, 2016; Luna Tamayo, 2017; Ponce y Carrasco, 2016; Rivera, 2019). En un contexto de inequidad social, los niños acceden a la educación primaria en sus propias comunidades, pero la falta de profesionales calificados en el área de educación focalizada en la interculturalidad; la precariedad de los recursos didácticos y tecnológicos acordes a su realidad; y la distribución geográfica de las instituciones respecto al lugar donde viven; constituyen limitantes que les impiden desarrollarse ampliamente en el ambiente escolar. A eso se suma, el hecho de que en las comunidades la labor escolar se desarrolla, en ocasiones, en instituciones unidocentes que no brindan la posibilidad de una educación enfocada en las necesidades educativas de cada estudiante. Los niños enfrentan cuestiones de distancia y restricciones económicas como factores que desaceleran su aprendizaje. Debido a la falta de instituciones educativas para bachillerato en sus propias comunidades, muchos jóvenes indígenas se han visto obligados a migrar a las cabeceras cantonales con un esfuerzo físico y económico en una economía familiar que ya cuenta con escasos recursos. Los jóvenes indígenas sobrellevan sus estudios secundarios en ambientes urbanos que desvalorizan sus propias culturas.

Si se considera que el punto de partida de los alumnos es decisivo al momento de enfrentar nuevos retos educativos; se presume entonces que formar parte del sistema universitario constituye un gran reto para estudiantes en condición de desigualdad social y educativa. Los estudios actuales señalan que aquellos provenientes de áreas rurales y pertenecientes a minorías étnicas enfrentan desigualdades en la escuela y, más específicamente dentro del aula de clases, que impiden un verdadero desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades y destrezas; y en tales circunstancias no logran acceder fácilmente a niveles educativos superiores. La dinámica muestra que mientras más alto es el nivel, se visibiliza menor presencia de grupos desprovistos; es decir, no gozan de los mismos derechos a una educación de calidad que el resto de la población; por ello presentan logros académicos menores a los mínimos requeridos. Esta situación tiene relación con que el nivel de desempeño de estudiantes rurales es mucho menor que el de estudiantes provenientes del área urbana.

De allí que esta tesis aboga a los sentidos para auscultar la forma cómo viven y perciben la experiencia de pasar de la vida escolar de bachillerato a la vida universitaria, centrando la mirada en aquellos que son la excepción a la regla.

4. El estudio sobre las experiencias de los estudiantes indígenas en el ingreso a la universidad bajo la lógica de la igualdad de oportunidades

El objetivo principal del presente trabajo de investigación ha sido comprender la experiencia social de los estudiantes universitarios indígenas en el acceso a la educación superior en un contexto de promoción de igualdad de oportunidades, para lo cual se diseñó un estudio biográfico apelando así a los relatos de vida en base a entrevistas en profundidad. Como se detalla en el Capítulo V, los estudiantes que participaron en la investigación proceden de varias etnias como salasacas, tomabela, waranka y puruhá; tomando en cuenta que, en el Ecuador existen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, quienes tienen su propio idioma, cultura, tradiciones y saberes ancestrales.

Al inicio de la investigación, casi todos los estudiantes estaban cursando los primeros semestres de sus carreras. Algunos de ellos lograron ingresar a la universidad pública: Byron cursaba el cuarto semestre en la Carrera de Turismo y Hotelería; Myrian el tercer semestre de Administración de Empresas; Mónica el primer semestre en la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, y Aracely el tercer semestre de la Carrera de Ingeniería en Tecnologías de la Información. Mientras que otros, luego de intentar ingresar a la universidad pública, optan por inscribirse en una universidad privada: Aída estaba cursando su primer semestre en la Carrera de Odontología; Rocío el primer semestre de la Carrera de Contabilidad y Auditoría; Josselyn el primer semestre de Enfermería y Jaqueline su cuarto semestre de la Carrera de Enfermería.

En su mayoría, los padres de los jóvenes que accedieron a la educación superior tenían solamente estudios primarios, se dedican a labores agrícolas y crianza de animales. Solo los padres de Mónica y de Rocío lograron estudios de tercer nivel siendo adultos, logrando insertarse laboralmente como ayudantes de oficinas. Aunque Byron, Myrian, Rocío y Aracely tienen hermanos que se han graduado o cursan estudios a nivel superior.

Del análisis socioeducativo llevado a cabo en el Capítulo V, se confirma que Byron, Myrian y Mónica realizaron sus estudios en contextos rurales, mientras que Jaqueline y Aída en instituciones ubicadas en la zona urbana. Aracely, Rocío y Jhosselyn cursaron sus estudios primarios en escuelas rurales y los estudios secundarios en escuelas urbanas. Por su condición étnica han sufrido de episodios de discriminación y falta de confianza de parte de los docentes en cuanto a sus capacidades académicas. En los relatos se observa de manera sistemática como la desconfianza en el desempeño académico de estudiantes indígenas presente en el nivel sector rural, se combina con discriminación de sus pares en escenarios heterogéneos, fruto de procesos interculturales débiles. Los docentes no motivan a los jóvenes indígenas a asumir nuevos retos

educativos, afectando en sus expectativas a quienes, por sus orígenes sociales y culturales están en desventaja. Incluso, varios estudiantes ingresaron a las universidades con edades mayores a las ideales, Myrian (23), Mónica (25), Byron (27) y Rocío (28) porque al graduarse a la secundaria optaron por trabajar y más adelante vieron en los estudios una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida.

Los estudiantes han tenido que vencer obstáculos de índole económico, social y cultural para tratar de posicionarse en un nuevo escenario educativo con el ánimo de lograr representar al grupo familiar, social y cultural del cual provienen. Además, sus expectativas respecto a la educación son bajas, pues sienten desconfianza de alcanzar niveles educativos más altos; y frente a ello, perciben que sus capacidades académicas no son suficientes para enfrentar nuevos desafíos. Los ochos estudiantes universitarios indígenas constituyen la excepción a la regla bourdiana, parafraseando a Charlot (2015), pues pese a sus condiciones sociales, educativas y de pertenencia a grupos históricamente excluidos de la educación superior, han logrado ingresar al sistema universitario. Sin embargo, su experiencia da cuenta de una lucha dentro del sistema para ser integrados y dignificados; creando así su propia experiencia estudiantil.

Por ello, esta investigación analiza e interpreta las experiencias vividas por jóvenes estudiantes, quienes son conceptualizados como sujetos social y culturalmente desprovistos; y cuya trayectoria los define y diferencia de otros.

En el Capítulo VI, se muestra el fuerte grado de integración; en el cual prevalece una dinámica del *nosotros* como símbolo, que los estudiantes indígenas logran cuando están inmersos en escenarios de similares condiciones étnico-culturales; aunque académicamente no puedan consolidar sus conocimientos. Este escenario se produce debido a los débiles recursos didácticos y curriculares en ambientes rurales y a la falta de confianza docente en el desempeño académico de los estudiantes. Mientras que, en ambientes heterogéneos, los niveles de integración de estudiantes indígenas son bajos; es decir, como no tienen los conocimientos necesarios, en relación a los que sus pares mestizos adquieren, se ven obligados a realizar un mayor esfuerzo para poder igualarse. En ese ambiente existe una alta probabilidad de enfrentar escenas de discriminación docente, e incluso estudiantil. En un contexto de etnias mayoritarias se presentan sentimientos de angustia, soledad, y desconfianza.

El desafío de querer ser parte del escenario universitario, da lugar a una serie de estrategias a las que estudiantes indígenas apelan en un contexto de escasos recursos con los que cuentan por su trayectoria social y educativa, y por los escasos recursos que pone el Estado a disposición. Como se dijo, de los ocho estudiantes que participaron en esta investigación, cuatro lograron un cupo en la universidad pública y cuatro en la privada. En lo referente al

número de veces que rindieron el examen para ingresar a la universidad pública: tres estudiantes intentaron una sola ocasión: Rocío, Aracely y Jaqueline; aunque aquello no significó que lograsen obtener un cupo; únicamente Aracely pudo ingresar a la universidad pública. Las otras jóvenes dos ingresaron a la privada: Rocío financió sus estudios a través de su trabajo; mientras que, Jaqueline logró financiarlos con la ayuda de sus familiares; quienes periódicamente realizaban colectas familiares. Así mismo, tres estudiantes rindieron el examen por dos ocasiones: Byron y Mónica, lograron ingresar a la universidad pública, en cambio Jhosselyn ingresó a la privada con el apoyo económico de sus padres. Finalmente, dos estudiantes rindieron el examen por tres ocasiones: Aracely finalmente logró ingresar a la universidad pública y Aída ingresó a la privada, a través de una beca por excelencia académica otorgada a estudiantes indígenas.

Respecto a las estrategias a las que apelaron en cada ocasión, es posible señalar que combinaron varias en función de los recursos disponibles, muy escasos tanto en términos culturales como económicos. Los estudiantes que recién terminan la secundaria, en su mayoría optan por no tener una preparación específica, confiando en que los conocimientos que traen del colegio, les serán suficiente para enfrentar el reto. Los primeros resultados negativos permiten que se den cuenta que lo que poseen no es suficiente para tener éxito en el examen. En cambio, quienes trabajan y han dejado de estudiar por un período largo optan por una preparación autónoma, apoyándose en simuladores y folletos otorgados por la SENESCYT, combinando su trabajo con sus estudios. Y los pocos que apelan a cursos preparatorios públicos o privados, los combinan con sus actividades de colegio, pues se encuentran en vísperas de graduarse. Aunque los recursos disponibles y las estrategias desplegadas no son lo único que dirige su éxito académico; pues hay circunstancias externas como el número de cupos disponibles y el número de aspirantes con mejores calificaciones que impiden que otros con altos puntajes puedan lograr ingresar en el sistema universitario.

A medida que enfrentan nuevas oportunidades de rendir el examen; algunos apelan a nuevas estrategias, pero siguen preparándose solos, aumentan sus horas de estudio, acuden a simulacros, investigan sobre varias temáticas en el internet; e incluso acuden a cursos gratuitos que la SENESCYT brinda. Unos pocos optan por cursos de preparación privados; aunque aquello signifique gastar recursos de la escasa economía familiar para apostar por la educación pública. Para otros, rendir el examen y no lograr un espacio en la universidad pública significa entender que lo público no es el camino. Así que optan por universidades privadas como la única forma de lograr representatividad en el sistema universitario. En ese escenario, acuden a estrategias que les permitan conseguir dinero para el pago de su colegiatura en base a colectas

familiares, venta de sus propiedades como terrenos o ganado que han sido fuente de sustento económico-familiar y préstamos bancarios. De las entrevistas surge que el apoyo de familiares ha sido especialmente de tipo económico. A través de sus hijos, tanto los padres, amigos, familiares y la comunidad buscan una emancipación social colectiva como símbolo de orgullo de haber logrado ser parte de un sistema universitario.

A este análisis se suman los sentidos que estos estudiantes otorgan a sus estudios. A pesar de las adversidades, lo que motiva a los estudiantes indígenas es un sentido instrumental. Todos los esfuerzos por llegar a formar parte de la universidad son con el ánimo de, en un futuro, conseguir un trabajo y mejorar su calidad de vida. La precariedad y pobreza en la que se desarrollan cotidianamente, son elementos que motivan a los estudiantes indígenas a ser parte del contexto universitario. Lograr representatividad en este escenario es una construcción donde los progenitores, especialmente las madres tienen un rol central; incluso en algunos casos es más fuerte que la de los propios estudiantes. Esto se debe a que, a través de sus hijas, las madres desean cumplir su sueño de lograr ser parte del sistema universitario. En la mayoría de los casos, los estudiantes investigados no tienen clara la carrera a seguir; más bien su deseo se direcciona a lograr presencia en este nivel como símbolo de orgullo y satisfacción personal y del grupo étnico al que representan.

En los relatos los estudiantes realizan reflexiones sobre su proceso de acceso al sistema universitario. Al no lograr un espacio en el sistema en la primera rendición del examen; se despiertan sentimientos de autculabilidad, por no haber realizado mayor esfuerzo en su preparación para el examen. A medida que aumenta el número de fracasos, algunos evalúan que el sistema educativo, especialmente sus docentes, no los prepararon porque no confiaban en sus capacidades académicas. Es decir, el colegio, principalmente rural, no aportó con los conocimientos necesarios para enfrentar este nuevo escenario educativo. Otros hacen alusión a la falta de recursos económicos familiares que les obliga a buscar trabajar, disminuyendo así la concentración en su preparación académica para enfrentar el examen; mientras que para otros es un mecanismo para acceder a programas en instituciones privadas.

5. El desafío de la igualdad en una sociedad profundamente desigual y excluyente: posibles acciones en el campo la política universitaria y de la investigación académica

Desde sus inicios este examen ha generado muchas expectativas, emociones, ansiedad y angustias al estudiante, quienes en su afán de ingresar a la universidad ha tenido que esforzarse por obtener una vacante que le permita asumir un nuevo reto académico. En tal virtud, en teoría la política implementada ha difundido una gran transformación en el acceso a

la educación superior, a través del control de un Estado que pretende garantizar igualdad de oportunidades a través de combinar gratuidad con un proceso meritocrático; sin cuestionar las desigualdades sociales y educativas de los puntos de partida de los aspirantes. Por tanto, el capital económico, cultural y social del estudiante sale a relucir en el momento de tener que mostrar sus capacidades académicas e individuales para lograr un espacio dentro del claustro universitario. En este contexto, el acceso de grupos indígenas ha sido una temática ampliamente discutida en los últimos años, especialmente a partir del 2012 cuando se define un nuevo mecanismo de acceso, dando al Estado la potestad de administrar el registro de aspirantes y el proceso de ingreso a través de un examen estandarizado a todos los estudiantes involucrados, en el marco de un discurso de democratización que se dirigía a los sectores históricamente excluidos de la educación superior.

La intención de este estudio ha sido poner al descubierto un problema de inequidad y exclusión educativa en el momento de acceso a la universidad, especialmente de grupos indígenas que luchan por justicia social en una sociedad dotada de una estructura jerárquica y excluyente. Para lograr presencia en el ámbito universitario, estos grupos deben vencer obstáculos de orden social, económico y cultural, por lo que sus experiencias están basadas en sentimientos de sacrificio, debido al contexto del cual provienen. Así, lograr acceder deviene en sentimientos de orgullo colectivo por el privilegio de representar al grupo étnico del cual provienen. Resultados que están en sintonía con lo planteado por Guzmán Gómez (2012) para el caso de estudiantes indígenas en México. Este escenario crea en los estudiantes mayor compromiso; pero también inseguridad por lo que pueda pasar y mayor presión por el deseo de no defraudar a su familia ni a la comunidad a la que representan. Al ser la educación un medio para salir de las condiciones de pobreza en la que viven, pone sus esperanzas para en un futuro lograr conseguir un empleo. Por lo que, la resistencia y la reivindicación son sentidos que están presentes en sus acciones.

La experiencia estudiantil de este acontecimiento (el ingreso a la universidad), requiere de una mirada detenida de reconstrucción; en donde se reconoce al joven estudiante como actor directo en su intento por ingresar a una carrera universitaria; más aún cuando éste es un joven bachiller indígena, matizado por un origen social, económico y cultural en desventaja. En ese marco, la experiencia social constituye una representación de lo vivido con el fin de construir la realidad en un contexto donde el joven bachiller indígena, en aras de cumplir con su sueño, realiza diversos tipos de esfuerzos para formar parte de un centro universitario público. Esfuerzo que a veces no es suficiente para lograr su cometido, por lo que acude a la universidad privada, como mecanismo que le permita lograr representatividad en el sistema. En este ámbito

coyuntural en la vida del aspirante indígena, entran en juego distintos factores económicos, familiares, territoriales, académicos, propios de su condición vulnerable. Por lo que, mirar retrospectivamente todo el proceso por el que el estudiante atraviesa, es un campo que devela el grado de justicia social y de igualdad a los que estos jóvenes se enfrentan.

Es indudable que la universidad pública es el espacio al cual jóvenes bachilleres aspiran como un escenario igualitario; más, sin embargo, es el lugar donde se llevan a cabo desigualdades, especialmente para actores caracterizados por fuertes condiciones de origen adversas y que ponen en riesgo sus metas académicas dentro de una institución llamada universidad. En definitiva, los esfuerzos son innumerables y las posibilidades son contadas; y pese a ello, los jóvenes estudiantes indígenas no dudan en poner sus esfuerzos al máximo con el fin de concretar sus anhelos académicos. Por lo tanto, en su mayoría, los estudiantes llegan a donde llegan más por los recursos económicos de sus familias pobres que por los recursos que el Estado pone a disposición, incluso a veces son el mayor problema en tanto éste es responsable de la educación recibida en el sector rural. Por lo que los resultados del estudio permiten elaborar una crítica al sistema por no ser capaz de contribuir al bienestar educativo de personas que están en desventaja.

Los nuevos contactos hacia el final de la investigación ponen al descubierto que, a pesar de haber conseguido ingresar a la universidad, algunos no pudieron permanecer y quienes lo lograron han modificado sus condiciones de origen a pesar de sus grandes esfuerzos individuales y familiares. Mónica y Jhosselyn desistieron de continuar sus estudios luego del primer semestre de la universidad pública y privada, respectivamente. Jhosselyn se casó y tiene un niño; mientras que Mónica se dedica a la agricultura junto con su madre. En el caso de Aída, se retiró de sexto semestre al perder el beneficio de la beca por no haber podido mantener un promedio mínimo de 9 puntos: actualmente vende productos de belleza y hace artesanías que comercializa los fines de semana junto con el padre de su hija. Quienes avanzaron y lograron graduarse, no han conseguido trabajo hasta el momento, se encuentran casadas y han sido madres: es el caso de Myrian que se graduó de la Carrera de Administración de Empresas en una universidad pública y de Jaqueline que se graduó de enfermera en una universidad privada. Rocío obtuvo el título de Contabilidad y Auditoría en la universidad privada y sigue trabajando como analista de créditos en la misma institución financiera que ingresó al graduarse del bachillerato. Aracely se graduó de la carrera de Tecnología de la Información en una universidad pública y se desempeña en el área de informática en una cooperativa de ahorro y crédito; finalmente, Byron se encuentra realizando su proceso de titulación en su último semestre de Hotelería y Turismo en una universidad pública. En este sentido, los estudiantes

indígenas lograron un “éxito” efímero porque las desigualdades sociales y educativas siguen operando; por lo que algunos de ellos no logran terminar sus estudios, y los que se graduaron no tienen la garantía de acceder a un empleo. En definitiva, los estudiantes históricamente en desventaja se enfrentan a una jerarquización que les impide gozar de igualdad de oportunidades en un medio que no está preparado para recibirlos.

En síntesis, los jóvenes indígenas tienen menos oportunidades de ingresar al sistema universitario respecto a otros grupos; allí la política pública no está garantizando justicia social ni equidad a favor de grupos históricamente vulnerables. Pese a que, los cambios resultan mínimos en cuanto a lo que implica la inclusión de la interculturalidad en la universidad, los estudios también afirman que se trata de un camino iniciado y que el avance en estos trabajos supone un posicionamiento crítico en torno a prácticas hegemónicas y de discriminación de grupos indígenas, que es necesario para concretizar reales procesos de inclusión. Es innegable que los esfuerzos realizados desde distintos ámbitos han contribuido en el desarrollo de procesos interculturales dinámicos, reflexivos e inclusivos; esfuerzos que no son suficientes para alcanzar altos niveles interculturales en nuestra sociedad. Aún queda mucho camino por recorrer para promover una profunda transformación social a nivel educativo que garantice derechos en un contexto incluyente y no discriminatorio; y que vaya a la par con lo estipulado en las leyes y reglamentos vigentes que amparan a grupos y nacionalidades indígenas.

El propósito del presente trabajo de investigación es sensibilizar a la comunidad educativa universitaria sobre la importancia de la inclusión de estudiantes indígenas en el sistema. Por lo que, se sugiere adoptar estrategias para fomentar un ambiente intercultural y respetuoso de la diversidad cultural y la implementación de programas de capacitación dirigidos a profesores, personal administrativo y estudiantes sobre la diversidad cultural, las necesidades específicas de los estudiantes; destacando la importancia de abolir prejuicios y estereotipos en su contra. A nivel gubernamental, se recomienda la actualización de información referente a los índices de pobreza, analfabetismo, escolaridad en los distintos niveles educativos, tasa de matrícula, deserción, entre otras. Así mismo, se sugiere implementar políticas de cuotas que tengan un impacto significativo en las tasas de matrícula, permanencia y egreso de estudiantes indígenas. Muchas veces las políticas han sido implementadas; pero requieren de mayor difusión para que la comunidad que necesite haga uso de ellas. Así mismo, se recomienda llevar a cabo programas de inserción laboral dirigidos a profesionales indígenas; quienes, como se ha visto, tienen dificultades para conseguir un trabajo una vez se gradúan de las universidades.

La experiencia social de estos estudiantes se da en un contexto donde primaba la lógica meritocrática, sin la implementación de políticas de cuotas; las cuales, como hemos mencionado, se implementaron posteriormente. De modo que, la falta de políticas de cuotas cuando inició el nuevo sistema de ingreso centralizado en manos del Estado; dio lugar a que, a pesar del alto grado de vulnerabilidad indígena, los estudiantes no hayan recibido un direccionamiento particular que les permita tener mayores índices de presencia a nivel universitario. A eso se suma, el desconocimiento de estudiantes de las pocas políticas de cuotas a su favor, especialmente las otorgadas a nivel de educación superior privada. Por lo que, incluso cuando son beneficiarios de este tipo de políticas, existe un desconocimiento de parte de los estudiantes de por qué han logrado obtenerlas ni el tiempo por el que ostentarán tal beneficio.

En definitiva, a pesar de los esfuerzos de políticas en favor de este grupo poblacional, existen desafíos en la equidad de acceso; y no se cumple enteramente con lo que estipula el artículo 74 de la LOES. Por lo que, el ingreso al sistema educativo universitario a favor de estudiantes indígenas se encuentra latente para realmente permitir que gocen de este derecho. Las políticas implementadas han paliado someramente la presencia de sectores vulnerables en la educación superior; pero no han sido suficientes para asegurar una valiosa representatividad y garantizar la diversidad como derecho que asiste a toda persona para acceder al sistema de educación superior del país. Lastimosamente, el “talento individual”, basado en la educación adquirida en los distintos niveles escolares, es condición que algunos grupos no logran cumplir debido a varias razones, entre las que se encuentran sus trayectorias previas: instituciones educativas, contexto familiar y condiciones sociales y económicas de las que provienen.

Debido a la poca producción científica en Ecuador en temáticas de interculturalidad y acceso a la educación superior bajo un enfoque cualitativo; se sugiere, a futuro investigar la diversidad étnica presente, tanto en las Instituciones de Educación Superior Interculturales e Indígenas (IESII) y en las IES. Así mismo, analizar las trayectorias escolares previas de estudiantes en condición de desigualdad; desde el momento en que deciden incursionar en estudios de tercer nivel, durante el tiempo de permanencia en el sistema y el período en el que buscan y logran su empleabilidad. Por otra parte, es necesario examinar las propuestas curriculares que se ofertan con el fin de determinar el enfoque intercultural que tienen, desde la perspectiva de los actores. Así mismo, es importante analizar las barreras socioeducativas y personales de los grupos étnicos presentes en el sistema universitario, que seguramente inciden en su desempeño académico. Finalmente, se sugiere abordar el papel de las IESII y las IES en

la promoción y la revitalización de las lenguas indígenas. Todas estas propuestas seguramente contribuirán a una educación superior más equitativa, justa e inclusiva para grupos étnicos.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 49, 43–72.
- Aguirre, M. C. (21 de mayo de 2022). Hay un porcentaje de estudiantes que a pesar de haber elegido y haber postulado a una carrera, lamentablemente no la aceptan. *El Universo*, 1.
- Albán, A. (2020). *Los Desayunos de 24 Horas*. <https://www.youtube.com/watch?v=6q0vCdwLtys>
- Altmann, P. (2013). Una breve historia del movimiento indígena del Ecuador. *Antropología: Cuadernos de Investigación*, 12, 105-121.
- Andrade Santamaría, J., Pardo Gómez, M., Rodríguez Bencomo, D., & Pérez Martínez, L. (2017). Aportes a la formación intercultural universitaria y su dinámica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(7), 1–11. <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalía/article/view/1859/1014>
- Andrade Santamaría, J., Rodríguez Bencomo, D., y Pérez Martínez, L. (2014). La interculturalidad en la formación universitaria del estudiante- maestro de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. *Santiago*, 134, 307–318.
- Antón, J., y Caicedo Valencia, K. (2018). Acceso a la educación superior: políticas de cuotas para pueblos y nacionalidades en Ecuador. *ESAL-Revista de Educación Superior En América Latina*, 2010, 21–28.
- Araki, H. (6 de septiembre de 2011). Pueblos indígenas, afrodescendientes y montubios. *América Latina En Movimiento*. <https://www.alainet.org/es/active/49233>
- Arcos Cabrera, C., y Vásconez, A. (2001). *El Bachillerato en Ecuador: Eficiencia, equidad y retornos*. https://www.flacso.edu.ec/portal/files/docs/ca_eficienciaequidadII.pdf
- Atairo, D., Trotta, L., y Saforcada, F. (2023). La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de caso. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 261-283. doi: 10.5944/reec.42.2023.34279
- Ayala Mora, E. (2008). *Resumen de historia del Ecuador*. Quito: Corporación Editora Nacional.
- Badiou, A. (1994). La Ética. Tratado sobre la conciencia del mal. *Revista Acontecimiento*, 8.
- Báez, J. (17 de marzo de 2017). Mujer indígena: entre la discriminación y el mercado laboral. *La línea de fuego, Revista digital*. <https://lalineadefuego.info/mujer-indigena-entre-la-discriminacion-y-el-mercado-laboral-por-jonathan-baez/>
- Banco Central del Ecuador (2017). *Reporte de Pobreza, Ingreso y Desigualdad*. <https://contenido.bce.fin.ec/documentos/Estadisticas/SectorReal/Previsiones/IndCoyuntura/Empleo/PobrezaJun2017.pdf>
- Barreyro, G., y Oliveira, F. (2015). Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 17-46.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra
- Betancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. *Revista en Ciencias Empresariales y Ambientales*, 2(2), 389-402
- Blanco, R., y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea. Notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6, 69–85. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/99767>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, S.A.
- Bravo Guerrero, F. E., Illescas-Peña, L., y Quezada, T. (2018). Proceso de admisión y curso de nivelación en el ingreso a la universidad. Un estudio de caso. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 134–141. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.684>
- Buitrón, L., Ortiz, J., y Yupangui, Y. (2017). Nivelación propuesta por la SENESCYT: Vivencias en la Universidad Central del Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 42-53.
- Cabrera, F. J. (2016). La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile. *Estudios sociológicos*, 34(100), 107-143.
- Camou, A., Prati, M., y Varela, S. (2018). Tras las huellas de la experiencia política estudiantil. En A. Camou, M. Prati y S. Varela (Comps.), *¿Ya votaste? Experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP* (pp. 35-102). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Campos, M. (2021). ¿Cómo es el acceso a las universidades en México? *Impulsa T*. <https://www.formacionimpulsat.com/informacion/como-es-el-acceso-a-las-universidades-en-mexico/>
- Cárdenas, M. C. (1998). La Universidad de Cuenca, Ecuador, una identidad regional. *Procesos. Revista Ecuatoriana De Historia*, 1(13), 43–56. <https://doi.org/10.29078/rp.v1i13.331>
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29–46.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Carrillo Velarde, M. V. (2020). La interculturalidad en la Educación Superior: El caso de Ecuador. *Polo Del Conocimiento*, 5(02), 715–731. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i2.1307>
- Castillo, J. M. (14 de mayo de 2021). Los Tomabelas iniciaron la búsqueda de su identidad. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/regional/1/los-tomabelas-iniciaron-la-busqueda-de-su-identidad>

- Cerezo, L. (2018). El ingreso a la universidad de jóvenes en situación de vulnerabilidad social: razones y factores que los motivan. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(25), 62–84. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.278>
- Charlot, B. (2009). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, 3(4), 15–35.
- Chaves-Batista, N. (2015). Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. *Pro-Posições*, 3(88), 41–65.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2), 279-304.
- Chiroleu, A. (2018a). De la expansión de oportunidades al derecho a la universidad: un recorrido de un siglo desde la óptica de la representación social. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 27-36.
- Chiroleu, A. (2018b). Democratización y masificación universitaria: una mirada sobre desigualdades y políticas públicas en el centenario de la Reforma de 1918. *Integración Y Conocimiento*, 7(1), 68–85. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v7.n1.20107>
- CODENPE y AECID. (2011). *Interculturalidad. Serie: Diálogo de Saberes*. Quito.
- Condor Bermeo, V. P. (2020). *Desarrollo y educación superior, reforma de la universidad ecuatoriana, periodo 1990-2013*. [Tesis doctoral] Universidad Andina Simón Bolívar.
- Confederación de Nacionalidades Indígenas en el Ecuador (CONAIE). (1988). *Las nacionalidades indígenas en el Ecuador*.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008). *Declaración Final de la Conferencia regional de Educación Superior en América latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/10911>
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2013). *Ecuador: el modelo de evaluación del mandato 14*. https://www.caces.gob.ec/wp-content/uploads/Documents/PUBLICACIONES/docdownloader.com-pdf-ecuador-el-modelo-de-evaluacion-dd_98d214773aca5847fbf8a3802391a2ff.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador. (2009). *Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. https://cei.epn.edu.ec/Documentos/CONEA/INFORME_FINAL_UNIVERSIDADES_M14.pdf

- Constitución de la República de Ecuador [Const]. 20 de octubre de 2008 (Ecuador)
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Constitución Política de la República de Ecuador [Const]. 5 de junio de 1998 (Ecuador)
<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2002/0061.pdf>
- Costa De Paula, M. F. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Revista Avaliaç*, 22(2), 301–315.
- Cuji, L. F. (2015). Decisiones, omisiones y contradicciones: La interculturalidad en la reforma de la educación superior en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias* (pp. 73–96). Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero
- Czarny, G., Navia, C., y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 47(188), 87-108
- De Souza, A. C., y Teixeira Brandalise, M. Â. (2016). Avaliação da política de cotas da UEPG : desvelando o direito à igualdade e à diferença. *Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 21(2), 415–437.
- Del Valle, D. (2018). La universidad como derecho en el marco de las tendencias de la educación superior en la región. En D. Del Valle y C. Suasnábar (coord.), *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp.37-56). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA
- Del Valle, D., y Suasnábar, C. (Coord.) (2018). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008* (pp.37-56). Buenos Aires: IEC-CONADU, CLACSO, UNA.
- Delgado Granda, A. L. y Japón Gualán, A. (2017). Ingreso a la universidad pública: percepciones de los estudiantes. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 283-308). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Delgado Granda, A. L., Santillán Iñiguez, J. J., Japón Gualán, A. R., y Mora Naranjo, B. M. (2018). Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. *INNOVA Research Journal*, 3(10), 77-90.
<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.658>
- Di Caudo, M. V. (2016). Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómada*, 44, 167-183.
- Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, 34, 184–203.
- Duarte, B. (2016). *El acceso a la educación superior: Sistemas de admisión a las universidades nacionales de Argentina*. [Tesis de Maestría] Universidad de San Andrés, Argentina.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*.

- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense CIS.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004). La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. *Revista El Monitor*, 1, 25-31.
- El Nuevo Ecuador (2014). Política de Cuotas brinda igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. *Boletín de Prensa No. 277* <https://www.educacionsuperior.gob.ec/politica-de-cuotas-brinda-igualdad-de-oportunidades-en-el-acceso-a-la-educacion-superior/>
- El Nuevo Ecuador (2018). *Autoridades presentaron informe de resultados Ser Bachiller Sierra (2018)*. <http://www.evaluacion.gob.ec/autoridades-presentaron-informe-de-resultados-ser-bachiller-sierra-2018/>
- Enciso-Ávila, M.-I., y Planas-Coll, J. (2018). ¿Aumentar la cobertura aumenta la equidad?: el caso de la educación superior en México de 1990 a 2010. *Universia*, 9(25), 3–23.
- Enlace Ciudadano 441. (13 de septiembre de 2015). *Logros de educación superior*. <https://www.youtube.com/watch?v=E5rPRmTb9TY>
- Espinoza Freire, E. E. y Ley Leyva, N. V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26.
- Espinoza, A. (2008). Caso Ecuador. En SENPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: Diagnóstico y perspectivas* (pp.170-185). Quito: SENPLADES
- Espinoza, Ó., González-Fiegehen, L.-E., y Granda, M.-L. (2019). Avances y desafíos que enfrentan los procesos reformistas en la educación superior de Chile y Ecuador: la perspectiva sobre el acceso y el financiamiento. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(27), 25–50. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2019.27.339>
- Ezequiel, N. (2012). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y Ensayos*, 89, 351–366.
- Fabara Garzón, E. (2018). Resultados de las pruebas de bachillerato en Ecuador. *Perspectivas*, 3(2), 6–16.
- Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99
- Fundación Ecuador (2006). *Informe de progreso educativo Ecuador. Calidad con equidad: el desafío de la educación ecuatoriana*. PREAL, Fundación Ecuador, Contrato Social por la Educación y Grupo FARO. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d9ccf1c5-3a7c-42a7-9710-d154e6852fcd/content>

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 1-28.
- García Gaudilla, C. (1991). Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior. El caso de América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 2(2), 1-22.
- Gomes do Nascimento, R. (2017). Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 49-76.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guerrero, A., Avilés, C., y Loor, M. (2017). Caracterización socioeconómica de los estudiantes que acceden al sistema de educación superior del Ecuador. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 267-282). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Guzmán Gómez, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 33, 91-101.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164.
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de La Educación Superior*, 46(182), 71-87.
<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la Escuela y los Estudios. Abordajes desde las perspectivas de estudiantes y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Haro-Jácome, O., Simbaña-Cabrera, H., y Aguilar-Paoquiza, J. (2020). Inclusión y territorialidad en la nivelación general para el examen Ser Bachiller en el Ecuador. *Revista Cátedra*, 3(2), 17-34.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la Teoría Fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
- Hernández Loeza, S. E. (2017). Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 21-48.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Hooker Blandford, A. S. (2017). Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 20(20), 183-210.

- Hurtado Larrea, O. (2000). *Sistema de educación superior del Ecuador*.
http://tuning.unideusto.org/tuningal/images/stories/presentaciones/ecuador_doc.pdf
- IESALC (1996). *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES*.
- IESALC. (2005). *La educación superior privada en el Ecuador*. www.iesalc.unesco.org.ve
- Illicachi Guzmán, J. (2015). La educación intercultural bilingüe como proyecto epistémico de los movimientos indígenas en el Ecuador. *Sophía*, 18, 211.
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095012.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2022). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo 2022 (ENEMDU)*. Indicadores de Pobreza y Desigualdad.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2022/Diciembre_2022/202212_PobrezayDesigualdad.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2006). *Encuesta de Condiciones de Vida*.
https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/datos/investigaciones_sociales/Encuesta_Condiciones_Vida/ECV/bdd_ecv_2006.zip
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2008). *Encuesta de Condiciones de Vida*,
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/condiciones-de-vida/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). *El Censo informa: Educación*.
http://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2012). *Encuesta de Condiciones de Vida*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/condiciones-de-vida/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014). *Encuesta de Condiciones de Vida*.
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/condiciones-de-vida/>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo. (ENEMDU)*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-desempleo-y-subempleo/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019a). *Informe de resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019 Distrito 02D01 Guaranda*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019b). *Informe de resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019 Distrito 06D01*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019c). *Informe de resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019 Distrito 18D01*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019d). *Informe de resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019 Distrito 18D02*.

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019e). *Informe de resultados Ser Bachiller Año lectivo 2018-2019 Distrito 18D04*.
- Jarpa Arriagada, C. G., y Rodríguez Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327–343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- Kaneta Ferri, E. y Salgado Bagnato, M. H. (2018). Políticas públicas de Ação Afirmativa para indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a visão dos implementadores. *Pro-Posições*, 29(1). <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0133>
- Kaplan, C., y Ferrero, F. (2002). La “Marca de Caín” o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 1, 10–18.
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., y Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76.
- Krotsch, P. (2001). *Educación y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. y Atairo, D. (2008). *De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas* (Primera, Vol. 1). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la educación superior: una reflexión en torno de la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, 10, 35–54.
- Lahire, B. (2008). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp.). IIPE- UNESCO, Siglo XXI.
- Levy, D. (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: Perspectiva comparativa de la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 16(1), 1-34.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Ministerio de Educación. Quito, 11 de enero de 2011 https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE
- Ley Orgánica de Educación Superior (2000) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 15 de mayo de 2000. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2015/03/LOES-2000.pdf>
- Ley Orgánica de Educación Superior (2010) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 12 de octubre de 2010. <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>

- Lloyd, M. y Hernández Fierro, V. (2021). Los egresados de la primera universidad indígena en México Entre utopías, retos y realidades del mercado laboral. *Perfiles Educativos*, 43(173), 21–41.
- Londoño Calero, S. L. (2017). Estudiantes indígenas en universidades en el suroccidente colombiano Tensiones entre calidad y pertinencia. *Perfiles Educativos*, 39(157), 19.
- Luna Tamayo, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 221-250). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Barcelona: Gedisa.
- Mariátegui, J. C. (2007). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. *Hispanic American Historical Review*, 37(2): 266. <https://doi.org/10.1215/00182168-37.2.266a>
- Marinho Lisboa, F. y Dos Santos-Neves, I. (2019). Sobre estudiantes indígenas en la universidad: dispositivos y producción de subjetivos. *Educacao e Sociedade*, 40(e0219239), 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019219239>
- Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de Sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52674>
- Martuccelli, D. y Seoane, V. (2013). Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-12. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6578/pr.6578.pdf
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista Del Cisen Tramas/Maepova*, 6(2), 41–65.
- Mato, D. (Coord.) (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
- Mato, D. (Coord.) (2017). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y Prácticas de inclusión, democratización e interculturalidad*. Sáenz Peña: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF
- Mato, D. (Coord.). (2018). *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649>
- Maxwell, J. A. y Miller, B. A. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 461–477). The Guilford Press.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020). *Informe preliminar. Rendición de Cuentas 2019*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/10/Informe-narrativo-de-rendicion-de-cuentas-2019-MinEduc.pdf>

- Molina Galarza, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964. <https://doi.org/10.1590/198053143615>
- Moncayo, G. (1944). *La Universidad de Quito. Su trayectoria en tres siglos 1551-1930*. Quito: Imprenta de la Universidad Central del Ecuador.
- Moreno Yáñez, K. (2013). Efectos de la meritocracia en el acceso a la educación universitaria ecuatoriana. *Ecuador Debate*, 90, 103-126. <https://universidadsociedadec.files.wordpress.com/2014/07/meritocracia-en-acceso-a-universidad.pdf>
- Moreno Yáñez, K. (2015). *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y admisiones (2010)*. [Tesis de Maestría]. Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador.
- Moreno Yáñez, K. y Cabrera Narváez, S. (2017). Las promesas pendientes de la meritocracia. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 251-266). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar
- Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 2(1), 36-65.
- Muñiz Terra, L. (2018). El análisis de acontecimientos biográficos y momentos bifurcativos: una propuesta metodológica para analizar relatos de vida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 19(2), 25.
- Naciones Unidas (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Declaración y Programa de acción*. Nueva York: Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp.pdf
- Naciones Unidas (2005). *Documento Final de la Cumbre Mundial 2005*. <https://www.refworld.org/es/leg/resolution/unga/2005/es/19525>
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas No 61/295*.
- Noroña, K. E. (18 de julio de 2022). Gobierno elimina el examen Transformar de la Senescyt, ¿qué significa? *GK*. <https://gk.city/2022/07/15/gobierno-elimina-examen-transformar-senescyt/>
- OEI (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2015. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes*. <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2015-educacion-de-los-pueblos-y-comunidades-indigenas-originarios-y-afrodescecientes>
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *C169-Convenio sobre pueblos indígenas y tribales*.

- Ossola, M. M. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades*, 26, 39–51.
- Pacheco Prado, L. (1992). *La universidad ecuatoriana. Crisis académica y conflicto político*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS.
- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 6, 81-122.
- Paladino, M., Ossola, M. M., De Castro, A. E., y Rosso, L. (2016). Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista Del Instituto de Investigaciones En Educación Facultad de Humanidades*.
<https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/presentacion8.pdf>
- Pareja, F., y Chamorro, C. (1986). *La educación superior en Ecuador*. CRESALC-UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000726/072628so.pdf>
- Pedraza González, X. (2017). El curso pre- ENES: una alternativa para el desarrollo del razonamiento numérico. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 5(1), 133–142.
- Pelchor Arevalo, I. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. (pp.154-177). IESALC
- Peñaherrera de Costales, P. y Costales Samaniego, A. (1959). *Los salasacas: investigación y elaboración*. Quito: Instituto Ecuatoriano de Antropología.
- Pierella, M. P. y Santos Sharpe, A. I. (2019). El ingreso a la universidad pública: Disputas en torno a los principios de justicia e igualdad en la prensa gráfica argentina. *Propuesta educativa*; 28(51), 93-107.
- Pilca Picuasi, E. P. (2015). La universidad, dispositivo de selección: reforma a la Educación Superior Ecuatoriana [Tesis de Maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Ecuador.
- Ponce, J. y Carrasco, F. (2016). Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo. *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública Mundos Plurales*, 3(2), 9-22.
- Portillo, R. A. (2014). De la reforma de Córdoba al Cordobazo. La universidad como escenario de las luchas por la democracia en Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia. *Revista Digital de Historia y Arqueología Desde El Caribe Colombiano*, 15, 1-23.
- Pujadas Muñoz, J.J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Quisaguano Mora, A. P. (2018). Politización de la educación superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso. En D. Mato (2018), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* (pp. 347-361). Universidad Nacional De Tres De Febrero.

- Quishpe, A. (2015). La universidad que tenemos vs. la universidad que queremos. *Rupturas, Revista de Investigación, Análisis y Opinión*. <https://www.revistarupturas.com/la-universidad-que-tenemos.html>
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, 173–195. <https://doi.org/10.35362/rie500668>
- Ramírez Gallegos, R. (Coord.) (2016). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC.
- Ramírez Gallegos, R., y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: Antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución política. *Educación Superior y Sociedad*, 2, 129–154. <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/371>
- Red de Maestros y Maestras por la Revolución Educativa (2016). *Propuesta de la comunidad educativa como insumo para el nuevo Plan Decenal de Educación 2016-2025. Documento Borrador V1*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/PLAN-DECENAL-PROPUESTA.pdf>
- Redacción Comercial (7 de noviembre de 2022). Prueba “Transformar”: la guía definitiva. *Primicias: Hablemos de Educación*. https://www.primicias.ec/nota_comercial/hablemos-de/educacion/pregrado/guia-prueba-transformar/
- Redacción El Universo (1 de noviembre de 2017). 6.811 jóvenes de pueblos en nivelación preuniversitaria. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2017/11/01/nota/6460294/6811-jovenes-pueblos-nivelacion-preuniversitaria/>
- Redacción El Universo (21 de mayo de 2022). ‘Hay un porcentaje de estudiantes que a pesar de haber elegido y haber postulado a una carrera, lamentablemente no la aceptan’, según María Cristina Aguirre, subsecretaria de Acceso a Educación Superior. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/ecuador/subsecretaria-de-acceso-a-educacion-superior-casi-40000-cupos-se-encuentran-disponibles-para-la-segunda-postulacion-nota/>
- Redacción El Universo. (12 de abril de 2012). 14 universidades Categoría E Fueron Suspendidas. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/2012/04/12/1/1447/senescyt-suspende-universidades-categoria-e-que-no-pasaron-evaluacion.html>
- Rentería, D. (2012). *Posibilidades de autorrealización: Significados de la educación superior y proyecto de vida en estudiantes universitarios de Tijuana* [Tesis de Maestría]. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.
- Rivera Vásquez, J. (2019). La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(29), 1–15.

- Rodríguez Cruz, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Periféria. Revista de Investigación y Formación En Antropología*, 20(1), 110–148. http://revistes.uab.cat/periferia/article/view/457/pdf_9
- Romero Chico, R. A., y López Ortega, A. A. (2019). Políticas públicas de democratización de la educación superior inclusiva en la Facultad de Ciencias Psicológicas de la UCE (2008 - 2018). *Sathiri*, 14(1), 67. <https://doi.org/10.32645/13906925.807>
- Saforcada, F., Atairo, D., Trotta, L. y Rodríguez Golisano, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. IEC-CONADU.
- Secretaría de Educación Superior Ciencia Tecnología e Innovación [SENECYT] (2016). *Evaluación social. Proyecto de reconversión de la educación técnica y tecnológica superior pública del Ecuador*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/649201473227381140/pdf/SFG2419-SA-SPANISH-P157425-Box396306B-PUBLIC-Disclosed-9-2-2016.pdf>
- Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación. [SENECYT] (2021). *Sistema Ecuatoriano de Acceso a la Educación Superior*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2022/02/PROYECTO_SEAES.pdf
- Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] (2018). *Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cifras*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Diciembre_2018.pdf
- Secretaría de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] (2020). *Educación superior, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales en cifras. Julio 2020*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/00_Nacional_Educacion_Superior_en_Cifras_Julio_2020_NF.pdf
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] (2014). *Informe sobre ciudadanos afroecuatorianos que han ingresado al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación [SENECYT] (2013). *Proyecto de inversión Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/04/PROYECTO-SNNA.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025*. Quito. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%CC%81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2013). *Plan Nacional Buen Vivir 2013-2017* https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/plan-nacional-para-el-buen-vivir-2013-2017.pdf.

- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo [SENPLADES]. (2017). *Plan Nacional Buen Vivir 2017-2021*. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/09/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2017-2021.pdf>
- Sifuentes, V. (2013). *Las representaciones sociales de la educación superior de los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán-UNAM*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sigal, V. (2003). La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina. *Documento de Trabajo* N° 113, Universidad de Belgrano. http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/113_sigal.pdf
- Sistema Integral de Información de Educación Superior (SIIES) (2019). <https://www.siies.gob.ec/servicios.html>
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2017). *Reglamento*. Pub. L. No. 934.
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2022). *Acuerdo-No-SENESCYT 2022-043 1*
- SNIESE-SENESCYT. (2016). *Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE)*. <https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/indicadores>
- Sousa Santos, B. de. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (comps.), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Southwell, M. (2008). ¿Particular? ¿Universal?: escuela media, horizontes y comunidades. *Propuesta educativa*, 15(30), 23-35.
- Stavenhagen, R. (2002). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 4(7), 1-7. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28240702>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suasnábar, C., y Rovelli, L. I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27(3), 81-104. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0010>
- Tamayo Guajala, P. L., Tinitana Ordoñez, A. G., Apolo Castillo, J. E., Martínez Avelino, E. I., & Zambrano Pérez, V. L. (2021). Examen para el ingreso a la Educación Superior. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 437-448.
- Tenti Fanfani, E. (2011). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de la sociología de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E., (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60-73.

- Terigi, F. (2017). *Trayectorias educativas y trayectorias escolares*. Especialización Docente en Programas y Políticas Socioeducativas. INFOD. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5(1), 177–194. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Torres Ortiz, J. A., Quitián Rojas, L. N., y Cubillos Cadena, M. A. (2018). *El significado de la interculturalidad en el escenario escolar*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.35309>
- Trow, M. (1994). *Twentieth-Century Higher Education. Elite to mass to universal*. Baltimore: he Johns Hopkins University Press
- Tuaza Castro, L. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* (pp.199-224). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC y Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- UIS (2021). *Base de datos*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://uis.unesco.org/>
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. (2011). *Boletín Informativo N° 19*. https://ia600606.us.archive.org/11/items/BoletnInformativoSobrePueblosIndgenas/KIVLAK_Boletn_No19_esp.pdf
- Valencia Vivas, G. M. (2017). Razonamiento lógico numérico, lógico verbal y lógico abstracto en la educación media y su influencia en el ingreso al sistema universitario público del Ecuador. *Journal of Education and Human Development*, 6(2). <https://doi.org/10.15640/jehd.v6n1a9>
- Van Zanten (2008). ¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En E. Tenti Fanfani (Comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp.173-192). IIPE- UNESCO, Siglo XXI.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vásquez, K. (2017). La selección del ENES como determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 99-126) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Viera Córdova, P. (2017). El ingreso a la educación superior pública ecuatoriana: (Des) igualdades sociales y emociones. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta

- (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp. 309-330). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villagómez Rodríguez, M. S. (2018). “Otras pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad Revista de Educación*, 13(1), 30-41. <http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/alteridad/v13n1/1390-325X-Alteridad-13-01-00030.pdf>
- Viteri Díaz, G. (2005). Situación de la educación en el Ecuador. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 70. <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/index.htm>
- Viteri Robayo, C. P. (2018). Pluralidad de causas en la demanda por una carrera universitaria, estudio de la zona 3-Ecuador. *Revista Educación*, 42(2), 1–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27263>
- Vizcaíno Figueroa, J.J. y Ribadeneira Zapata, C. N. (2016). Liquidación de las instituciones de educación superior ecuatorianas suspendidas por falta de calidad académica. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2016/01/liquidacion.html>
- Young, M. (28 de junio de 2001). Down with meritocracy. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>
- Zabala, T. (2017). Análisis de la reforma a la educación superior ecuatoriana en el período 2008-2013. En S. Cabrera Narváez, C. Cielo, K. Moreno Yáñez, y P. Ospina Peralta (Eds.), *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades* (pp.73-85). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Zambrano-Ramírez, J. (2016). Una mirada crítica al examen nacional para la educación superior en Ecuador. *EduSol*, 16(56), 1–14.

Anexos

Anexo 1. Tabla 1 Evaluación global de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, año 2009

CATEGORÍA A (11)	CATEGORÍA B (9)	CATEGORÍA C (13)	CATEGORÍA D (9)	CATEGORÍA E (26)
ESCUELA POLITÉCNICA NACIONAL ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL LITORAL ESCUELA POLITÉCNICA DEL EJÉRCITO ESCUELA SUPERIOR POLITÉCNICA DEL CHIMBORAZO PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE QUITO UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR UNIVERSIDAD DE CUENCA UNIVERSIDAD DEL AZUAY UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA	UNIVERSIDAD. AGRARIA DEL ECUADOR UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE	ESCUELA. POLITÉCNICA AGROPECUARIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUENCA UNIVERSIDAD CATOLICA DE GUAYAQUIL UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO UNIVERSIDAD ESTATAL DEL SUR DE MANABI UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DEL ECUADOR UNIVERSIDAD LAICA ELOY ALFARO DE MANABI UNIVERSIDAD NAVAL MORAN VALVERDE UNIVERSIDAD TECNICA DE COTOPAXI UNIVERSIDAD TECNICA DE MACHALA UNIVERSIDAD TÉCNICA	UNIVERSIDAD CASA GRANDE UNIVERSIDAD DE LOS HEMISFERIOS UNIVERSIDAD ESTATAL AMAZÓNICA UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SEK UNIVERSIDAD LAICA VICENTE ROCAFUERTE UNIVERSIDAD REGIONAL DE LOS ANDES UNIVERSIDAD TECNICA DE BABAHOYO UNIVERSIDAD TECNICA DE MANABI UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ECOTEC	ESCUELA POLITECNICA AMAZONICA ESCUELA POLITECNICA PROF. MONTERO L. ESCUELA POLITECNICA JAVERIANA UNIVERSIDAD ALFREDO PEREZ GUERRERO UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUITO UNIVERSIDAD CRISTIANA LATINOAMERICANA UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES TURÍSTICAS UNIVERSIDAD DE OTAVALO UNIVERSIDAD DEL PACIFICO - E. DE NEGOCIOS UNIVERSIDAD ESTATAL DE SANTA ELENA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DEL

		ESTATAL DE QUEVEDO UNIVERSIDAD TECNICA L. VARGAS TORRES UNIVERSIDAD TECNOLOGICA EQUINOCCIAL		ECUADOR UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DEL ECUADOR UNIVERSIDAD INTERCULTURAL UNIVERSIDAD METROPOLITANA UNIVERSIDAD OG MANDINO UNIVERSIDAD PANAMERICANA DE CUENCA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA ESTATAL DEL CARCHI UNIVERSIDAD SAN ANTONIO DE MACHALA UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO UNIVERSIDAD TECNICA JOSE PERALTA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA AMÉRICA UNIVERSIDAD TECNOLOGICA
--	--	--	--	--

				EMPRESARIAL UNIVERSIDAD TECNOLOGICA INDOAMERICA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA ISRAEL UNIVERSITAS EQUATORIALIS
--	--	--	--	--

Nota. Información tomada de CONEA (2009)

Anexo 2 Tabla 2. Contextualización étnica de los investigados (Datos objetivos²⁷)

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
Etnia	Grupo étnico	Salasaca	Salasaca	Salasaca	Salasaca	Salasaca	Tomabela	Warankas	Puruhás
	Origen	Descendientes de Mitimaes de Bolivia o nativos de Ecuador, con orígenes Panzaleo-Puruha					Descendientes de habitantes de Cajamarca-Perú	Pueblo nativo	Pueblo nativo
Datos sociales	Economía	Agricultura Ganadería Tejido y venta de tapices y artesanías					Agricultura (granos, hortalizas) Ganadería Elaboración y venta de artesanías	Agricultura Ganadería Venta de artesanías Venta de bebidas alcohólicas y artesanales	Prácticas medicinales Rituales energéticos Agricultura Ganadería Elaboración y venta de artesanías
Datos culturales	Tradiciones	Inti Raymi Confección de tejidos					Inti Raymi	Fiesta de Carnaval	Carnaval, Reyes, Semana Santa, Corpus Christi y Difuntos

NOTA: Elaboración propia.

²⁷ Los datos proporcionados son de tipo objetivo, pues no son proporcionados por el estudiante (objeto de estudio). En ocasiones, el investigador los asume de forma implícita o son tomados de otras fuentes.

Anexo 3. Tabla 3. Contexto socio-económico y familiar. Datos objetivos y subjetivos²⁸

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
Contexto socio-económico y familiar	Núcleo familiar	Nuclear Completo 9 hijos y ambos padres	Nuclear Completo 7 hijos y ambos padres	Incompleto vive con la madre y no hermanos	Convive con su pareja y su hija	Nuclear completa 3 hijos y ambos padres	Nuclear completo 3 hijos y ambos padres	Nuclear completo 3 hijos y ambos padres	Incompleto vive con su tía
	Actividad económica de padres y familiares cercanos	Padres agricultores	Padres agricultores	Madre agricultora Padre mensajero	Conviviente estudiante universitario	Padre mensajero Madre agricultora	Padres agricultores	Padres comerciantes	Tía agricultora
	Nivel económico alcanzado por la familia (datos objetivos)	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Bajo
MIRADA DEL INVESTIGADOR AL ESTUDIANTE	Características y rasgos personales al momento de la entrevista (datos objetivos)	Extrovertido	Mirada apagada, desconfiada, tímida	Abierta a responder preguntas. Respuestas cortas y sencillas	Seria, reflexiva, madura,	Seria y abierta	Seria y abierta	Rostro angelical y dulce, sonrisa temerosa	Estudiante abierta y cómoda para conversar

NOTA: Elaboración propia.

²⁸ Los datos subjetivos son proporcionados por el estudiante durante la entrevista.

Anexo 4. Tabla 4. Trayectoria educativa previa del estudiante

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
TRAYECTORIA EDUCATIVA PREVIA DEL ESTUDIANTE	Tipo institución primaria	Regular-fiscomisional, rural	Incompleta Unidocente, pública, rural	Incompleta Unidocente, pública, rural Regular, pública rural	Regular, pública, urbana	Regular-fiscomisional, rural	Regular, pública, rural	Incompleta Unidocente, pública, rural	Regular, pública, urbana
	Tipo estudiantes asisten	Mayoría indígenas	Mayoría indígenas	Mayoría indígena Mayoría mestizos	Mayoría mestizos	Mayoría indígenas	Mayoría indígenas	Mayoría indígenas	Mayoría mestizos
	Tipo institución secundaria	Regular-fiscomisional, rural	Regular-fiscomisional, rural	Regular-fiscomisional, rural	Regular, pública, urbana	Regular, pública urbana	Regular, pública urbana	Regular, pública urbana	Regular, pública urbana
	Tipo estudiantes asisten	Mayoría indígenas	Mayoría indígenas	Mayoría indígenas	Mayoría mestizos	Mayoría mestizos	Mayoría mestizos	Mayoría mestizos	Mayoría mestizos
	Nota promedio examen de grado institución	7,99	7,99	7,99	8,37	9,0	-	8,80	8,73
	Nota promedio examen de grado Distrito	8,50	8,50	8,50	8,50	8,19	-	8,14	8,14
	PELILEO URBANO 8,51	RURAL 8,48	TOTORAS URBANO 744	RURAL 715					
	Puntajes postular ES obtenido institución	709 puntos	709 puntos	709 puntos	759 puntos	840 puntos	--	787 puntos	799 puntos
	Puntaje postular ES obtenido distrito	778	778	778	778	751	-	729	730
	Discriminación	No	No	Si en la escuela. Se burlaban y sufría bullying	No	No	No	No	No
	Desplazamiento a otro lugar	No	Si, de primaria a secundaria en área rural	Si, de primaria a secundaria en área rural	No	Si, de primaria a secundaria en área urbana	Si, de primaria a secundaria en área urbana	Si, de primaria a secundaria en área urbana	No

NOTA: Elaboración propia.

Anexo 5. Tabla 5. Trayectoria educativa familiar

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
TRAYECTORIA EDUCATIVA FAMILIAR	Padres	Primaria	Primaria	Madre primaria Padre educación superior (por graduarse)	Conviviente universitario, (por graduarse)	Madre primaria Padre educación superior (por graduarse)	Primaria	Primaria	Primaria
	Hermanos	2 hermanas profesionales: médico e ingeniero	No	No	No	2 hermanos menores estudian ingeniería	2 hermanos menores Colegio y Recién nacido	2 hermanos menores Colegio	No
	Familia extendida	No	No	Primo-profesor Primas: profesora y enfermera	No	No	Primo-ingeniería electrónica y telecomunicaciones	Tíos-enfermero, abogado y mecánico	Tía primaria

NOTA: Elaboración propia.

Anexo 6. Tabla 6. Trayectoria personal en el proceso de acceso al sistema universitario

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
TRAYECTORIA PERSONAL EN EL PROCESO DE ACCESO AL SISTEMA UNIVESITARIO	Número de veces que rindió examen	2	3	2	3	1	1	2	1
	Persona que lo motivó	Hermanas profesionales	Padres y hermana	Padre y primo	Conviviente e hija	Padres	Madre	Padres	Tía Tío-abogado Tía-enfermera
	Puntaje que obtuvo	740 785	680 780 680	600 790	700 600 940	No menciona	786	787 850	825
	Curso preparatorio	No No	No Si No	No Si	No No Si	No	Si	Si 2. Si	Si
	Tipo de universidad a la que asiste	Pública	Pública	Pública	Privada	Privada	Pública	No Privada	Privada
	Carrera que estudia	Hotelería y turismo	Administración de empresas	Educación	Odontología	Contabilidad y auditoría	Tecnologías de la información	Enfermería	Enfermería
	Nivel generacional universitario	Segunda	Primera	Segunda	Primera	Primera	Primera	Primera	Primera

NOTA: Elaboración propia.

Anexo 7. Tabla 7. Sentidos que los estudiantes indígenas otorgan a la educación

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSSELYN	JACQUELINE
SENTIDO INSTRUMENTAL	PRESTIGIO	Esperanzado r para salir adelante	La educación es de suma importancia ya que nos ayuda a sobresalir		Es prepararnos para seguir superándonos y ser alguien en la vida.				
			Mayor categoría						
	CERTIDUMBRE			Mejorar mi condición actual	Salir adelante y tener un mejor futuro.	La educación me brinda un futuro más promisorio	La educación es algo muy importante para nosotros ya que de ella vamos a sobrevivir y vamos a ver la posibilidad de buscar una mejor vida para nosotros.		La educación es la herramienta que posibilita el éxito profesional en la vida de una persona.
SENTIDO EXPRESIVO	IDENTITARIO	Aspecto de especial envergadura						La educación es muy importante en todos los sentidos. O sea, para que se sientan satisfechos nuestros padres, nuestros familiares.	Para que ellos se sientan orgullosos que alguien de la familia sacó la cara por ellos. Es que ellos no estudiaron ni la escuela. Ellos siempre insistían que vaya a estudiar.

LIBERTADOR	Ya no trabajar en el campo, con los animales o en el campo	Para que no sufran como ellos. Como ellos no han estudiado y trabajan en el campo y no tienen muchos recursos económicos	Ella no tuvo la oportunidad de estudiar. Por eso me dice que yo debo hacerlo	Tienes que valerte por ti misma, lejos de estos terrenos que me enferman y no nos rinden económicamente . Mi madre siempre ha querido que estudie. Si ella hubiese tenido la oportunidad de estudiar, también lo hubiese hecho. Por ser mujer e indígena no lo pudo lograr; pero quiere ver en sus hijos lo que ella no pudo ser. La educación te ayuda a no depender de nadie	
PRÁCTICO	Ya tendría un trabajito en la ciudad.		Cuando terminas la universidad hay mejores trabajos	No necesito de una beca porque actualmente trabajo, pero tengo la facilidad	El punto donde no necesitemos depender de alguien, de mi papá o de mi mamá y llegue a obtener algo y

de hacer
las dos
cosas a la
vez.

valerme de mi
mismo

NOTA: Elaboración propia.

Anexo 8. Tabla 8. Sentidos que los estudiantes indígenas otorgan a la universidad

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSELYN	JACQUELINE
SENTIDO EXPRESIVO	IDENTITARIO	Es un privilegio un honor estudiar en una institución pública					Es una carrera difícil, pero tiene mucho reconocimiento al igual que la universidad. Es una gran oportunidad estar en una universidad pública.		Para mí, esta universidad me acogió a lo que no pude ingresar a la universidad pública. Ahorita, la universidad es para mí la mejor universidad y me siento satisfecha con los conocimientos que ella me provee.
	LIBERTADOR	Es gratuita, y al momento de ingresar solo sería cuestión de aprovechar							
	PRÁCTICO		Es muy importante estudiar en esta universidad porque vamos a poner en práctica y tener un trabajo.				Por mi trabajo. Porque actualmente estoy trabajando y me tocó esforzarme para comenzar a estudiar.		

NOTA: Elaboración propia.

Anexo 9. Tabla 9. Sentidos en relación a la carrera

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	BYRON	MYRIAN	MONICA	AIDA	ROCIO	ARACELY	JHOSELYN	JACQUELINE
SENTIDO INSTRUMENTAL	PRESTIGIO						Es una carrera difícil, pero tiene mucho reconocimiento, al igual que la universidad.		
SENTIDO EXPRESIVO	IDENTITARIO							La educación es muy para que nuestros padres se sientan importantes y orgullosos.	
	LIBERTADOR		Lo voy a realizar durante toda la vida		Salir adelante				
	HEDONÍSTICO	Me siento feliz	Una carrera que me gusta		Yo me siento feliz.	Me gusta la carrera que estudio y más porque es solo los fines de semana	Siempre me ha gustado estudiar y mi mamá es quien siempre me ha motivado para que lo haga.		Bueno, o sea, también me da una alegría que luego voy acabar.
	PRÁCTICO	Me ayuda a conseguir un trabajo	Me ayuda a conseguir un trabajo		Estudio esta carrera por mi trabajo.		Solo espero terminar mis estudios para conseguir un buen trabajo.		

NOTA: Elaboración propia.