



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**

***Promesas de democratización en el sistema
universitario ecuatoriano: experiencias de las y los
estudiantes de la provincia de Azuay que no ingresan
a la universidad pública a través del examen de
ingreso (2015-2020)***

Mg. Ana Delgado Granda
Directora: Dra. Daniela Atairo

Fecha de presentación: diciembre 2023

Agradecimientos

A Dios por ser mi guía y soporte siempre y más aún en los momentos difíciles (...).

A mis padres, Néstor y Mechita, por su ejemplo de responsabilidad, generosidad y amor incondicional. Una dedicatoria especial a mi padre, un educador que dedicó años de su vida a enseñar a aquellas personas que no podían acceder a la educación regular. Por ser un ejemplo de esfuerzo, disciplina y compromiso que me enseñó a seguir siempre adelante a pesar de la adversidad y saber que somos capaces de alcanzar nuestros grandes sueños.

A mi esposo, Diego, por su comprensión, su apoyo, por estar ahí, en todos aquellos momentos que estuve absorta y concentrada en el estudio.

A mis hijos, Pablo Andrés, Paúl Esteban y Juan Diego quienes siempre han sido y serán parte fundamental de mi vida. A mis tres chiquitas: July, Amelia y Emilia y a la estrella que vino cuando otra se fue, Juan Martin, Los amo mucho!

Mi agradecimiento para la Dra. Daniela Atairo, Directora de esta tesis, por el tiempo y la orientación brindada en este proceso de investigación.

Agradezco también a Natalia Rosli por su valioso aporte, guía y acompañamiento en el ámbito de la escritura académica.

Gracias a todas las personas que estuvieron pendientes, por el ánimo, la motivación y palabras de aliento para no declinar en momentos que perdía la esperanza de alcanzar esta meta.

Resumen

La investigación que se inserta dentro del campo de estudios de la educación superior tiene como propósito analizar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron entrar a la universidad pública ecuatoriana en un contexto de implementación de una política de ingreso que apela a la igualdad de oportunidades. En el año 2008 se extiende la gratuidad hasta el nivel superior y en el 2012 se implementa un examen que deben rendir todos los aspirantes que deseen ingresar a la universidad pública ecuatoriana. El sistema de ingreso forma parte de las políticas públicas que centraliza un proceso que implementaban las universidades en el marco de su autonomía.

Para cumplir con el objetivo se diseñó una investigación desde la perspectiva teórica de Dubet (2010) que permite acercarnos a la diversidad de experiencias, de trayectorias socioeducativas desde la lógica de la integración, la diversidad de estrategias a las que apelan los aspirantes investigados y a los efectos que generó en su subjetivación el no haber logrado ingresar a la universidad. El abordaje metodológico considerado pertinente para lograr el objetivo fue el método biográfico que posibilita el despliegue narrativo de las experiencias de una persona (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Pujadas Muñoz, 1992; Sautu, 1999). En este sentido, se trata de una investigación exploratoria e interpretativa inscrita en el paradigma de la comprensión y no de la explicación.

A través del relato se busca abarcar la complejidad de una problemática particular, pero de carácter social como es la cuestión de la desigualdad educativa. En este sentido, el análisis micro social centrado en las experiencias de los aspirantes universitarios permitió problematizar el sistema de ingreso a la universidad ecuatoriana desde diferentes niveles y dimensiones, buscando comprensiones más sustantivas. En la medida de recuperar las experiencias sociales y los sentidos que los sujetos le otorgan y que se ocultan tras la homogeneidad, las expresiones de los aspirantes universitarios como actores sociales constituyen el punto de partida para reconstruir posibles significados. Es así que el texto, y en este caso el relato se convierte en objeto de análisis (Kornblit, 2007).

En cuanto al relevamiento empírico se apeló al relato de los sujetos investigados que se realizó mediante entrevistas abiertas que exploraron las experiencias a partir de una organización cronológica marcada por el antes, el durante y el después de dar el examen. Las entrevistas se realizaron a partir de julio de 2018 hasta abril de 2019 y en algunos casos se extendió hasta agosto, septiembre y octubre del 2020. La unidad de análisis son jóvenes en edad universitaria

de la provincia del Azuay y la muestra se conformó de nueve aspirantes universitarios, ocho mujeres y un hombre con una media de edad de 19 años.

Los estudios sobre la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana a través de un examen estandarizado han postulado que no contribuye a la igualdad de oportunidades dada la desigualdad educativa que existe en el país. Los resultados de esta investigación confirman la desigualdad existente en el sistema educativo que genera diferentes condiciones para acceder a la universidad. En particular, se observa heterogeneidad en el grupo investigado respecto de las condiciones socioeducativas y trayectorias educativas diferentes, aunque todos comparten algo en común: *nadie logró entrar a la universidad pública*. Pero, quienes fueron a colegios públicos afirman que no tuvieron una educación de calidad en los colegios y en los cursos de preparación para el examen de ingreso.

El estudio identificó una diversidad de estrategias desplegadas por los aspirantes para poder aprobar el examen que están en relación con su condición socioeconómica. Allí se puede observar los esfuerzos personales y familiares que se realiza con la proyección de obtener un título universitario. El análisis de las estrategias permite postular como argumento que la política de ingreso organizada bajo el principio de oportunidades no está cumpliendo con el principio de la lógica meritocrática que premia el esfuerzo y el mérito. De los relatos es posible identificar aspirantes con una reconocida trayectoria educativa tanto de colegios públicos y privados que implementaron un conjunto de estrategias pero que igualmente quedaron fuera, en una condición de excluidos de la universidad pública y del sistema universitario al no tener recursos económicos para entrar a la privada. Y el análisis de las reflexiones que genera en los aspirantes esta experiencia permite observar que los consecutivos fracasos generan en los aspirantes un sentimiento de frustración por no lograr su sueño y decepción con el sistema educativo y con el proceso de ingreso a la universidad en un contexto de promesas de democratización en el acceso a la educación superior.

Palabras clave: ingreso a la universidad; examen estandarizado; desigualdad social y educativa.

Abstract

This research study embedded in the higher educational field aims at analyzing the social experiences of pre-university students who did not get access to public universities in Ecuador regardless of the implementation of a policy that guarantees equality of opportunities. In 2008, the government established the gratuity of public higher education; however, in 2012, it was established that all university applicants had to take an admission exam. This entrance system belongs to the public policies that centralize a process that universities used to implement due to their autonomy.

To accomplish the objective of this study, a research approach based on Dubet's (2010) theory was designed, allowing the analysis of applicants' diverse experiences, socioeducational trajectories from the logic of integration, the diversity of strategies that applicants used and the effects that no access to public education triggered in their subjectification. The bibliographical method was determined to be the most suitable for this purpose due to the narrative display of personal experiences (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Pujadas Muñoz, 1992; Sautu, 1999). In this sense, this is an exploratory and interpretative research aligned with a comprehensive rather than explanatory paradigm.

Through participants' narratives, this study encompasses the complexity of a particular social issue, i.e., education inequality. In this sense, this micro social analysis that focused on university applicants' experiences has allowed to problematize the Ecuadorian entrance system from different levels and dimensions, looking for a more subjective comprehension of this phenomenon. With the purpose of recalling social experiences and the sense that individuals provide to such experiences that hide behind homogeneity, university applicants' expressions as social agents constitute the cornerstone for the construction of different meanings. Hence, narratives, in this particular case, become the object of analysis (Kornblit, 2007).

The empirical data was generated through the participants' narratives. They were elicited by means of unstructured interviews that explored their experiences from a chronological organization that focused on the events before, during and after taking the admission exam. The interviews were conducted from July, 2018 to April, 2019, and in some cases, these interviews were carried out until August, September and October, 2020. The unit of analysis encompassed young individuals from the province of Azuay and the sample included nine university applicants, eight female and one male, whose average age was 19.

Research on entrance policies through a standardized admission exam has suggested that these tests do not promote equality for applicants given the marked education inequality existing in our country. The results of this investigation confirm such inequality in the educational system

that generates different conditions for access to public universities. Particularly, this study highlights the heterogeneousness of the group in relation to their different socioeducational conditions and educational trajectories, even though all participants share something in common: nobody was able to get access to the public university. Those who attended public high schools affirmed that they neither had a good education nor a good preparation for the admission exam.

This study has also identified a variety of strategies that applicants used in their attempt to pass the admission exam and which aligned with their socioeconomic condition. There, personal and familiar efforts as well as their aim to obtain an academic degree are reflected. In addition, the analysis of these strategies has allowed to establish as a valid argument that public university entrance policies based on a principle of opportunities are not accomplishing the principle of the meritocratic logic that awards effort and merit. Participants' narratives have allowed to identify applicants with a well-recognized educational trajectory both in public and private high schools, who have implemented a series of strategies that in the end were useless, excluding them from public higher education and the educational system itself, as their socioeconomic status does not allow them to afford private education. Likewise, the analysis of applicants' discourses regarding their consecutive failure during this process has underscored feelings of frustration as they cannot achieve their goals and a feeling of disappointment around a process that promises democratization in the access to higher education.

Key words: access to higher education; standardized exam; social and educational inequality

Índice

Introducción	9
CAPÍTULO I. El acceso a la universidad como objeto de estudio. Un análisis de la producción de conocimiento en Ecuador en el contexto regional	18
1. Producción del conocimiento sobre el acceso a la universidad en un contexto de políticas de democratización en América Latina	21
2. La universidad se constituye en objeto de estudio para los universitarios ecuatorianos: investigaciones sobre el acceso a la educación superior	27
3. La academia alza su voz y pone en cuestión el discurso oficial sobre los efectos democratizadores de la reforma universitaria	30
4. Estudios sobre experiencia de jóvenes que son excluidos de la educación superior al no aprobar el examen de ingreso	40
Conclusiones	43
CAPÍTULO II. Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las experiencias de aspirantes universitarios en el ingreso a la universidad: sentidos desde la complejidad de la diversidad	46
1. Grandes transformaciones sociales, nuevas sociologías: las experiencias sociales como objeto de estudio	48
2. La noción de experiencia social y la articulación conflictiva de tres lógicas de acción ..	50
3. La experiencia social como objeto de estudio	54
4. Los relatos de vida: una estrategia metodológica para acceder a las experiencias de los aspirantes a la universidad	56
4.1 Objetivos de la investigación	56
4.2. Diseño del estudio	57
4.3. Acceso a los informantes y procedimientos para su elección	60
4.4. Descripción de la muestra conformada	61
4.5. Procedimiento e instrumentos de recolección de datos	61
4.6 Consideraciones Éticas	64
4.7 Estrategias utilizadas para el análisis de datos	65
CAPÍTULO III. Debates, reformas y disputas sobre el acceso a la universidad ecuatoriana ..	67
1. La universidad ecuatoriana desde mediados del siglo XX: de la universidad de “puertas abiertas” a su cuestionamiento, crisis y decadencia	68
2. La universidad ecuatoriana en crisis: se avizora una tercera reforma	74

2.1 La reforma de la universidad ecuatoriana en el nuevo siglo: una redefinición de la relación de la universidad y el estado	75
2.2 El Examen Nacional de Educación Superior (ENES)	80
3. Debates y posicionamientos frente a la política de ingreso a la universidad ecuatoriana	83
3.1 Posiciones encontradas sobre los efectos de la política de ingreso	86
Conclusiones	90
CAPÍTULO IV. Diversidad en las condiciones socio-educativas de los aspirantes	
universitarios que no ingresaron a la universidad pública	93
1. Características del sistema educativo y del sistema de ingreso a la universidad pública	95
2. Análisis socioeducativo de los aspirantes a ingresar a la universidad pública.....	98
2.1. Caso 1 (María)	99
2.2. Caso 2 (Ruth).....	100
2.3. Caso 3 (Juana)	103
2.4. Caso 4 (Pepe).....	105
2.5. Caso 5 (Patricia)	108
2.6. Caso 6 (Ximena).....	109
2.7. Caso 7 (Erika).....	110
2.8. Caso 8 (Cristina).....	112
2.9. Caso 9 (Lucía)	113
Conclusiones	115
CAPÍTULO V. Ingresar a la universidad: experiencias, sentidos y significados	
1. Tejiendo una vida entre el pasado, el presente y un proyecto de vida	120
1.1. Caso 1 (María)	121
1.2. Caso 2 (Ruth).....	122
1.3. Caso 3 (Juana)	125
1.4. Caso 4 (Pepe).....	127
1.5. Caso 5 (Patricia)	129
1.6. Caso 6 (Ximena).....	132
1.7. Caso 7 (Erika).....	133
1.8. Caso 8 (Cristina).....	136
1.9. Caso 9 (Lucía)	137
2. Estrategias diversas para ingresar a la universidad	140
2.1. Los cursos preuniversitarios	141
2.2. El estudio en casa	142

2.3. El estudio con sus compañeros	143
3. Los decepcionados y excluidos de la universidad pública	144
Conclusiones	147
CAPÍTULO VI. Conclusiones generales	152
Referencias.....	162

Introducción

“La educación para mi es la base para poder continuar y para poder ejercer como un profesional y para tener una mejor calidad de vida, más que nada, dentro de un futuro, porque eso es lo que nos garantiza el futuro”. AU

“El estudio nos va a sacar de la pobreza, sabía decir mi papi”. AU

Ingresar a la universidad es un sueño cobijado por muchos estudiantes que terminan su educación media y tienen grandes expectativas sobre lo que representa un título universitario. En el caso ecuatoriano, como en la mayoría de países de la región, la demanda por ingresar a la universidad y la matrícula estudiantil se ha incrementado (Brunner, 1990, 2012; Labraña y Brunner, 2022). Desde una perspectiva histórica, se atribuye esta creciente demanda a algunos factores como la masificación de nivel medio (Juarros, 2006; Pacheco, 1992) y a movimientos migratorios hacia las grandes urbes por motivo del desarrollo urbanístico de las ciudades vinculado a la vez a los procesos de modernización, entre otros.

En el nuevo siglo estos procesos han estado impulsados por la concepción del derecho a la universidad que orientaron las políticas educativas en América Latina en contexto de tendencias de privatización y mercantilización que predominan en la región. En la Declaración Final de la II Conferencia Regional realizada en el 2008 se afirma: “La educación es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Esta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe [CRES], 2008, p.26). Esta concepción se reafirma en la III Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Córdoba, Argentina, a 100 años de la Reforma Universitaria de 1918.

A partir de lo señalado, la calidad educativa y la demanda creciente de estudiantes para acceder a la universidad, representan temas que han formado parte de la agenda educativa de los estados. En sintonía con las posturas sobre la educación superior expresadas a nivel regional, el Art. 26 de la Constitución de la República de Ecuador (2008), indica que “La educación constituye un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir” (p.16).

Hasta el inicio de la reforma universitaria iniciada con el gobierno de Rafael Correa, el ingreso a la universidad ecuatoriana se gestionaba desde las propias universidades. Con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se implementó oficialmente un sistema de ingreso a la universidad pública que se gestiona de forma centralizada desde el propio estado. De esta manera se establece la aprobación del Examen Nacional de Educación Superior, en adelante ENES, como requisito para conseguir un cupo y continuar con el proceso de postulación. Los estudiantes que finalizan la educación media deben rendir y alcanzar una nota mínima en el ENES como requisito para su admisión a la universidad pública en función de los cupos ofertados por las instituciones de educación superior. El ENES constituye un dispositivo de tipo normativo aptitudinal que consiste en 108 ítems que deben ser resueltos en un tiempo determinado. Está integrado de tres secciones (36 ítems en cada caso) que evalúan habilidades cognitivas del aspirante relacionadas a razonamiento abstracto, verbal y numérico.

Los ejes centrales de la reforma educativa estuvieron dirigidos a cambiar la mirada que se tenía sobre la universidad, siendo necesario reconocerla y redefinirla como un bien público social. A decir de Ramírez (2010a) lo público estaba relacionado con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad. La reforma educativa a través del sistema del ingreso buscaba propiciar la igualdad de oportunidades dirigido sobre todo a sectores socioeconómicos desfavorecidos. La democratización en el acceso a la universidad pública a través del examen ENES, planteada en un contexto en el que la gratuidad estaba garantizada constitucionalmente, se dirigía a todos los que puedan ingresar en base a sus méritos, depositando así el peso de la responsabilidad académica únicamente sobre los estudiantes, excluyendo la corresponsabilidad del Estado.

Pero, esta política no logró aparentemente los resultados esperados dado que el número de bachilleres que no aprueban el examen se incrementa al no alcanzar el puntaje requerido, diferentes estudios señalan que desde la implementación del ENES el porcentaje de estudiantes matriculados disminuyó (Luna Tamayo, 2017a; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017). La tasa de matrícula universitaria nacional a partir del 2006 era del 33% con incremento anual hasta el año 2011 que alcanzó al 42,2%. A partir del 2012, año en el que entra en vigencia el ENES, la tasa disminuye al 39,6%, llegando incluso al 29,7% en el 2014 (Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-Instituto Nacional de Estadística y Censos [ENEMDU-INEC], 2006 al 2014).

Es así que se fue consolidando en los bachilleres la percepción de que el examen no media los conocimientos en los que fueron preparados o, dicho de otra manera, no tenían las aptitudes lógico-matemáticas y lógico-verbales que se requerían para afrontar adecuadamente

esta prueba. Los resultados de investigaciones mostraban un incremento de bachilleres que no conseguían cupo, especialmente los que provenían de los colegios públicos y de clase media-baja (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017) y de zonas rurales (Delgado Granda et al. 2018). Los datos reflejaban que los estudiantes que conseguían altas calificaciones en el examen de ingreso provenían de instituciones particulares (Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Viera Córdova, 2017).

Lo señalado da cuenta de posturas críticas de los académicos contraria a la del gobierno y autoridades educativas que defendían la política acompañando su discurso con informes estadísticos que mostraban el incremento de la tasa de matrícula en las IES sobre todo de grupos minoritarios (Ramírez, 2010a) frente a la política de ingreso entre los defensores de la política, acompañados de una intensa cobertura mediática.

La información actual proporcionada por el titular de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) indica que se ha ofertado 122 mil cupos para un número de postulantes de 215 mil. Para la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador el número de estudiantes que se quedaron sin cupo es de 200 mil (Redacción Ecuador, 2022). A pesar de las variaciones que puedan darse en las cifras subrayamos que el número de estudiantes que se quedan fuera del sistema universitario es alarmante. Una realidad que requiere de cambios estructurales en la política de educación superior, en donde se tome en cuenta el tema de presupuesto asignado a las instituciones de educación superior (IES) públicas y el incremento de cupos ofertados por estas IES, a fin de apoyar a un grupo cada vez mayor de jóvenes que se encuentran excluidos de la universidad pública.

En esta tesis sostenemos que la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana a través de un examen estandarizado no contribuye a la igualdad de oportunidades, por la desigualdad educativa que existe en el país. Dado que el interés de esta tesis se dirige al proceso de ingreso a la universidad nos preguntamos ¿En qué medida se ajusta el principio de igualdad de oportunidades con la aprobación de un examen estandarizado que deben rendir todos los aspirantes que deseen ingresar a la universidad pública ecuatoriana?

El resultado de este examen clasifica a los aspirantes en tres grupos: a) el Grupo de Alto Rendimiento (GAR), está representado por los que alcanzaron los mejores y máximos puntajes y fueron premiados con becas al exterior. Los diferentes medios de comunicación otorgaron reconocimiento público a este grupo, mientras que los colegios e institutos preuniversitarios privados, aprovecharon la coyuntura para destacar el papel que jugaron en esa preparación exitosa de los bachilleres que los llevó a aprobar el examen de ingreso con las más altas calificaciones; b) el segundo grupo son los que triunfaron, está conformado por los aspirantes

que consiguen un cupo por aprobar el examen y luego toman el curso de nivelación; c) el tercer grupo de los que no aprobaron el examen, muchos de ellos provenientes de colegios públicos y sin haber seguido un curso preuniversitario privado o si lo hicieron no fue en los mejores centros porque eran los más costosos. Este grupo de jóvenes, al que no se le dio la suficiente atención por parte de los canales de comunicación estatales, se sumía en la tristeza, frustración e incertidumbre. El interés de focalizar la mirada en este grupo responde al hecho de haber accedido en un estudio previo sobre las percepciones de los jóvenes respecto al proceso de ingreso a la universidad pública ecuatoriana a través del examen ENES en la provincia del Azuay. En el devenir investigativo reflexioné sobre qué sienten, cómo se perciben, qué expectativas tienen aquellos jóvenes que no aprobaron este examen y no pudieron ingresar a la universidad pública, quedando en calidad de excluidos de la educación superior.

Por ello, el objetivo de la presente investigación es *analizar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana en un contexto de implementación de una política de ingreso que apela a la igualdad de oportunidades enfocada en disminuir las desigualdades educativas en un contexto caracterizado por la diversidad cultural, social y educativa.*

Con este orden de ideas, surge la denominación asignada a estos jóvenes que no son estudiantes porque ya terminaron el colegio, pero tampoco son estudiantes universitarios. Por ello, en adelante me refiero a ellas y a ellos como *aspirantes universitarios*. En este escenario marcado por experiencias y realidades diversas nos preguntamos ¿Cuáles son las experiencias sociales de las y los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública?

A partir de este objetivo y en línea a la perspectiva teórica en la que nos apoyamos, resulta fundamental acceder al sentido y significado de las experiencias sociales. Se trata de experiencias socialmente construidas y representan lo que los actores expresan de ellas, lo que nos lleva a la necesidad de concebir al *individuo* y sus *experiencias* como objeto de estudio en un mundo social cada vez más heterogéneo y globalizado (Dubet, 2010; Martuccelli, 2007). Lo señalado da cuenta de un principio clave de la perspectiva teórica en donde las experiencias sociales son combinaciones subjetivas de elementos objetivos (Dubet, 2010).

Para alcanzar el objetivo planteado es necesario *analizar e identificar los principios que estructuran la política de educación superior ecuatoriana, en particular la política de ingreso.* Al mismo tiempo, se precisa *identificar y analizar los debates, la participación y posicionamientos de diferentes actores académicos y sociales respecto a la política de ingreso.* En línea a los objetivos planteados se precisa un acercamiento desde una perspectiva histórica sobre el sistema de ingreso a la universidad pública, tomando en cuenta que el acceso ha sido

uno de los ejes que han movilizado a diferentes actores sociales, políticos, académicos y como resultado se han impulsado reformas universitarias. Es importante conocer las diferentes miradas en torno a la crisis que afectaba a la universidad ecuatoriana y los diferentes factores que han influenciado en la misma.

Conocer el contexto y analizar el nivel de participación e injerencia de los diversos actores que participaron en el diseño, construcción e implementación de la política de ingreso a la universidad, permite tener una perspectiva amplia y objetiva sobre las bases y postulados en los que se erige la propuesta y establecer el nivel de logro de los objetivos planteados con la misma. Este acercamiento posibilita asumir una mirada interpretativa frente a nuestro objeto de estudio que es la universidad, enfocándonos en el sistema de ingreso. En esta dinámica incursionamos en las experiencias sociales de los aspirantes universitarios y concentramos nuestra atención en las estrategias y la reflexión desplegadas por estos jóvenes a lo largo del proceso que significa ingresar a la universidad, que en nuestro caso está delimitado temporalmente en el antes, el durante y el después del examen. El propósito de analizar las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* excluidos de la universidad pública desde un enfoque micro social, es analizar el efecto subjetivo de un sistema de ingreso anclado en la lógica de la igualdad de oportunidades que en un contexto de desigualdad social y educativa, tienden a reproducir el orden social.

El estudio de la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana desde las experiencias sociales de los sujetos, se apoya en los postulados de la Sociología de la Experiencia de Dubet (2010) como perspectiva teórica, dentro de la cual su objeto de estudio es la subjetividad de los actores, entendida como la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos. Según Dubet (2010), las experiencias sociales son conductas individuales y colectivas que están constituidas por principios heterogéneos que provienen de tres lógicas de la acción que vinculan al actor con cada una de las dimensiones del sistema. El actor debe articular diferentes *lógicas de la acción* y es la dinámica generada por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. En esta perspectiva se busca comprender y posibilitar que se escuchen las voces de quienes se sienten y se ven como fracasados, como excluidos, “que no puede ser sino la experiencia de individuos particulares, que construyen su mundo y su subjetividad dentro de una historia particular” (Dubet, 2010, p.230). Se trata de sujetos de la experiencia (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) que a través de sus relatos comparten sus experiencias, sus vivencias y todos los desafíos que han tenido que sortear en su intento de ingresar a la universidad pública. Al mismo tiempo accedemos a los sentidos que le atribuyen a sus estudios y a la posibilidad de convertirse en universitarios, en medio de una dinámica en

la que estos actores construyen su propia experiencia como sujetos que toman una posición crítica ante el sistema. Entonces asumimos al aspirante universitario en tanto sujeto con sus propios intereses, sentidos y significados (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). Se trata de una investigación que involucra un rasgo subjetivo en un contexto objetivo: las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no ingresaron a la universidad pública. A partir de lo señalado, el objetivo de esta tesis es analizar aquellas dimensiones subjetivas que constituyen las experiencias sociales, en un escenario en donde la heterogeneidad representa el rasgo constitutivo de una población estudiantil caracterizada por la diversidad social, académica, educativa. Por ello, resaltamos la pertinencia de adoptar la perspectiva de Dubet para estudiar a un aspirante universitario confrontado a diferentes situaciones y experiencias socioeducativas que explican a la vez la diversidad de las estrategias que asumen.

El paradigma que orientó el proceso investigativo fue el constructivista, naturalista e interpretativo acorde a una orientación metodológica cualitativa dado que el propósito de esta investigación es describir sucesos complejos en su medio natural valiéndose de información preferentemente cualitativa obtenida de fuentes primarias. Se trata de una investigación exploratoria e interpretativa que se inserta en el campo de las Ciencias Sociales y que al analizar la subjetividad de los sujetos permite observar una dimensión social basada en la desigualdad educativa. Esta investigación se interesa por la reproducción del orden social, la igualdad y la desigualdad educativa. Desde esta lógica se destaca la influencia de la clase social y el contexto familiar en las desigualdades sociales y trayectorias educativas. Investigaciones dan cuenta de la correspondencia entre desigualdades sociales y resultados escolares de un grupo de aspirantes universitarios que no pudieron acceder a la universidad; siendo uno de los factores la calidad educativa recibida en los niveles inferiores (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2010).

Analizar y comprender las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* que en el marco de una política educativa no pudieron acceder a la universidad pública constituye el objetivo que marca la ruta metodológica. Se trata de experiencias socialmente construidas, experiencias individuales y colectivas constituidas por principios heterogéneos. Desde esta lógica, el enfoque cualitativo es adecuado ya que permite acceder y profundizar sobre la realidad investigada que se pretende interpretar (Bertaux, 1996), en tanto que desde una perspectiva cuantitativa se conocen datos e informes estadísticos importantes, pero no suficientes cuando se trata de analizar a profundidad las experiencias sociales.

Para indagar sobre las experiencias de los jóvenes que ingresaron a la universidad pública y en vista de la escasez de investigaciones a nivel nacional de corte cualitativo

decidimos adoptar el método narrativo-biográfico. Este método constituye el medio adecuado para acceder a las representaciones y sistemas simbólicos de los sujetos investigados (Denzin, 1989b). Al mismo tiempo permite describir, analizar e interpretar hechos que forman parte de las experiencias de los sujetos investigados a fin de comprenderlas desde su singularidad o como experiencias dentro de un grupo (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). El abordaje metodológico de los estudios biográficos constituye una herramienta adecuada porque permite llegar a un fenómeno vivido subjetivamente por un individuo o colectivo, sobre una problemática de carácter estructural, aunque el propósito es claramente aportar a la construcción de conocimiento sobre lo social y no sobre el individuo.

Desde este método y a través de la entrevista narrativa (relato) dirigida a los sujetos investigados, pudimos acercarnos a la complejidad del objeto de estudio, el sistema de ingreso a la universidad; pero lo hicimos desde la mirada de las experiencias de los aspirantes universitarios que al no aprobar el examen de ingreso quedaron fuera de la universidad pública. Así, se exploraron sus experiencias sociales y el sentido que le otorgan a las mismas. Una característica del método biográfico es reconstruir desde el propio actor, situaciones, experiencias y percepciones porque estos géneros narrativos posibilitan emerger las experiencias sociales que conectan entre sí “yos” individuales que han atravesado o experimentado situaciones similares (Sautu, 1999).

El estudio se centró en bachilleres que rindieron el examen ENES y no lo aprobaron, de ambos sexos, en edad universitaria (de 17 a 24 años). La selección de los participantes se realizó en base a un muestreo intencional o muestra estratégica que garantizó gestionar la diversidad, de modo que “la variación y la variedad en el fenómeno estudiado se pueda captar lo más posible en el material empírico” (Flick, 2014, p.50). El grupo investigado está integrado por nueve aspirantes que tenían expectativas de ingresar a la Universidad de Cuenca. Algunos criterios fueron definidos a priori como el tipo de colegio en el que estudiaron (público-privado), y otros surgieron en el proceso investigativo. Un criterio central fue no haber aprobado el ENES, y un aspecto importante para el análisis posterior fue el número de veces que los aspirantes se presentaron al examen y lo reprobaron. Para definir el número de entrevistas conducidas por medio de relatos de vida, se consideró el criterio de saturación para definir la cantidad de casos, que se alcanzó a medida en que se buscó conscientemente diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1980). Las entrevistas presenciales se realizaron en dos momentos y en algunos casos fue necesario una tercera entrevista que se coordinó a través de la plataforma zoom o vía telefónica.

Luego de haber enunciado desde una perspectiva general el contenido, exponemos el modo en que hemos organizado el trabajo. La presente tesis se divide en dos partes. La primera parte, que describe la investigación, consta de tres capítulos. En el **Capítulo 1** reseñamos brevemente antecedentes regionales sobre el ingreso a la educación superior en países como Chile, Brasil, México, Perú y Argentina. En la segunda parte del capítulo a través de un relevamiento amplio y sistemático nos concentramos en la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana implementada a partir del año 2008 en el Gobierno de Correa. Lo señalado nos permite mirar la política de ingreso a la universidad ecuatoriana con un telón de fondo de los sistemas de ingreso de los países antes mencionados. Concluimos este capítulo señalando la pertinencia de nuestra investigación de cara a la escasez de investigaciones cualitativas sobre nuestro objeto de estudio. El **Capítulo 2** se divide en dos partes. En la primera, presentamos la perspectiva teórica, es decir, las herramientas teóricas y conceptuales que nos han posibilitado realizar el análisis de las experiencias sociales, sus sentidos y significados desde la complejidad de la diversidad. Y en la segunda parte se describe y fundamenta las decisiones metodológicas tomadas en el presente estudio. En el último capítulo de esta primera parte de la tesis, **Capítulo 3**, se describe y caracteriza el contexto de la universidad ecuatoriana. En la primera parte, se presenta un breve recorrido histórico que dirige su mirada sobre todo al proceso de ingreso a la universidad. La segunda parte de este capítulo, una vez contextualizada y frente a un diagnóstico sobre la crisis universitaria, nos concentramos y enfocamos en la política de ingreso a la universidad pública en el marco de la reforma universitaria.

En la segunda parte de la tesis se presentan los resultados organizados en dos capítulos y, finalmente, las conclusiones. A partir de lo señalado, en el **Capítulo 4** exponemos las trayectorias socioeducativas de los aspirantes universitarios a través de la exposición de los casos de cada sujeto investigado, ubicándolos en el contexto familiar, educativo y social a fin de comprender las experiencias sociales a partir de la información de y sobre los sujetos investigados. El **Capítulo 5** refleja las lógicas de la estrategia y sobre todo de la subjetivación. Siendo así, nos enfocamos en las experiencias sociales, los sentidos y significados de los aspirantes universitarios que no pudieron ingresar a la universidad pública. Finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones generales a las que arribamos y puntualiza los alcances y limitaciones de los resultados.

Los y las aspirantes señalan que ingresar a la universidad pública y alcanzar un título profesional representa la esperanza para salir de la pobreza y mejorar las condiciones de vida. Esto interpela a la academia y sus docentes que no pueden mantenerse indiferentes sin asumir una posición ética que nos recuerde que la universidad ante todo debe estar al servicio del

pueblo, más aún si se trata de la universidad pública. Desde nuestra posición como académicos es un deber investigar y acercarnos al contexto que rodeó y culminó con una reforma dentro de la cual se pretendía dar solución a un problema que arrastra décadas, el ingreso a la universidad pública. Es preciso dirigir nuestra mirada a la universidad ecuatoriana como objeto de estudio y a los estudiantes como actores claves para acercarnos a procesos y estructuras institucionales que han sido abordadas desde otras miradas. En esta perspectiva, surge la preocupación y la curiosidad académica de investigar al estudiante en tanto sujeto con sus propios intereses, experiencias, sentidos y significados; conformando y propiciando una línea de investigación dentro de los estudios sobre universidad. A partir de lo señalado es necesario generar conocimiento sobre la universidad ecuatoriana y educación superior en el contexto de un país caracterizado por la desigualdad social, educativa y una diversidad de contextos que dejan ver la complejidad de las políticas educativas y los resultados esperados.

CAPÍTULO I. El acceso a la universidad como objeto de estudio. Un análisis de la producción de conocimiento en Ecuador en el contexto regional

Dentro del campo de estudios sobre la universidad, se aborda como objeto de estudio el proceso de admisión a la universidad pública. De allí que se plantea la necesidad de realizar un relevamiento de estudios que dirija su atención sobre investigaciones en torno a este tema que ha representado un tema central en la agenda de la educación superior en América Latina.

Las reformas universitarias, en particular aquellas asociadas al ingreso a la universidad, que han tenido lugar en diferentes países de la región, representan construcciones sociohistóricas y políticas (Chiroleu, 1998). La segunda mitad del siglo XX constituye una de las épocas más significativas en la expansión de los sistemas de educación superior, el número de estudiantes matriculados en todo el mundo se multiplicó por más de seis veces, pasando de los 13 millones que había en 1960 a los 82 millones que se registraron en 1995 (García Guadilla, 2003). América Latina forma parte de esta ola expansiva de la educación superior, al respecto, García Guadilla (2007) señala que el registro de estudiantes de los años 60 a los años 90 pasó de menos de 1 millón a más de 12 millones. Este proceso que fue producto del incremento en la educación media (Juarros, 2006; Pacheco, 1992) tuvo un impacto en la tasa de matrícula que alcanzó el 26%, similar al promedio mundial, pero inferior al promedio de los países avanzados.

Frente a este escenario, caracterizado por Chiroleu (1999) como el pasaje de la universidad de élite a la de masas, se implementaron en los años '70 en la región sistemas de ingreso dirigidos a regular el acceso a las universidades en un contexto de restricción presupuestaria que explica en parte la expansión del sector privado que se produce en la región asociado a un modelo de universidad nuevo dirigido a captar la demanda estudiantil insatisfecha (Levy, 1991). Para los años ochenta se instala la idea de un funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas, recalcando la crisis de calidad que afectaba a las instituciones que redefinen el papel del Estado en relación con la ES. Para los años '90, los diferentes países de la región habían implementado con algunas diferencias pero con un mismo patrón (Betancur, 2004) acciones orientadas a racionalizar el gasto así como mecanismos de evaluación institucional como forma de regulación de las universidades. En línea a lo expuesto, desde la década de los noventa, se crean en la región organismos públicos de regulación de la educación superior (Rama, 2006) para mejorar la calidad del sector público y modificar prácticas instaladas, y regular la expansión desordenada de la ES privada orientada por lógicas

de mercado, asociada en sus inicios a la ausencia de mecanismos de regulación de la calidad ofertada. Al respecto García Guadilla (2003) sostiene que una característica de la educación superior de la región en las últimas décadas es el crecimiento de las instituciones no universitarias y del sector privado, lo que constituye un problema para la equidad en la educación superior en la región que se agudiza frente a una realidad marcada por un sector público que tiende a estabilizarse y un sector privado que tiende a extenderse (García Guadilla, 2007).

En ese contexto, en algunos países las políticas de los años 90 implementaron el arancelamiento en los sistemas de ingreso a la universidad generando mayores restricciones en el acceso a las establecidas ya por los sistemas de ingreso restringidos. Las décadas de los '80 y '90 se las recuerda por un importante dinamismo en reformas a nivel del Estado que restringieron el acceso a la universidades en el sector público promovidas por los organismos internacionales como el Banco Mundial. Este escenario profundizó las desigualdades sociales propias de la región que fueron puestas en cuestión a comienzo del nuevo siglo y que dieron lugar a la implementación de políticas de democratización e inclusión educativa (Chiroleu, 2009). En la región se implementaron políticas públicas inclusivas en la ES que se concretaron en formas diferentes de atender la problemática de la inclusión. En Argentina las políticas inclusivas se traducen en el ingreso directo a la mayor parte de las instituciones de educación superior públicas junto a la gratuidad y tienen además Programas de Becas como apoyo complementario. En el caso brasileño las políticas inclusivas se dirigen a fomentar la igualdad en las posibilidades de acceso a determinadas instituciones de ES y dirigen al estudiantado sobre todo a la universidad privada, dejando la pública para grupos tradicionales de la población. Algunas universidades estatales presentan mecanismos de acción afirmativa y reservan un porcentaje de las vacantes para personas que pertenecen a ciertos grupos raciales o étnicos. Venezuela por su parte, reconoce que la igualdad de oportunidades sólo mitiga la situación desfavorable de los desiguales, pero al operativizar las políticas a través de la creación de instituciones paralelas a las tradicionales, sospechadas por la influencia de componentes ideológicos, introduce un elemento que condiciona fuertemente los resultados concretos de los graduados (Chiroleu, 2009).

En este sentido, las políticas de acción afirmativa y otras iniciativas en el marco de la inclusión como la creación de universidades indígenas al igual que los sistemas de ingreso irrestricto se concentran en la ampliación de las posibilidades en el acceso a la ES pero dejan de lado problemas ulteriores que se dan en el tránsito de estudiantes en el nivel superior y se reflejan en la deserción y bajos niveles de graduación. Por lo dicho, y frente a políticas y

reformas dirigidas a democratizar el acceso a las IES, no es suficiente con garantizar el acceso, sino pensar en propuestas que contemplen el acompañamiento durante los años de pregrado (Chiroleu, 2011). Estas políticas tuvieron un impacto en la evolución de la matrícula, Brunner y Miranda (2016) muestra el número de matriculados en educación superior por país, y se observa un crecimiento sostenido de la matrícula a partir del año 2000, aunque estos procesos de crecimiento en parte han sido motorizados por el sector privado (Saforcada et al. 2022).

Este capítulo presenta la producción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio: la política de ingreso a la universidad. En primera instancia, se reseñan estudios a nivel regional en países de América Latina identificando grandes líneas de estudios según las diferentes modalidades de acceso a la educación superior (ingreso restringido/ irrestringido, gratuidad/arancel) así como las políticas que tienden a contener las desigualdades generadas por la selección implícita o explícita, implementadas en este nuevo siglo. Este panorama, permitirá analizar la producción de conocimiento en Ecuador, integrando para ello estudios de corte ensayístico y teóricos-empíricos producto de un relevamiento exhaustivo. Finalmente, en el tercer apartado se presentan los resultados de investigaciones que son considerados los antecedentes inmediatos por circunscribirse al problema de investigación en torno a las experiencias de los aspirantes universitarios que no aprobaron el examen de ingreso a la universidad pública y consecuentemente quedan excluidos de la educación superior.

Con este propósito, se definieron criterios orientados a la búsqueda de estudios y producciones académicas sobre las políticas de acceso a la universidad en la región y en el plano nacional, sobre la universidad ecuatoriana, la búsqueda se dirigió a estudios sobre la reforma educativa en ES y dentro de este ámbito se concentró la mirada al sistema de ingreso a la universidad pública a través de la implementación del Examen Nacional de Educación Superior (ENES).

A nivel regional la investigación bibliográfica sobre el acceso a la universidad, sin el propósito de profundizar, se dirigió a revistas especializadas a partir de los países seleccionados para la búsqueda. Se ubicaron artículos en revistas mexicanas como: Perfiles Educativos, Revista Iberoamericana de Educación, Revista de Educación Superior (RESU) - ANUIES, Revista Mexicana de Investigación Educativa. Contamos también con otros artículos de revistas chilenas como: Estudios Públicos, Aula Abierta y Calidad de la Educación. También nos hemos apoyado en investigaciones académicas que guarden pertinencia con la temática y países señalados.

A nivel nacional el relevamiento de la producción fue sistemático y amplio, se consultaron libros, tesis de posgrado y artículos científicos en revistas académicas y

especializadas como: Mundos Plurales (FLACSO); Archivos Analíticos de políticas educativas; Nómadas (Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); Revista de análisis estadísticos Analítika; Revista de la Universidad Internacional del Ecuador INNOVA; Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES. El criterio temporal tuvo en cuenta la implementación de la política de ingreso a la universidad pública con la reforma educativa, sin embargo, se consideró incluir también artículos de años anteriores en caso de ser pertinentes. Por ello, al buscar información sobre la universidad ecuatoriana fue necesario indagar en estudios históricos que dan cuenta de su desarrollo.

1. Producción del conocimiento sobre el acceso a la universidad en un contexto de políticas de democratización en América Latina

En el nuevo siglo se han impulsado en la región algunas modificaciones dirigidas a ampliar el acceso a la educación superior. Desde una perspectiva general, estos cambios buscaron contrarrestar las reformas de los años noventa en América Latina, mismas que se orientaron a propuestas de privatización, arancelamiento y mecanismos selectivos en el ingreso, entre otras (Atairo y Camou, 2019). Los autores señalan que la diversidad de procesos institucionales que regulan el acceso a la educación universitaria oscilan de sistemas selectivos –que combinan matrícula y examen estandarizado–, a sistemas con bajo grado de selección en el acceso, contemplando gratuidad e ingreso irrestricto. En este apartado se consideran estudios realizados sobre países como Chile, México, Brasil, Perú y Argentina, que cuentan con distintos modos de acceso a la educación superior a partir de combinaciones propias entre: gratuidad/arancel, irrestricto/restricto, examen centralizado/descentralizado y políticas de acción afirmativa o compensatorias.

Chile y Brasil tienen sistemas de ingreso a la universidad altamente selectivos y centralizados, en un contexto de altos porcentajes de privatización y mercantilización, los diferencia la gratuidad en el sector público. Históricamente en Brasil el acceso a la educación pública es gratuita que ha favorecido especialmente a la élite blanca, aunque en los últimos años se han implementado políticas de acción afirmativa para ampliar el acceso a la universidad pública, mientras que Chile ha implementado recientemente un proceso de gratuidad progresiva para acceder al sistema de educación superior.

En este contexto, en Brasil las investigaciones se han centrado en el impacto de las políticas afirmativas en la disminución de las grandes inequidades socioeconómicas y raciales de una educación superior brasileña excluyente y elitista, las investigaciones académicas de los

últimos años en Chile, han estado centradas en mostrar la desigualdad socio educativa que se genera con el sistema de ingreso que han otorgado mayor legitimidad a las luchas estudiantiles.

Dado el rasgo característico selectivo de la política de ingreso a la universidad chilena (Seguel, 2008), las investigaciones han estado dirigidas a indagar y evaluar el impacto de las pruebas de ingreso a la universidad -Bachillerato, Prueba de Aptitud Académica (PAA) y Prueba de Selección Universitaria (PSU)- en la desigualdad educativa en un contexto en el que la educación chilena sigue siendo elitista y excluyente. Por ejemplo, Acuña et al. (2009) afirman que la educación superior chilena en general refleja muchas inequidades al observar que la desigualdad social y educativa en el nivel medio sumado a las fuertes barreras de ingreso han ocasionado que no todos puedan acceder a una educación superior: para el 2003, el 14,5% de los jóvenes del primer quintil (el más pobre) accedían a la educación superior, frente a un 73,7% perteneciente al quinto quintil, al grupo más rico del país. En ese año se comenzó a aplicar en Chile la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que para entonces representaba un nuevo sistema de pruebas para ingresar a la universidad que generó muchas expectativas respecto a la mejora de la educación secundaria y de mayores oportunidades de acceso para los grupos más vulnerables. Desde una posición crítica en relación a la PSU, investigaciones centran su análisis en temas de su capacidad predictiva y su impacto en la equidad, en tanto la misma mide conocimientos (contenidos curriculares prescritos por la enseñanza media) perjudicando así a los estudiantes que provienen de colegios municipales que en su formación académica no abordan temas motivo de evaluación. Especialmente, esta prueba deja fuera de competencia a alumnos provenientes de colegios técnico-profesionales donde el currículo no contempla horas de ciencias y esto perjudica a este grupo de alumnos que, a pesar de hacer sus mejores esfuerzos, no tienen las bases conceptuales para este tipo de evaluación (Fossa, 2011; Koljatic y Silva, 2010).

En otra línea, Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes (2017) analizan los perfiles de los estudiantes universitarios utilizando bases de datos oficiales en un contexto de cambios de tendencia en la educación superior a partir de reformas implementadas dirigidas a favorecer los procesos de inclusión. Los resultados señalan que a pesar de la reconfiguración de los programas y del incremento de estudiantes que logran ingresar a la educación superior, persisten las desigualdades con base a atributos de capital social y cultural porque las pruebas de admisión ocultan un sesgo de carácter estructural de un sistema educativo difícil de cambiar. En la misma línea, Moya (2011) analiza las políticas de cupos implementada en el año 2009 relacionado al denominado: “Sistema de ingreso especial de equidad educativa mediante cupos para estudiantes prioritarios”, o Cupos de Equidad (CE) donde se asigna un determinado

número de cupos para estudiantes de excelencia que pertenezcan a los tres quintiles más pobres y que además haya cursado su enseñanza media en establecimientos de dependencia municipal. Desde una revisión documental analiza en qué medida la política ha contribuido a la equidad en el acceso, el autor señala que se trata de una política implementada muy rápidamente, en donde prevaleció un diálogo más político que académico, y que el modelo de equidad es limitado porque no proveen de ninguna ayuda económica, sino solo la oportunidad de ingresar. Concluye también que, si bien se buscaba equidad en el acceso, sigue siendo condicionada por el puntaje –bastante alto– que deben alcanzar en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), por lo que se trataría de una política de excepciones antes que una medida compensatoria.

En Brasil, el *vestibular* es la forma predominante del proceso selectivo para el ingreso a la universidad en las instituciones públicas, pudiendo ser complementado con otros procedimientos, dando lugar a una variedad de mecanismos utilizados en los procesos selectivos que es mayor en las instituciones de enseñanza superior privadas. En el contexto de un sistema de ingreso selectivo, la educación superior es excluyente especialmente para un grupo de la población representada por jóvenes de la clase trabajadora. En este sentido, Peixoto (2008) afirma que dos temas han sido más frecuentes en las políticas para la educación superior brasileña: la ampliación de la tasa de escolaridad y la definición de procedimientos que viabilicen una mayor inclusión social y étnico-racial en la composición de sus estudiantes, temas relacionados con la selectividad social de los sistemas de ingresos y a las deficiencias de calidad de la educación básica sobre todo de la red pública a donde asiste generalmente estudiantes con peor condición económica. En este contexto, se han impulsado políticas destinadas a promover soluciones para estos problemas, es así que Brasil se destaca por ser un país que cuenta con políticas afirmativas de mayor escala a nivel mundial. Son políticas implementadas por gobiernos de izquierda en su intento de contrarrestar las grandes inequidades socioeconómicas y raciales a través de la democratización de la educación superior. Estas políticas han ocupado un lugar central en la agenda de investigación, por ejemplo, Lloyd (2016) analiza el impacto de la política de acción afirmativa en un sistema de educación superior pública que incluye a las mejores universidades del país y que han sido el bastión de la élite, especialmente blanca. En el 2003, el estado implementó las primeras políticas de acción afirmativa que concluyeron en la promulgación de la Ley de Cuotas de 2012 (Lloyd, 2014). Estas medidas compensatorias se han tornado polémicas originando reclamos legales desde una perspectiva racial, discutiendo la factibilidad de determinar quién es blanco y quién es negro en Brasil, un país con un largo proceso de mezcla racial. Concluye el autor que a pesar de que falta ver los efectos a largo plazo de las políticas afirmativas, se ha

incrementado el acceso de grupos tradicionalmente excluidos a las universidades brasileñas más competitivas.

México y Perú implementan sistemas de ingreso selectivo de forma descentralizada en un contexto de alto grado de privatización y mercantilización. En México no existe una política común que regule la admisión a la universidad, es decisión de cada institución de educación superior, sin embargo, existe una larga trayectoria en la aplicación de exámenes estandarizados para ingresar a la universidad pública. Actualmente los estudiantes deben rendir el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI I y II) y dependiendo del requerimiento de cada carrera, también tienen que realizar el Examen de Conocimientos y Habilidades Básicas (EXHCOBA), elaborados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, o rendir el examen que cada institución diseñe e implemente como la UNAM, UAM, etc. Además, las instituciones de educación superior que dentro de su organización tienen centros de educación media suelen utilizar mecanismos automáticos de admisión a la educación superior para los estudiantes que terminan sus estudios medios en dichos centros (Vidal, 2008).

Es por ello, que en México, las líneas investigativas reflejan la preocupación por la desigualdad social, económica, educativa y el impacto de los sistemas de ingreso en la inequidad en el acceso a la ES, así como también analizan los perfiles de los estudiantes universitarios que acceden. Por ejemplo, Silva Laya y Rodríguez (2012) señalan que pese a las políticas públicas aplicadas, el sistema educativo mexicano sigue excluyendo a los jóvenes provenientes de sectores de pobreza y que quienes logran inscribirse en alguna institución no cuentan con una atención adecuada, por lo que el acceso y la permanencia están asociados a los antecedentes socioeconómicos y culturales. Por su parte, Márquez (2016) sostiene que son evidentes los avances que se han logrado en materia de cobertura educativa para la población dado el incremento de matrícula que se reflejó en un aumento importante de las tasas brutas de cobertura en los diferentes tipos y niveles educativos. No obstante, investigaciones muestran que los factores socioeconómicos, familiares, personales, académicos, influyen en las oportunidades de ingreso a la universidad. En la misma línea, Benítez Lima et al. (2015) analiza la influencia de los antecedentes académicos de aspirantes que desean ingresar a la Facultad de Contaduría y Administración de una universidad pública, para determinar si existe igualdad académica en las oportunidades de ingreso. Los resultados evidencian que el tipo de bachillerato influyó en el promedio del examen de admisión por áreas de conocimiento de los aspirantes que ingresaron. En la misma línea, Guzmán Gómez y Serrano Sánchez (2011) analizan los factores personales, académicos, socioeconómicos y culturales que inciden en el

ingreso al nivel superior. Los resultados señalan que los aspirantes con mayores probabilidades de ingresar son hombres, de mayor edad, de origen socioeconómico medio y alto, que tienen un alto promedio de bachillerato, que estudian en escuelas privadas y que tienen acceso a recursos culturales y educativos. También realiza su aporte García (2019) que, a través de un estudio de caso (UNAM) analiza la influencia de características sociodemográficas, académicas y laborales en la desigualdad de oportunidades de alumnos inscritos y un grupo de egresados. Los resultados del análisis estadístico muestran que el origen social marca claramente diferencias en las oportunidades educativas. La autora señala que este dato coincide con lo observado por Bartolucci (1994), Rodríguez-Gómez (1996) y por Guzmán y Serrano (2011), quienes, en sus estudios sobre el proceso de selección en la UNAM, encontraron que el nivel de estudios de los padres de los jóvenes que tuvieron éxito en ingresar, fue mayor que el de los no aceptados. Y, Silva Laya y Rodríguez (2012), señalan que en las dos últimas décadas en México las investigaciones sobre problemáticas del primer año universitario se refieren sobre todo a sus perfiles estudiantiles y trayectorias escolares, cuestionando la referencia que se hace a los estudiantes universitarios como individuos con un perfil compartido y homogéneo. Finalmente, otros estudios investigan sobre la validez predictiva del examen de admisión en el rendimiento académico durante el primer año de carrera (Cortés Flores y Palomar Lever, 2008; Larrazolo et al. 2013; Rosas et al. 2012).

En el caso del sistema universitario peruano el sistema de ingreso es restringido en la universidad pública y definido por cada institución, esta característica ha dado lugar a que el sector privado se expanda para dar respuesta a la demanda insatisfecha, especialmente desde la década de los noventa cuando se permitió que las universidades privadas funcionen como empresas con fines de lucro sin mayor control de la calidad. Las investigaciones se han concentrado en caracterizar este proceso, al respecto Mejía Navarrete (2018) sostiene que la modernización de la universidad peruana ha conllevado el desarrollo del modelo neoliberal impulsado por el Estado y reflejado en la proliferación de universidades de cuestionada calidad y de profesiones marcadas por las demandas del mercado. La lógica empresarial instalada en la cultura universitaria cuestionó la naturaleza de la universidad pública, la misma que se vio afectada financieramente por el descuido del Estado (Cuenca y Reátegui, 2016). Por su parte, Díaz (2008) muestra que el porcentaje de estudiantes que ingresan a la universidad privada sobrepasa al grupo que ingresa a la pública; y señala que no solo el sector público no ha podido dar respuesta a una demanda insatisfecha sino que también la formación que reciben los estudiantes de educación básica en el sector público afecta el ingreso, permanencia y culminación de los estudios universitarios, cuestionando así el papel de la educación como

mecanismo de movilidad social ascendente. Sobre este punto, Benavides y Etesse (2012) señalan que con la expansión educativa habría registrado una leve disminución en la desigualdad de oportunidades de acceso a la educación, sin embargo las desigualdades superadas en los niveles inferiores se trasladan al acceso para la ES, un nivel en donde no hay cobertura importante. Además señalan que el acceso a la ES está determinado por el origen social, sin embargo la movilidad social se hace presente para aquellas personas de orígenes sociales bajos que tienen ES. Los autores concluyen que a pesar de la expansión, las desigualdades educativas en el acceso a la ES, son importantes por lo que se notan pocos cambios estructurales en el sistema.

Hemos presentado un grupo de países con modalidades de acceso diversas aunque todos comparten la implementación de un sistema de ingreso selectivo en base a un examen estandarizado, algunos se realizan bajo esquemas centralizados y otros son descentralizados, y algunos garantizan la gratuidad y en otros el examen es acompañado de mayores restricciones como el pago de un arancel o el establecimiento de cupos. Cabe señalar que los diferentes estudios que desarrollan investigación en función de las características de sus sistemas universitarios, afirman la existencia de profundas inequidades en el acceso y permanencia en este nivel educativo y que este fenómeno se produce en un contexto de privatización y mercantilización de la educación superior.

Para finalizar, cabe señalar que las desigualdades educativas también han sido identificadas en sistemas universitarios como el de Argentina donde los mecanismos de admisión no son selectivos y se garantiza la gratuidad de los estudios en el sector de gestión estatal, a partir de una redefinición de la concepción de igualdad en el nivel. Al respecto, Chiroleu (2009) observó que a pesar de que la mayor parte de las universidades públicas se inscriben en mecanismos no selectivos, existen dificultades relacionadas a la deserción y bajo nivel de graduación. En este contexto se han implementado en las últimas dos décadas una serie de acciones de inclusión universitaria para garantizar la culminación de los estudios. Estas acciones se han convertido en tema de estudio, por ejemplo, García de Fanelli (2014) plantea que el programas de becas y tutorías que buscan garantizar la equidad en el acceso, la participación y la graduación en la universidad, muestra una cobertura alta a partir de indicadores cuantitativos, aunque persiste una brecha significativa en la participación de los jóvenes en función del ingreso del hogar. Es decir, que incluso en sistemas de puertas abiertas a la universidad, se despliega un igualdad formal de oportunidades en el acceso, reflejada en un alto nivel de participación de los jóvenes en la ES y la persistencia de las barreras de capital

económico, cultural y social que afectan el tránsito en el primer año y el rendimiento académico y, en consecuencia, en una baja eficiencia en la titulación.

2. La universidad se constituye en objeto de estudio para los universitarios ecuatorianos: investigaciones sobre el acceso a la educación superior

Ayala (2015) señala que hasta los años setenta el contexto universitario no presentaba las mejores condiciones para la investigación, la producción académica existente se plasma en tesis de grado, textos de género ensayístico, anales de las universidades y otros textos por iniciativa propia. De igual forma, los estudios sobre educación superior descriptivos dirigen su mirada a temas comunes en la región relacionados con la matrícula, los problemas financieros, la calidad académica y la necesidad de impulsar la investigación científica (Pareja, 1986). La investigación más sistemática se encuentra en los aportes históricos sobre la universidad ecuatoriana: en el libro titulado “La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto político” donde Pacheco (1992) aborda el proceso histórico de la universidad desde sus orígenes y las circunstancias sociales, económicas, políticas, estructurales que provocaron su crisis entrando en los años ‘90. Además, el aporte de Paladines (2003) que analiza las transformaciones de educación superior enfocándose en tres momentos: el primero, a finales de los sesenta e inicios de los setenta; el segundo, al concluir la década de los ochenta y comienzos de los noventa, y el tercero, al iniciar el nuevo siglo. Dentro de los aportes históricos sobre la educación superior ecuatoriana se cuenta también con una Memoria en torno a los procesos de integración de las universidades, escuelas politécnicas e instituciones de educación superior que relata la conformación del Primer Consejo Nacional de Educación Superior, un órgano de gobierno orientado a coordinar la acción de los establecimientos de educación superior y armonizar sus planes pedagógicos, culturales y científicos, resultado de un proceso impulsado por autoridades, profesores y estudiantes universitarios (Moreno Galárraga, 2011).

En Ecuador el boom de las publicaciones sobre la universidad irrumpe en el 2008 asociado a la reforma que se proponía para el sector como parte de la reforma del Estado, en el marco de la cual se diseña un sistema de ingreso restricto centralizado junto con la declaratoria constitucional de la gratuidad de la educación en todos sus niveles. La reforma impulsada en el gobierno de Rafael Correa, promueve un interés por investigar en los docentes a fin de indagar sobre el alcance de una reforma dirigida a la educación superior desde la cúspide del sistema con escasa participación de la comunidad universitaria. La naturaleza de estas políticas, sus principios y orientaciones fueron motivo de permanentes debates a partir de su implementación, en este escenario de énfasis discursivo por parte del oficialismo sobre la

importancia de las universidades en la nueva sociedad del conocimiento, se impulsó una importante producción de investigaciones y publicaciones sobre el tema (Ospina Peralta, 2017). En este contexto, la universidad se constituye en objeto de estudio para los universitarios. Además, este interés académico por comprender los cambios fue estimulado por la misma reforma que puso en el centro de la agenda pública la calidad de la educación superior e impulsó una política de evaluación y acreditación de las universidades. Se diseñaron así una serie de acciones orientadas a la mejora de la calidad, entre ellas, se impulsa la formación de postgrado a nivel de doctorado a fin de alcanzar indicadores y estándares de calidad que serían medidos dentro de los procesos de evaluación y acreditación de las IES. En este contexto, se instó a los profesores universitarios a obtener el título de posgrado correspondiente a doctorado (PhD o su equivalente) como requisito para ser profesor titular principal, promoviendo así una formación en el exterior ante la ausencia de una oferta doctoral en el país en el campo de la educación. Este proceso es similar al descrito por Atairo (2014) para el desarrollo de los estudios sobre universidad en Argentina. Allí, la reforma de la universidad en los primeros años de la década del 90 impulsa a los investigadores del campo de la educación, de la sociología, de la historia y la política, a tomar como objeto de estudio la propia universidad.

Desde las esferas del estado se publican tres libros orientados a darle legitimidad a los cambios que se estaban proponiendo y a los resultados obtenidos, estos libros son publicados por las agencias y organismos del estado que coordinan la educación superior ecuatoriana, incluso en estas producciones editoriales, figura como coordinador René Ramírez, director de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación, SENESCYT en ese momento. Desde la academia, comienzan a publicarse al calor de las reformas los primeros trabajos en artículos de revistas académicas, ya avanzada la reforma se publica un libro que compila resultados de investigaciones de diferentes grupos de académicos de las universidades ecuatorianas. Hacia el final de la década del 2010 se publican artículos en revistas, en un contexto donde los cambios en el sistema de ingreso a la universidad han sufrido ajustes al calor de los debates en el ámbito académico y de la opinión pública que no han disminuido.

2.1 Publicaciones para orientar y legitimar la reforma universitaria: libros producidos desde las esferas del estado

En diciembre de 2008 en Quito, se lleva a cabo el “Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina, diagnóstico y perspectivas”, como un espacio de aportes para pensar la Educación Superior del Ecuador. Esta cita tuvo la participación de renombrados académicos e investigadores de la región como: Rafael Vidal de

México, Adriana Chiroleu de Argentina, Juan Alberto Sigüenza de España, José Fernando Murillo de Colombia, María Soledad Seguel de Chile, María do Carmo Peixoto de Brasil y Alfonso Espinosa de Ecuador. Los objetivos de esta cita organizada por la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) y la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENACYT) se enfocaron en conocer los sistemas de admisión y nivelación estudiantil de los países participantes. Los análisis y aportes logrados representan insumos que permitieron definir el camino a seguir en el marco de la política de educación superior y contribuyeron de alguna manera a justificar e instalar en la agenda la reforma educativa que se estaba gestando. Como producto de dicho evento se publicó el libro con el mismo nombre del evento con las contribuciones de los invitados (SENPLADES, 2008). A los dos años, se publica el libro “Transformar la universidad para transformar la sociedad” (Ramírez, 2010b) que tuvo como propósito instalar en la agenda política la reforma educativa a partir de señalar los cambios que necesitaba la universidad y la sociedad ecuatoriana, sustentando su propuesta en la crisis universitaria y en los aportes obtenidos en el seminarios realizado en 2008. Subrayamos la participación en este libro de investigadores y académicos con una reconocida trayectoria a nivel regional, aspecto que le otorga mayor estatus a esta publicación. Enunciamos algunos de ellos: Boaventura de Sousa Santos (2010) plantea la necesidad de una reforma democrática y emancipadora para la universidad del siglo XXI; Analía Minteguiaga (2010) estudia sobre los procesos de regulación y evaluación de la educación superior ecuatoriana, dirigiendo su análisis al Mandato 14 contemplado en la Constitución ecuatoriana. En particular, René Ramírez (2010a) analiza la justicia distributiva en la universidad ecuatoriana entre los años 1996-2006 directamente orientada a legitimar los cambios impulsados en el acceso a la universidad pública ecuatoriana enmarcados en la gratuidad sancionada en el año 2008. Se señala así que los ejes centrales están dirigidos a cambiar la mirada que se tiene sobre la universidad, siendo necesario reconocerla y redefinirla como un bien público social. Desde esta óptica, lo público se relacionaba con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad; y la recuperación de lo público apuntaba a recuperar el campo universitario como un espacio de encuentro común de los actores universitarios, un espacio en el que se propicie la inclusión y participación de diferentes grupos sociales, tomando en cuenta la diversidad étnica, regional, territorial y los diferentes estratos económicos, entre otros. En el aporte de Ramírez (2010a), el autor y director de la SENESCYT en ese momento, evaluaba como positivo el efecto de la gratuidad en tanto existía una mayor presencia de estudiantes provenientes de hogares con escasos recursos y

grupos minoritarios, donde el costo o aranceles constituyen una barrera de acceso a la universidad.

Cuando la reforma había sido implementada, desde el estado se publica un tercer libro bajo el título “Universidad urgente para una sociedad emancipada” (Ramírez, 2016a), que tuvo como propósito legitimar los cambios que se habían implementado con la reforma universitaria. Con la misma dinámica de los otros libros, se compilan contribuciones de académicos e investigadores locales y regionales. Mientras que Claudio Rama (2016) de Uruguay aporta una mirada regional al presentar su análisis sobre la educación superior en América Latina en el marco de los nuevos desafíos del ciclo económico; Enrique Santos Jara (2016), colaborador en su momento del gobierno ecuatoriano, aborda el tema de la calidad de la educación superior universitaria y politécnica en el Ecuador; y René Ramírez (2016b), director de la SENESCYT en ese momento, discute sobre la idea de una “universidad urgente” para una sociedad emancipada. También se presentan análisis de acciones que se llevaron adelante en el marco de la reforma como la creación de la universidad Yachay y su contribución a la transformación económica del Ecuador a cargo de Héctor Rodríguez (2016), y se analizan las ideas sobre el talento humano visto como la principal apuesta del Ecuador para alcanzar la soberanía cognitiva y la emancipación social a cargo de Ernesto Nieto (2016), entre otros.

En general los diferentes capítulos que integran este libro hacen referencia a los procesos de transformación en educación superior que inició Ecuador. Se presentan así análisis vinculados al desarrollo y fortalecimiento del sistema y de las instituciones de educación superior y se exponen elementos para evaluar lo transcurrido antes y a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010 en torno a las políticas públicas de educación superior que intentaban contrarrestar años de desregulación y de crisis generalizada en el nivel superior. El análisis refiere entonces a temas como autonomía, calidad y pertinencia y aspectos colaterales como financiamiento, acceso y admisión, cogobierno, perspectivas de género, calidad de docentes, sistemas normativos, evaluación y control del desarrollo de las instituciones de educación superior en el país.

3. La academia alza su voz y pone en cuestión el discurso oficial sobre los efectos democratizadores de la reforma universitaria

El proceso de ingreso a la universidad pública que se traduce en la aprobación de un examen estandarizado y centralizado, se convirtió en el epicentro de la agenda pública. Concitó así el interés de los académicos y generó investigaciones impulsadas desde diferentes universidades del país. En medio de un clima de debate y controversia sobre la reforma, se

publican los primeros artículos en revistas durante el 2008-20016. Luego, se publica en el año 2017 un libro titulado “Las Reformas Universitarias en Ecuador 2009-2016: Extravíos, ilusiones y realidades”, que aglutina investigaciones realizadas en Quito y en la provincia del Azuay incluyendo la ciudad de Cuenca y otros cantones, producto de la Conferencia Nacional la Educación Superior: Investigaciones para una Nueva Agenda de cambios Necesarios, un espacio donde se abordaron una multiplicidad de dimensiones que ofrecen un análisis integral del tema, organizada por algunas universidades ecuatorianas y grupos de investigación (Cabrera Narváz et al. 2017). Y finalmente, se presenta otro conjunto de publicaciones en revistas durante el período 2018-2019. A continuación se presentan estas investigaciones y sus resultados.

Esta producción académica estuvo orientada a analizar y evaluar la política una vez instituida la gratuidad y el sistema de ingreso selectivo centralizado. Se trata de investigaciones con aporte empírico, con fuentes primarias y secundarias que se traducen en artículos de divulgación científica. Los estudios se plantean desde perspectivas metodológicas cuantitativas, cualitativas y mixtas. Algunas investigaciones presentan aporte empírico a partir de datos obtenidos de fuentes primarias (encuestas, entrevistas y grupos focales) y otros estudios analítico-descriptivos de corte cuantitativo se basan en análisis y técnicas estadísticas y probabilísticas apoyadas en fuentes secundarias y bases de datos oficiales, obtenidos principalmente de encuestas nacionales desarrolladas por el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (INEC).¹

El relevamiento que se presenta gira en torno a la política universitaria que forma parte de la reforma educativa, y dentro de ella se analiza el proceso de ingreso a la universidad a través del examen estandarizado “ENES”, planteado desde una perspectiva de la desigualdad educativa. En este sentido, se discute si efectivamente una política dirigida a democratizar la educación pública ha cumplido con sus objetivos desde diferentes investigaciones que aportan distintos datos.

¹ *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*: este documento brinda información sobre variables sociales, económicas y demográficas de la población junto con indicadores del mercado laboral tiene una frecuencia trimestral con representatividad nacional en junio y diciembre. La ENEMDU tiene un módulo de información respecto a la educación de miembros de hogar mayores a 5 años. Tiene datos de matriculación y asistencia a clases, nivel de instrucción del entrevistado y al tipo de institución que asiste: pública, privada o fiscomisional.

Encuesta de Empleo y Desempleo Urbano y Rural (ENEMDUR): es una encuesta que se produce trimestralmente, posee información sobre el mercado laboral ecuatoriano, características socioeconómicas de las personas, entre las cuales se destaca su nivel educativo, asistencia y matrícula.

Encuestas de Condiciones de Vida (ECV): Es una encuesta multi-propósito que recoge información intensiva sobre las principales variables asociadas al bienestar de los hogares. En este sentido, la ECV tiende a establecer diseños de muestra lo más pequeña posible, con el fin de focalizar su atención más en la calidad de los datos, que en la cantidad de encuestas.

El primer trabajo que se publica sobre los efectos de los cambios en acceso a la ES en Ecuador es de Ponce y Onofa (2008), quienes señalan que el beneficio de la gratuidad no reduce necesariamente las desigualdades que se encuentran en el acceso a la educación media y superior en el país. Los autores sostienen que el acceso es limitado e inequitativo no por el costo del arancel, más bien la barrera de acceso a la educación superior se encuentran en el desigual acceso a la educación secundaria y la deserción en la educación superior. Sobre la distribución de la matrícula universitaria en el sector público por deciles de consumo muestran que el 35% pertenece al decil más rico; además indican que más del 50% de los matriculados en universidades públicas provienen del 20% más rico de la población, mientras que apenas un 3% provienen del 30% más pobre de la población. El argumento de los autores es que la eliminación del cobro de matrículas, dada la actual estructura de la matrícula, beneficiará en mayor medida a los más ricos. Si a esto se suma los beneficios en el acceso al mercado laboral de quienes invierten en educación superior frente a quienes tienen sólo educación secundaria, se genera un círculo vicioso que acrecienta la inequidad. En síntesis, se observa un doble beneficio para los ricos: la gratuidad de la universidad y luego en el mercado laboral mejoran sus ingresos.

Por su parte, Post (2011) sostiene que a pesar del crecimiento de la matrícula de la población rural y las mujeres, la gratuidad de la educación ha incrementado la brecha de oportunidades para el acceso entre ricos y pobres, especialmente en contra de las etnias minoritarias. Del análisis de los censos y encuestas de vida desde el 2001, el autor postula que con el tiempo Ecuador ha experimentado una intensa estratificación social porque los estudiantes con más probabilidades de terminar la secundaria pertenecen mayoritariamente a familias que pueden apoyarles en sus estudios. Dicho esto, la gratuidad de la educación universitaria justamente estaría beneficiando a este segmento de la población que son étnicamente mestizos y blancos, teniendo así un efecto negativo y profundizando la desigualdad de acceso a la educación superior pública.

Nuevamente Ponce, ahora junto con Loayza (2012), retoman sus preocupaciones y a partir de emplear modelos logísticos, encuentran que la medida de gratuidad ha beneficiado de una manera general a los diferentes grupos de la población sin efectos sustantivos en el acceso de las personas de los quintiles de menores recursos, no pudiendo caracterizar entonces a la política como progresiva. En otro trabajo, Ponce y Carrasco (2016) investigan sobre el acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador a partir de un estudio descriptivo de corte cuantitativo. Utilizan como fuente de información las encuestas de condiciones de vida (ECV) de los años 1999, 2006 y 2014, y las encuestas de empleo ENEMDU de los años 2000-

2015, con énfasis en el período comprendido entre el 2006 y el 2014. La selección de esos años permite observar el impacto de dos medidas centrales: la gratuidad de la educación superior y la implementación del examen de admisión a las universidades (ENES), así como el cierre de universidades que no podían continuar funcionando de acuerdo a la evaluación realizada por los órganos responsables. Según estos investigadores, Ecuador implementó importantes reformas para la educación superior, pero van en direcciones contrarias: la gratuidad apunta a elevar la matrícula y el examen de ingreso y el cierre de universidades tienen efectos negativos en la matrícula. Los resultados señalan que prevaleció el efecto positivo de la gratuidad sobre el examen de ingreso y del cierre de las universidades, porque la matrícula universitaria se incrementó en el período 2006-2014 y hubo mejoras en términos de equidad dado que la curva de concentración de la matrícula se volvió menos regresiva, pero este cambio se debió a un mayor acceso al sistema de las capas medias de la población y a una reducción del acceso del decil más rico. El análisis econométrico de los factores asociados a la matrícula muestra que la probabilidad de estar matriculado en la universidad aumentó entre el 2006 y el 2014 en un 5%.

Ese mismo año, se publican otros dos artículos con nuevas líneas de indagación. Por ejemplo, Acosta González (2016) usando modelos estadísticos de cohortes encuentra que la gratuidad pudo haber modificado los incentivos de los jóvenes, ya que sus expectativas para el acceso a la universidad han aumentado. Metodológicamente a través de la identificación por intensidad de cohortes, se estima el efecto de la gratuidad universitaria en la asistencia a clases y en la participación en el mercado laboral de jóvenes entre 16 y 23 años. Los resultados reflejan un bajo incremento en la asistencia a clases universitarias a pesar de la gratuidad de la educación. Sin embargo, como efectos favorables, se observa la probabilidad de terminar la secundaria, especialmente para minorías étnicas y hogares sin antecedentes universitarios. Las estimaciones sobre la condición de empleo reflejan que los jóvenes que no logran acceder a la educación universitaria no se convierten en *nini*. Entonces el incremento reflejado en la inactividad económica de los jóvenes podría estar relacionado con el cambio en el *trade-off* (relación costo-beneficio) entre estudiar y trabajar. En el tránsito del colegio a la universidad coexisten algunos factores además de la situación económica del hogar, por ejemplo, los antecedentes de los padres o factores étnicos y culturales.

Por su parte, Di Caudo (2016) se interesa por la política de cupos implementada, destinada a los sectores más vulnerables. La autora a partir de analizar las declaraciones de fuentes oficiales relacionadas a esta política pública en nivel superior y entrevistas y diálogos informales con sujetos del ámbito universitario, sostiene que existen ciertas contradicciones existentes entre inclusión, interculturalidad y tendencia educativas homogeneizantes basadas

en una lógica occidental, utilitaria, individualista y meritocrática. La estrategia inclusiva termina excluyendo al otro con sus diversidades étnicas y sus lazos de comunitariedad porque lo ajusta en un mismo molde, en una universidad occidental lista para producir profesionales con títulos competitivos para el mercado y el desarrollo del Estado-nación.

Al cierre de la gestión de Correa, se publica una obra que se destaca por abordar de manera integral la reforma implementada. El libro “Las Reformas Universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades”, se trata de una compilación que desde una mirada crítica evalúa el alcance y resultados de la reforma universitaria. Los compiladores, Cabrera Narváez et al. (2017), sintetizan uno de los aportes centrales: las políticas meritocráticas profundizaron la brecha entre quienes reciben una mejor educación y tienen mayores posibilidades de aprobar el examen de ingreso frente a aquellos estudiantes que arrastran problemas relacionados a su capital cultural y educativo que frecuentemente pertenecen a una población con escasos recursos económicos. Este trabajo integra diecinueve investigaciones sobre educación superior, a continuación se presenta un análisis exhaustivo de los capítulos que analizan la política de ingreso a la universidad pública.

En primer lugar, Zabala (2017) examina la política de educación superior en Ecuador en el período 2008-2013 y postula como hipótesis la existencia de un cambio de paradigma porque la educación superior pasa de ser concebida como un bien de acceso restringido a un bien público que garantiza la gratuidad de la educación superior. En el marco de su análisis, esta investigadora precisa que la priorización del gasto se enfoca en tres políticas: (i) el financiamiento de programas de becas al extranjero en ramas afines al cambio de la matriz productiva, relacionadas con las ciencias exactas, (ii) la consolidación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), que tiene como objeto garantizar la pertinencia de la oferta académica, aplicando pruebas estandarizadas a todos los estudiantes que aspiran a entrar a las IES públicas, y (iii) en menor medida, los proyectos de la creación de cuatro universidades públicas. Sostiene que, si bien en los últimos seis años el gasto público en ES como porcentaje del PIB ha aumentado en 1,1%, se evidencia que la reforma al sistema no ha aportado significativamente a una mejora en cuanto a la calidad del gasto de las IES. Además, señala que ha habido una distribución vertical del poder, característico y cercano a lo que es un gobierno tradicional; prevaleciendo a lo largo de toda la reforma un centralismo burocrático apoyado en un nuevo marco normativo que basado en la autoridad que posibilitó la concreción de los cambios que se darían con la política educativa. Respecto al sistema institucional, la autora destaca que se consiguió mejorar la *calidad* de la educación superior mediante procesos de evaluación y acreditación; y se alcanzó la *equidad* a partir de la gratuidad en el acceso. Sin

embargo, en el período analizado el segundo eje fue perdiendo relevancia ya que el gobierno y sus agencias se enfocaron más en la *calidad*. Esto mostraría que los cambios son de naturaleza discontinua.

En segundo lugar, Vásquez (2017) analiza la efectividad de una política que pretendía democratizar la educación a través de un examen estandarizado que no medía conocimientos. El estudio se realiza desde las teorías híbridas que establecen que una falla de implementación en cierta política se presenta cuando no existe fidelidad en el cumplimiento de sus objetivos, lo que a su vez genera efectos negativos en la población objetivo de la misma. En este sentido, busca analizar la posibilidad de que un instrumento diseñado con el objetivo de garantizar la calidad en la educación superior, pueda a la vez cumplir con las expectativas relacionadas con la equidad en tanto democratización del acceso a la educación superior. El trabajo se realizó con un diseño mixto que incluye análisis bibliográfico y entrevistas semiestructuradas dirigidas a actores claves de la política. La autora señala que la elección del ENES como un determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador tiene efectos exógenos que afectan principalmente a la población objetivo: los bachilleres que aspiran ingresar a la universidad. Se reconoce como variable que influye las diferencias en la calidad educativa ofertada desde las instituciones públicas frente a las privadas, diferencias que se agudizan en función de la condición económica. Cabe señalar que la autora señala que en la composición de la matrícula existe una mejora en las condiciones de grupos históricamente excluidos del sistema como los quintiles más pobres, pero estos incrementos son escasamente significativos en la composición global del indicador. Concluye reflexionando que la igualdad de oportunidades no se garantiza con un diseño de un examen igual para todos, muy por el contrario, implica generar condiciones equitativas dentro de la población objetivo.

En tercer lugar, Luna Tamayo (2017a) investiga sobre la implementación de la política de acceso a la educación superior que genera exclusión implementada desde un gobierno de izquierda. Su investigación de enfoque mixto se basa en datos de encuestas oficiales² y de investigaciones anteriores sobre la reforma del bachillerato y en resultados de una encuesta realizada en el 2014³. El análisis cuantitativo integra variables como: etnia, género, sector de

² La Encuesta de Empleo y Desempleo (ENEMDU-INEC 2006 a 2014); la Encuesta de Condiciones de Vida y los indicadores educativos del Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE) y del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIIESE-SENESCYT), 2016.

³ Coordinada por el Contrato Social por la educación (CSE), con el apoyo de la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador (FESE) y de la Universidad Andina Simón Bolívar, aplicada a 1.259 estudiantes de tercer año de bachillerato de colegios de varias ciudades del país, en particular de Quito (85% de los entrevistados). El 15% restante corresponde a ciudades de la sierra, Latacunga, Ibarra y Otavalo. Los entrevistados fueron hombres y mujeres de colegios fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares.

gestión (público, fisco-misionales, municipales y particulares). Las fuentes cualitativas se obtuvieron de entrevistas a profundidad, así como también se realizaron dos talleres (grupos focales) nacionales con la participación de estudiantes y docentes de varias provincias. Como resultados, el autor puntualiza que los estándares de calidad y los modelos de evaluación estandarizada fueron el signo más potente de la reforma desde 2011. El ENES se convirtió en el eje del bachillerato, es decir, los esfuerzos en la mayoría de colegios se centraron en preparar a los estudiantes de tercero de bachillerato para el examen de ingreso a la universidad. El autor señala que a pesar de que en el período 2007-2011 hubo un incremento de la matrícula universitaria por motivo de la gratuidad de la educación, el sistema de admisión y selección implementado resultó un modelo excluyente que afectó a los sectores más populares. De acuerdo con su análisis de gráficos de la ENEMDU sobre matrícula bruta en educación universitaria, se aprecia una política inclusiva hasta el 2011 por el incremento importante de la matrícula universitaria neta y bruta en todos los segmentos de la población, destacando el sector indígena, quintil 1, mujeres de las zonas rurales. Pero entre el 2012 y 2014 se observa una política excluyente debido al desplome de la matrícula en más de diez puntos, incluso a niveles anteriores al 2006 afectando sobre todo a mestizos, población masculina y de áreas urbanas. Se evidencia un juego contradictorio de inclusión-exclusión en las políticas universitarias dentro de un mismo gobierno. La drástica baja de la matrícula en el 2012 coincide con la aplicación del SNNA y del ENES. Del análisis enfocado en la variable etnia, se concluye que el sector indígena registró un importante incremento en la matrícula universitaria pasando del 9% al 24% en el período 2006-2011. La población mestiza tuvo un incremento en la matrícula universitaria en el mismo período. Y la población afroecuatoriana tuvo el mayor incremento (Luna Tamayo, 2017a).

En cuarto lugar, Moreno Yáñez y Cabrera Narváez (2017) presentan un artículo que analiza el ENES donde señalan que la gratuidad de la educación de tercer nivel aprobada en 2008, representa una conquista impulsada por sectores populares y universitarios desde hace décadas atrás, y cuestionan al mismo tiempo la visión de gratuidad del gobierno que ahora consta en la Constitución, en donde se deposita el peso de la responsabilidad académica únicamente sobre los estudiantes, excluyendo la corresponsabilidad del Estado y de la universidad. Luego, a partir de datos de fuentes oficiales como estadísticas proporcionadas por la SENESCYT y del indicador de incidencia de pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) construido a partir del Censo de Población y Vivienda 2010, los autores refieren a un aumento de la matrícula universitaria desde el 2005, pero a partir del 2012 cuando se implementa el ENES, esta tendencia se revierte. Además, se indica que los puntajes más altos

alcanzados en el ENES corresponden a estudiantes que provienen de colegios privados, siendo similares estos hallazgos tanto en colegios particulares/privados de la región costa y sierra. Los resultados de la investigación ponen en tensión el discurso del oficialismo que sostenía que al tratarse de una prueba de aptitudes, no evalúa contenidos científico-disciplinares y, por lo tanto, el examen tenía un carácter democratizador donde no influía la calidad de la formación académica de los aspirantes, ni sus diferentes condiciones económicas o sus oportunidades previas.

En quinto lugar, Guerrero et al. (2017) desde un enfoque cuantitativo, presentan un análisis descriptivo de corte transversal sobre la relación entre el acceso al SES y un conjunto de variables socioeconómicas. El análisis se sustenta en la base de datos de la Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo (ENEMDU) de diciembre de 2015⁴ sobre una muestra de 111.843 entrevistas con representatividad nacional que declararon haber terminado su bachillerato, siendo potenciales estudiantes del SES: 19.320 bachilleres. A fin de evaluar las variables socioeconómicas que inciden en la decisión de ingresar al SES, se construyeron dos perfiles socioeconómicos: perfil de los que ingresan y los que no ingresan y el de aquellos que, una vez en el SES, eligen una universidad pública o privada. El estudio seleccionó un conjunto de variables socioeconómicas a las que se aplicó un modelo econométrico probit que permitió construir un perfil de los bachilleres en el rango de edad de 17 a 29 años que ingresan al SES. Los principales resultados del estudio muestran que los factores familiares afectan la decisión de estudiar y también el tipo de IES que escogen. Las variables *más años de escolaridad de los padres* de familia y *mayor ingreso en el hogar*, afectan positivamente la probabilidad de elegir una IES privada frente a una pública. También se analizó la relación entre un conjunto de variables socioeconómicas y el acceso al SES distinguiendo entre públicas y privadas. Según los autores el acceso a estas instituciones también depende de otras variables que no pueden obtenerse de la ENEMDU como la calidad educativa de las instituciones de nivel medio. Señalan los investigadores que disponer de esta información permitirá evaluar si efectivamente la política de la gratuidad de la ES aporta a la igualdad en el acceso beneficiando sobre todo a los grupos socioeconómicos más bajos.

Finalmente, Delgado Granda y Japón Gualán (2017) investigan sobre el ingreso a la universidad pública a partir de las percepciones de 509 estudiantes de tercero de bachillerato

⁴ Esta encuesta brinda información sobre variables sociales, económicas y demográficas de la población junto con indicadores del mercado laboral. Su frecuencia es trimestral con representatividad nacional en los meses de junio y diciembre. La ENEMDU tiene un módulo de información respecto a la educación de miembros de hogar mayores de 5 años. Tiene datos de matriculación y asistencia a clases, nivel de instrucción del entrevistado y al tipo de institución que asiste: pública, privada o fiscomisional.

matriculados en el año lectivo 2014-2015 en colegios públicos, pertenecientes a los sectores urbano y rural de Azuay. Los resultados muestran que para la mayoría de bachilleres de la provincia del Azuay, tanto del sector urbano como rural, el ENES promueve la inclusión social y étnica, mientras que una pequeña fracción equivalente al 19,18% del sector rural y 24,24% del sector urbano, del grupo investigado no acuerda con esta visión. A pesar de la percepción positiva de los estudiantes respecto al ENES y la educación recibida en el colegio, en base a los puntajes alcanzados, los datos muestran que el ENES deja fuera de la universidad a un importante grupo de bachilleres: 80,9% del sector urbano y 90,3% del rural. Este porcentaje evidencia desventaja del sector rural que constituye un grupo históricamente excluido y representa la población objetivo que se beneficiaría con una política educativa dirigida a fomentar la igualdad de oportunidades. En síntesis, los hallazgos de la investigación confirman que las políticas de acceso a la universidad pública constituyen un mecanismo excluyente para muchos estudiantes de la provincia del Azuay al no tomar en cuenta la diversidad existente en el país, especialmente para los bachilleres del sector rural por su débil formación en el bachillerato.

Hacia finales de la segunda década, se publicaron otros resultados de investigaciones en revistas académicas. En el 2018, Delgado Granda et al. publican los resultados cualitativos de una investigación orientada a conocer las percepciones de los aspirantes en relación al proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. A partir de la realización de grupos focales a los aspirantes que aprobaron el ENES y a los que no aprobaron, se indica que los resultados refieren a que los bachilleres están de acuerdo con el proceso de admisión que implica dar un examen de ingreso en la universidad pública, pero no están de acuerdo en que la elección de la carrera estén condicionados al puntaje obtenido en el ENES o que deben aceptar un cupo de una carrera que no es de su preferencia. Por otro lado, los estudiantes perciben positivamente a la primera etapa del proceso de admisión porque la inscripción pueden hacerla *en línea*. No obstante, afirman que esta igualdad de oportunidades termina en esta primera etapa, los estudiantes creen que el ENES genera desigualdad determinada por: el colegio de origen, diferencias en la formación y en las especialidades de bachillerato en los respectivos colegios y por la zona geográfica de procedencia, considerando que estos factores influyen en el fracaso al momento de dar el examen. De allí que los autores sostienen que la política de admisión a la universidad pública constituye un mecanismo excluyente para muchos estudiantes.

Por su parte, Rivera (2019) analiza los efectos de la gratuidad de la educación superior sobre el acceso en Ecuador a través de un estudio con enfoque cuantitativo cuya principal

fuentes de información es la Encuesta de Empleo y Desempleo Urbano y Rural (ENEMDUR)⁵. Dentro del grupo etario analizado, entre 20 y 23 años, la tasa bruta de matrícula universitaria ha variado en el periodo 2007-2017: de 31% para el año 2007 a 38% en el año 2011, donde alcanza su punto más alto. Para el año 2012 entran en funcionamiento las medidas de exámenes de ingreso y el cierre de las universidades con lo que la tasa tiene una reducción en el tiempo, y se estabiliza desde el año 2015 al 2017 en 31%, regresando a niveles de 2007. Una característica de la política de gratuidad en el Ecuador es que surge acompañada de medidas ligadas a la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior, cerrando universidades consideradas de mala calidad, y exámenes de ingreso a la universidad que incluyen el mérito y que modifican la lógica de libre acceso. Entre los principales resultados se resalta un efecto positivo de la gratuidad hacia el acceso a nivel general, sobre todo de grupos étnicos tradicionalmente marginados, mujeres, y quintiles pobres; sin embargo, señala el investigador que al combinarse con políticas de mérito y calidad que no tenían como objetivo el acceso, se disminuyó su efecto. En este sentido, el autor refleja hallazgos y aspectos observados por otros investigadores y publicados con anterioridad.

Finalmente, Espinoza et al. (2019) realizan un estudio comparado entre Chile y Ecuador en donde existe un sistema único de admisión, para establecer la prevalencia de patrones comunes o diferenciadores a partir de desarrollar análisis de contenido y recurrir a estadísticas descriptivas referentes al acceso y cobertura del sistema y al régimen de financiamiento. La implementación de las reformas en Chile y Ecuador se encuentra en distintos momentos de desarrollo. En Chile, la gratuidad de la educación está en proyecto, mientras que en Ecuador con la Constitución 2008 se aprobó la gratuidad de la educación pública en todos los niveles. Tanto en Chile como en Ecuador, el proyecto de reforma surge como una reacción a las políticas de fomento al libre mercado en educación impulsadas desde la década de 1980, a la concepción de un Estado subsidiario y a un proceso marcado por la privatización de la oferta de nivel terciario, en donde la presencia del Estado era mínima. En ambos países, con acceso a la ES centralizado, el propósito de las reformas ha sido la revalorización de la educación pública, impulsar una educación pública de calidad y con la gratuidad garantizar igualdad de oportunidades en el acceso al sistema terciario a todos los jóvenes que cuenten con los méritos apropiados. En ambos países la legislación referente a los cambios en la educación superior

⁵ La Encuesta de Empleo y Desempleo Urbano y Rural (ENEMDUR) es desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística y Censos del Ecuador (INEC). Dicho instrumento posee información sobre el mercado laboral ecuatoriano, características socioeconómicas de las personas, entre las cuales se destaca su nivel educativo, asistencia y matrícula. La ENEMDUR se produce trimestralmente, y para esta investigación se tomaron los datos de las encuestas correspondientes a los meses de diciembre de cada año del periodo 2007-2017.

está asociada a cambios políticos, en el caso ecuatoriano, la política educativa es inherente a cuerpos legales como la Constitución y la LOES, que facilitaron y viabilizaron la reforma. Allí, el proceso de evaluación del sistema de ES basado en criterios de calidad, mostró voluntad política, social y compromiso de recursos. Dicho esto, la reforma en Ecuador fue más dinámica y de ágil gestión dada la coyuntura política del gobierno de Correa, mientras que en Chile debido a la oposición y el poder desde algunos actores sociales se ha ejercido presión para evitar que las reformas propuestas por el segundo gobierno de Bachelet se cristalicen. En el caso ecuatoriano se incrementó la matrícula en las instituciones públicas entre 2008 y 2011, y la misma tendió a decrecer en años más recientes volviendo casi a los niveles pre reforma. Estas variaciones de matrícula están asociadas a la vigencia de la gratuidad en el 2008 y a la implementación del SNNA en el 2012, así como también a la variación que ha experimentado la plataforma institucional. Además, los autores señalan que en el periodo 2007-2015 se produce un aumento significativo de la matrícula total en el sistema terciario que se explica básicamente por la matrícula canalizada por las universidades privadas y cofinanciadas. Al comparar la cobertura bruta en educación superior en Chile y Ecuador en los últimos años, se constata que ha habido cambios importantes en el caso chileno, pasando del 20% al 88% en el periodo 1991-2016, mientras que en Ecuador la cobertura se ha duplicado pasando del 20% al 45% en el mismo período. Finalmente, para Chile el desafío es llegar a un consenso entre los distintos actores que permita aprobar una ley relacionada al sistema terciario en el marco de una sociedad más equitativa y cohesionada.

4. Estudios sobre experiencia de jóvenes que son excluidos de la educación superior al no aprobar el examen de ingreso

En este apartado se presentan investigaciones que se constituyen en antecedentes directos del objeto de estudio de esta tesis al analizar las experiencias de jóvenes que no pudieron ingresar a la universidad pública. Se destacan los estudios realizados por Guzmán Gómez (2012) y por Viera Córdova (2017), ambas autoras abordan el mismo objeto de estudio desde perspectivas distintas. En nuestro caso, el estudio no se plantea desde la perspectiva ecuatoriana sino desde la mexicana, la cual recupera la perspectiva teórica de Dubet que es en la que se inscribe esta investigación.

En México, Guzmán Gómez (2012) investiga sobre las experiencias de los aspirantes que intentaron ingresar a la licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México y no fueron admitidos. Se trata de un estudio interpretativo que concibe a la experiencia social desde la perspectiva teórica de Dubet y como estrategia metodológica utiliza la técnica de entrevistas

a profundidad. Para la autora, investigar sobre estas experiencias sociales implica indagar sobre las expectativas que tiene este grupo de jóvenes respecto a su ingreso en la UNAM; saber sobre cómo se sintieron al momento de dar el examen y, especialmente, explorar en los sentimientos generados al conocer los resultados. A través de este estudio se puede conocer desde la perspectiva de los propios actores sobre los procesos de selectividad y exclusión por parte de las instituciones de educación superior. Los resultados dejan ver que la transición del bachillerato a la universidad representa un duro trabajo para los jóvenes desde los ámbitos emocional, familiar y económico, y que no sentirse integrados a las instituciones educativas, los hace sentir vulnerables. En el estudio surge que al conocer los resultados, primero sentimiento es la autoculpabilización y atribuyen los resultados a su falta de esfuerzo y dedicación, luego esta etapa es superada al conocer situaciones similares, y llegan a plantear lo sucedido como resultado de políticas restrictivas hacia la educación que permite un proceso de subjetivación mediante el cual se distancian de esta posición y se van perfilando nuevas estrategias. Este proceso queda marcado por múltiples intentos para ingresar a distintas instituciones y como última salida vislumbran su participación en el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES).

En Ecuador, Viera Córdova (2017) realizó un estudio mixto sobre el ingreso a la universidad pública en Ecuador desde la sociología de las desigualdades y la sociología de las emociones. Es así que se recuperan tres aspectos claves para entender el proceso de ingreso: (i) implementación del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), (ii) quiénes son los que triunfan y los que fracasan y las condiciones sociales que favorecen en cada caso, (iii) el sentido que los jóvenes otorgan a sus experiencias y prácticas al intentar ingresar a la universidad pública. A través de un estudio etnográfico, observa a jóvenes durante el proceso de admisión y nivelación para entender cómo se experimentan esos momentos de potencial ingreso a la universidad. Aplicó entrevistas semiestructuradas a una muestra de 18 jóvenes que incluía quienes aprobaron y quienes no aprobaron el examen de ingreso en 2014 para comprender y explicar cómo construyen estrategias los jóvenes y sus familias para enfrentar el proceso de ingreso a las IES públicas. Respecto a cómo se gestionan las emociones durante este proceso y qué estrategias se implementan, el estudio se organizó en tres momentos: antes, durante y después, cuyos resultados se exponen a continuación: a) el *antes* está marcado por emociones de injusticia, angustia, incertidumbre, soledad que son socialmente compartidas y entre las estrategias empleadas para gestionar las emociones se registra: la organización social entre pares, a partir de este hecho surgen “los sin cupo”, uso de redes sociales, preparación individual o en cursos preuniversitarios; b) el *durante* está caracterizado por la confusión, el

estrés, la ira o la alegría, la frustración, el aumento de expectativas, y la angustia por la presión social, que se gestionan en función de la acumulación de capitales individuales y familiares, principalmente del capital económico y del capital social. Por ejemplo, inscripción en cursos preuniversitarios privados, vinculación laboral en condiciones precarias y el inicio de un proceso de vinculación en una universidad privada; c) en el *después* se da una distribución de los jóvenes en el espacio social y se conforma una clasificación a partir de los resultados: los que triunfan tiene sentimientos de orgullo, alegría, satisfacción, mientras que los que fracasan sienten ansiedad, soledad, frustración, incertidumbre. Las estrategias para gestionar las emociones están en función del capital acumulado familiar/individual y de los resultados obtenidos, los que no aprueban señalan acceso a redes sociales como una forma de apoyo para reducir las emociones generadas, acceso a cursos preuniversitarios y organización social entre pares.

La investigación también analizó datos cuantitativos sobre perfiles sociales de 65.000 jóvenes que rindieron el examen a partir de una base de datos tomada por el SNNA durante el proceso de admisión a la universidad pública. Los resultados del ENES del año 2014, momento en que la investigadora realizó su trabajo de campo, muestran que el 78% de personas inscritas rindió el ENES, en la fase de asignación de cupo es donde se produce el mayor filtro de los aspirantes porque se asignan los cupos en función de los que se ofertan desde las universidades públicas y su capacidad operativa. Las diferentes etapas del proceso de admisión generan el grupo de los que triunfan que son los que logran obtener un cupo, frente a los que no obtienen un cupo y son los que fracasan. De acuerdo con los resultados del primer ENES de 2014, la investigación genera un estructura en pirámide: en la base se encuentran los que fracasan, los sin cupo; los reprobados en una parte superior reducida; los que triunfan, los que obtienen cupo y, finalmente, en la punta de la pirámide los GAR. Respecto a la caracterización de los jóvenes que rinden el ENES, el trabajo señala que los años de escolaridad de la madre influyen en un puntaje más alto del aspirante, así como el sector de gestión de la institución porque quienes estudiaron en colegios particulares fueron superiores a los que estudiaron en uno de carácter fiscal; también se postula como no determinante la calidad de la formación académica de los aspirantes, condiciones económicas o sus oportunidades previas. En este sentido, la investigación concluye que los factores asociados a la desigualdad social y sus mecanismos de reproducción, son cruciales para determinar quién ingresa y quién queda fuera de la educación superior.

Conclusiones

Del relevamiento realizado a nivel regional, sin pretender profundizar en el tema, concluimos que el ingreso a la universidad, tanto en Chile y Brasil con un sistema selectivo y centralizado, como México y Perú con sistemas de ingreso selectivo y descentralizado, constituye un núcleo de interés que ha generado diversas líneas de investigación en torno a la temática. Las investigaciones relevadas reflejan la preocupación dado que persisten las desigualdades sociales, económicas y educativas en medio de un sistema de ES excluyente sobre todo para jóvenes de sectores de pobreza (Silva Laya y Rodríguez, 2012). En esta línea, uno de los factores asociados a las posibilidades de ingresar a la universidad está relacionado con la desigualdad educativa presente en los niveles medios de educación (Benítez Lima et al. 2015).

El origen social marca diferencias en las oportunidades educativas (García, 2019; Rodríguez Garcés y Padilla Fuentes, 2017) y a su vez determina el acceso a la universidad (Benavides y Etesse, 2012). De la misma manera, los factores familiares, económicos, personales y académicos influyen en las oportunidades de ingresar a la universidad (García, 2019; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez; 2011) y el nivel educativo de los padres es otro factor que interviene en estas posibilidades de ingreso (Bartolucci, 1994, Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011; Rodríguez-Gómez, 1996; Viera Córdova, 2017).

Del relevamiento sistemático y amplio realizado a nivel nacional se desprende que en la agenda de investigación educativa ecuatoriana surge como tema central la reforma universitaria con el propósito de comprender su alcance y resultados. Se trata de una reforma educativa, que concitó el interés y generó posiciones contrarias de actores académicos y de esferas gubernamentales a la vez que impulsó investigaciones desde diferentes líneas relacionadas al campo universitario sentando las bases para un estudio sistemático de la universidad ecuatoriana como objeto de estudio. Uno de los ámbitos de la reforma que concentró la atención y el análisis fue la política de admisión a la universidad pública basada en la aprobación de un examen estandarizado. Las investigaciones presentadas y relacionadas al sistema de ingreso a la universidad dan cuenta de una nueva categoría, ausente como línea de trabajo e investigación (Krotsch, 2002), los estudiantes. Al investigar sobre la política de ingreso resulta fundamental recurrir a los estudiantes, dado que una política no puede ser entendida ni explicada sin tomar en cuenta las demandas y propuestas de sus actores (Oszlak y O'Donnell, 1995).

La preocupación que subyace a la mayoría de los estudios a nivel nacional constituye la desigualdad social, educativa y la equidad en el acceso a la universidad frente a una política de ingreso que conjuntamente con la gratuidad tuvo como propósito la democratización en el

acceso a la educación superior, bajo la premisa de que al eliminar las barreras de tipo económico y aprobar un examen que no se basaba en conocimientos, podrían acceder a la universidad grupos de estudiantes históricamente olvidados. Al respecto, algunos autores concluyen que la política de la gratuidad a pesar de haber beneficiado a diferentes grupos de la población, no presenta efectos sustantivos en el acceso de personas de los quintiles de menos recursos (Ponce y Loayza, 2012) siendo así, no reduce necesariamente las desigualdades (Ponce y Onofa, 2008).

La política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana es excluyente (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017; Luna Tamayo, 2017a) y el examen ENES representa un obstáculo en el proceso de admisión dada la desigualdad educativa que existe en Ecuador, situación que se ha vuelto más evidente frente al incremento del número de bachilleres que no logran conseguir un cupo para la universidad pública.

Lo expuesto sobre la política de educación superior que formó parte de la reforma educativa, incorpora una mirada de complejidad reflejada en las investigaciones relevadas frente a las expectativas que generó una política dirigida a la igualdad de oportunidades e inclusión educativa sobre todo si tomamos en cuenta la diversidad de contextos y las grandes desigualdades sociales, económicas y educativas de nuestro país.

A partir de lo señalado, nuestra investigación, en sintonía con muchas de las citadas, se inscribe en esta preocupación, subrayando que si bien se toma en cuenta el proceso de estructuración e implementación de la política de ingreso y su relación al campo universitario, sin embargo dirigimos nuestra mirada a las experiencias de los jóvenes que no aprobaron el examen dentro de un sistema de ingreso restricto y centralizado.

A lo largo de este capítulo hemos mostrado que la mayoría de investigaciones son de enfoque cuantitativo y utilizan fuentes secundarias oficiales para los análisis que presentan. En segundo lugar tenemos investigaciones cualitativas. Se identificaron también escasas investigaciones de enfoque mixto que utilizan fuentes oficiales y también presentan aporte empírico. En este sentido, se determina que existe una zona de vacancia para analizar el proceso de ingreso a la universidad pública a partir de las experiencias de los que no consiguieron cupo.

Al no contar con suficientes investigaciones empíricas a nivel nacional, tal como mostró este capítulo, resulta necesario investigar sobre las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* que no aprobaron el examen de ingreso para la universidad pública. Esta investigación de corte interpretativo aporta a conocer el sentido de las experiencias vividas por un grupo de jóvenes que han visto frustrado su ingreso a la universidad. Comprender en profundidad estas experiencias permitirá analizar y evaluar en qué medida el sistema de ingreso

basado en un examen estandarizado fomenta la igualdad de oportunidades o reproduce las desigualdades de partida y de carácter estructural de muchos jóvenes ecuatorianos.

La preocupación investigativa que centra su mirada en la desigualdad educativa, social y la igualdad de oportunidades frente a una política de ingreso meritocrática que reproduce la exclusión, constituye el centro de esta tesis doctoral. La misma toma distancia de aquellos estudios que presentan cierta similitud, a partir de la perspectiva teórica que orienta nuestra investigación y que corresponde a la postura sociológica de Dubet. En segundo lugar, el enfoque metodológico de corte interpretativo se fundamenta en el método biográfico que a través de los relatos de vida se dirige a investigar sobre las experiencias sociales de aquellos que no se beneficiaron con la política. El acercamiento en profundidad a estas experiencias a través del enfoque cualitativo resulta clave y posibilitará el análisis de la estructura macro social sobre el que se erigen postulados como la igualdad de oportunidades, equidad y justicia social.

En sintonía con la producción mexicana, la presente tesis se asemeja a la desarrollada en México por la investigadora Guzmán Gómez (2012) que también desde una perspectiva cualitativa busca acceder a las experiencias sociales de quienes no han ingresado a la universidad.

Resaltamos que esta investigación no pretende descubrir las causas por las que los estudiantes no aprobaron el examen de ingreso, sino más bien comprender y posibilitar que se escuchen las voces de quienes se sienten y se ven como fracasados y excluidos del sistema universitario. En otras palabras, y siguiendo a Dubet (2010), dar visibilidad y escuchar sus voces dado que “no puede ser sino la experiencia de individuos particulares que construyen su mundo y su subjetividad dentro de una historia particular” (p.230).

Finalmente señalamos que a través de este capítulo se ha realizado un relevamiento de los estudios en Ecuador, teniendo como telón de fondo las líneas de investigación en la región latinoamericana, subrayando que se va a realizar un aporte en el mismo sentido de Viera Córdova (2017) pero desde el marco conceptual de Guzmán Gómez (2012).

CAPÍTULO II. Abordaje teórico-metodológico para el estudio de las experiencias de aspirantes universitarios en el ingreso a la universidad: sentidos desde la complejidad de la diversidad

Estudiar las experiencias sociales de los *aspirantes* en el ingreso a la educación superior en Ecuador, supone inscribirse en una línea de estudios que pretende revalorizar a los estudiantes como objeto de estudio dentro del campo de investigación sobre universidad. A comienzo de este siglo, Pedro Krotsch (2002) señalaba su ausencia como línea de trabajo y reflexión en la agenda académica y promovía el interés en desarrollar estudios que pongan la mirada allí por ser un actor fundamental del campo universitario y de las políticas de educación superior. Esta posición fue compartida por Guzmán Gómez (2012) quien sostenía que en los inicios de la última década del siglo XX, el sujeto olvidado y desdibujado de la educación superior era el estudiante universitario. Aunque también reconocía que la situación había cambiado con el nuevo siglo porque se registraban varias investigaciones sobre las condiciones personales, socio-familiares, académicas y laborales de los estudiantes, aunque con un predominio importante de la metodología cuantitativa, y con la emergencia reciente de nuevas líneas que indagaban al estudiante como sujeto incursionando en sus intereses, actividades, experiencias y significados. El desarrollo de estos estudios marcó un claro desplazamiento hacia los estudiantes como categoría institucional, abandonando así las líneas más tradicionales de los estudios que abordaban a los estudiantes como actor político e histórico (Carli, 2014).

Los estudiantes de Dubet (2005), pone el tema en el centro y postula una serie de coordenadas necesarias para abordar el objeto de estudio. Frente a la pregunta ¿Quiénes son los estudiantes?, el autor sostiene que es una respuesta poco sencilla debido a la diversidad de situaciones, aspiraciones y maneras de vivir una condición estudiantil cuyo principio de unidad es más bien un problema que un hecho. Además, el autor agrega que la vida universitaria atravesada por la masificación del acceso a los estudios superiores, impide identificar a los estudiantes con variables sociales homogéneas en un contexto de diversidad de la oferta académica producto de la multiplicación de sedes, formaciones, diplomas y carreras. Y realiza un postulado fuerte: el *heredero* de Bourdieu ya no es el arquetipo del estudiante.

La homogeneidad ya no representa más un criterio para predecir conductas, comportamientos, expectativas o proyectos de vida, por eso es necesario abandonar la idea de que el comportamiento y las expectativas de los estudiantes están supeditados al origen social y cultural. En *Experiencias estudiantiles en la Educación Superior*, Dubet (2023) avanza en

señalar que la masificación de la ES ha transformado las experiencias de los universitarios: hoy habitan la universidad una pluralidad de estudiantes de las más diversas condiciones -sociales, económicas, culturales- que otorgan una diversidad de sentidos y significados a los estudios y a la experiencia estudiantil. Los estudiantes son jóvenes cuyo rasgo fundamental es la heterogeneidad en medio de una diversidad de condiciones y experiencias de vida.

Esta situación descrita por Dubet para Francia es posible trasladarla a nuestra región porque aquí el perfil del estudiante universitario también ha cambiado. Se trata ahora de una población estudiantil caracterizada por su heterogeneidad respecto a su origen social, académico, educativo, etc. En sintonía a lo expuesto sobre el estudiante universitario, Parra Sandoval (2021) señala que con el propósito de indagar sobre quiénes son, qué piensan, con qué capital social y cultural cuentan, entre otros aspectos, y tener un acercamiento diferente desde distintas perspectivas, en los últimos años, una parte importante de investigadores indagó sobre las características de estudiantes universitarios en América Latina. Los resultados dan cuenta de la diversidad demográfica, socioeconómica, psicológica, educativa, capital social y cultural (Parra Sandoval, 2021).

Lo expuesto permite evaluar la pertinencia de adoptar la perspectiva de Dubet para estudiar a la experiencia social de aspirantes a la universidad que no ingresaron en un contexto en donde se implementó un examen estandarizado aplicado de forma centralizada en el marco de la reforma educativa que apelaba a ampliar el acceso a la educación.

En *El Estudiante Universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*, Carli (2012) dirigió la mirada hacia la “experiencia universitaria” señalando que esta incursión implica introducirse en el campo de análisis de una nueva perspectiva en referencia a los estudios sobre la universidad. Desde el punto de vista metodológico supone recuperar prácticas, experiencias y la reflexión sobre lo vivido. La autora sostiene que trabajar con y sobre las experiencias estudiantiles involucra varios desafíos: capturar a través de las historias individuales y colectivas diferentes aspectos de la vida universitaria; ahondar en elementos propios de las instituciones y, a través de una aproximación histórica, identificar algunas problemáticas específicas. Los relatos de vida como metodología para la indagación de la experiencia estudiantil permiten construir una narrativa histórica que favorece la exploración de aspectos invisibilizados en los estudios sobre la universidad; a partir de prestar particular atención al habla estudiantil, la vida cotidiana, la reflexividad retrospectiva (Carli, 2020). De este modo, el estudio sobre las experiencias estudiantiles universitarias como objeto de estudio, se sitúa en una línea investigativa sobre un tema abordado tradicionalmente desde otras perspectivas teóricas y enfoques metodológicos. Investigar sobre este objeto permite un

abordaje al ámbito subjetivo, social y político de la vida estudiantil y a la vez un acercamiento a la historia y cultura institucional (Carli, 2014).

Desde esta serie de postulados, en este capítulo se presenta, en primer lugar, el marco conceptual que sustenta el trabajo de investigación sobre *las experiencias sociales de los aspirantes a ingresar a la universidad ecuatoriana*: la sociología de la experiencia de Dubet. En segundo lugar, se presenta la perspectiva metodológica de relatos de vida inscrita en los estudios biográficos como metodología cualitativa de investigación.

1. Grandes transformaciones sociales, nuevas sociologías: las experiencias sociales como objeto de estudio

Sin desconocer el aporte de la sociología clásica, Dubet y Martuccelli coinciden en que muchos de sus postulados no son suficientes para dar cuenta de las transformaciones del mundo contemporáneo. Coinciden en la necesidad impostergable de concebir al *individuo* y sus *experiencias* como objeto de estudio en un mundo social cada vez más heterogéneo y globalizado. Martuccelli (2007) sostiene que no es posible continuar con la idea de sociedad como representación unitaria al surgir una especie de “desfase” entre experiencias subjetivas y procesos colectivos. Lo que conduce a la necesidad de abordar al individuo con nuevos enfoques que tengan más legitimidad en donde no se apele exclusivamente a su posición social. La sociología del individuo que propone Martuccelli (2007) señala que, si bien las dimensiones individuales del sujeto han sido abordadas desde la perspectiva clásica de la sociología, se ha realizado desde una lógica descendente en la que el individuo estuvo subordinado a la idea de sociedad. En esta línea también se recurrió a conceptos como personaje social y clase social, alegando que desde la posición social y el rol asignado a un sujeto en el marco de sus procesos de socialización, era posible explicar y predecir su conducta. Frente a ello, se manifiesta que la muerte del personaje social está dada, sobre todo por la singularización de las experiencias sociales (Araujo y Martuccelli, 2010). Se trata de individuos confrontados a trayectorias múltiples donde la identidad personal es cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo.

Frente a la necesidad de superar la perspectiva teórica de la sociología clásica en cuanto a la concepción de sociedad e individuo, Martuccelli (2007) convoca a una renovación que implica evaluar el alcance de conceptos manejados desde la perspectiva clásica, como sociedad y clase social, y recalca la idea de pensar en conceptos que permitan visibilizar y comprender un mundo cada vez más heterogéneo y globalizado, donde la realidad singular de cada individuo pareciera ser un hecho irreductible. En este sentido, el autor desde una perspectiva

social analiza la fragmentación a la que se ve abocado el mundo contemporáneo y la necesidad de pensar en el sujeto como el individuo de la explicación sociológica. Del resultado de este movimiento teórico, proviene la especificidad actual de la sociología del individuo que, como recalca Martucelli, no se trata de una sociología desocializada que supone una visión desocializada del actor.

Martuccelli (2007) recalca cómo se ha legitimado en la sociología la influencia del espacio individual y señala que muchas perspectivas sociológicas han dirigido su interés por el individuo en razón de que ahora muchos de los cambios que se dan en la sociedad se perciben mejor a partir de las consecuencias que estos cambios implican para los individuos. De allí que el autor analiza la socialización, la individuación y la subjetivación, vistos como procesos convergentes, pero no armónicos entre sí, puesto que presentan tensiones, conflictos y asincronías que se dan en los tres tiempos de la vida social. En palabras de Camou et al. (2018), la socialización refiere a lo heredado del *pasado* (familia, escuela, comunidad, etc.), trayendo a la actualidad patrones y modelos de acción. La individuación, por su parte, está relacionada con las oportunidades y restricciones propias de un *presente* que muchas veces está acompañado de una desigual disponibilidad de recursos y recompensas y configuran el entramado que viven los actores sociales. Y, la subjetivación, como dimensión personal de la experiencia social, mira especialmente el *futuro* como aquel espacio y temporalidad caracterizado por planteamiento de objetivos y proyectos personales o colectivos. Se trata de una dimensión que, vinculada con las dos anteriores, cobra fuerza en la juventud, porque en esa etapa se toman decisiones que marcan y definen el camino y parte de la vida adulta.

La *Sociología de la experiencia* de Dubet (2010) se basa en una concepción *síntesis* de la relación sociedad-individuo en tanto articula dos posiciones antagónicas respecto a la relación sujeto-sistema. Un principio clave de esta perspectiva teórica es que las experiencias sociales son combinaciones subjetivas de elementos objetivos. En la sociología clásica se vincula y se identifica de manera total al actor con el sistema y las conductas de los actores pueden ser predecibles en base a las relaciones de producción y dominación de un sistema social, mientras que las teorías sociológicas posmodernas establecen una distancia total entre el actor y el sistema cuando conciben a la sociedad como un mercado en donde el actor hace uso de diversas estrategias a fin de alcanzar sus objetivos en un escenario en donde prima la competencia. Otro principio teórico es que la homogeneidad ya no representa una característica de un grupo social: ya no se pueden reducir los actores y las instituciones a una lógica única, a una programación cultural de las conductas. No se puede postular una programación de acciones que nos provean las organizaciones, sino más bien estamos confrontados a situaciones

únicas, no previstas, a trayectorias múltiples en las que la identidad personal ya no está en función de la clase social, sino que representa cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre el mismo. Lo dicho requiere de reflexividad por parte de los individuos como un mecanismo que los ayudará a orientarse en la vida social. Las perspectivas sociológicas que conciben a la homogeneidad como un rasgo característico de la sociedad, difieren de aquellas que consideran que la heterogeneidad es lo que está presente y circunda la realidad social. Dicho esto, se afirma que: “Si la noción de experiencia puede parecer más adecuada que la de rol o estatus es en gran medida porque evoca la heterogeneidad de lo vivido, la diversidad allí donde la noción de rol sugiere ante todo coherencia, orden” (Dubet, 2010, p.164). Las experiencias sociales despliegan en los sujetos la capacidad crítica y la necesidad de reflexionar en la medida en que los actores se distancian de su propia experiencia, la juzgan y apelan a normas más o menos latentes movilizadas para la ocasión.

2. La noción de experiencia social y la articulación conflictiva de tres lógicas de acción

Según Dubet (2010), las experiencias sociales son conductas individuales y colectivas que están constituidas por principios heterogéneos que provienen de tres lógicas de acción. El autor define a la experiencia como una combinación de *lógicas de la acción* que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de un sistema, en donde, el actor debe articular diferentes *lógicas de la acción* y es la dinámica generada por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. Ante el debilitamiento de la idea clásica de sociedad, en donde los sujetos no se adscriben y ejecutan un rol en base a las normas establecidas, ya no se puede afirmar que lo que estructura un grupo social humano reside sobre un principio de coherencia interna, sino más bien lo que se da es la presencia de tres grandes sistemas. El sistema de *integración* conocido como comunidad; el sistema de *competición* asumido como un mercado y, el sistema *cultural* que equivaldría a una actividad humana. En cada uno de estos sistemas rige una lógica propia y se definen en un espacio particular. Y según señala Camou et al. (2018), a los procesos de socialización, individuación y subjetivación que identifica Martuccelli, Dubet establece de manera correlativa tres lógicas de acción “puras”, aunque entremezcladas en las prácticas concretas de interacción.

Dubet (2010) sostiene que cada *experiencia social* surge de la articulación de las tres lógicas de la acción relacionadas a estos tres sistemas: integración, estrategia y subjetivación:

- Desde la *lógica de la integración*, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas en el marco de una sociedad considerada como un sistema de integración. La integración planteada por la sociología clásica refiere a la

identidad que asume el sujeto que responde a la interiorización de normas/valores institucionalizados por medio de los roles producto de los procesos de socialización primaria y secundaria. Este proceso de socialización se caracteriza porque allí el individuo interioriza las expectativas del prójimo, en este sentido la identidad se vive como una atribución social que define al actor como un ser social.

- Desde la *lógica de la estrategia*, el actor se presenta con una imagen orientada por sus propios intereses en medio de una sociedad concebida como un mercado. Esta lógica implica una racionalidad instrumental en donde la identidad del sujeto puede ser utilizada también como un recurso del actor para alcanzar sus objetivos, en el marco de intercambios económicos y también de relaciones sociales. En esta lógica están presentes los intereses del actor y entran en juego los recursos que dispone para alcanzarlos. El actor define su identidad en términos de estatus y de la posibilidad que tiene de influir en los demás gracias a los recursos que le otorga cierta posición social. Desde esta perspectiva el Yo social representa un medio que se inscribe dentro de la lógica de la estrategia.

- Y en la lógica de la *subjetivación*, el actor es un sujeto crítico confrontado con una sociedad vista como un sistema de producción y dominación. La subjetividad de los actores es el objeto de la sociología de la experiencia, es la conciencia que tiene del mundo y de sí mismos lo que constituye el material esencial del sociólogo de la acción. Referirse a la subjetividad de los actores no implica identificarla como una imagen vaga de lo vivido, por el contrario, cobra importancia el sentimiento de libertad que se hace presente en la experiencia misma frente a la necesidad de administrar varias lógicas, de percibir las acciones como un reto y como un drama. Esta libertad se manifiesta en los actores como formas de ansiedad, incapacidad de elegir, expectativas respecto a las consecuencias de sus elecciones. Lo expresan también de manera negativa denunciando contratiempos y dificultades. En esta perspectiva sociológica, la subjetividad se percibe como una actividad social generada por la pérdida de adhesión al orden del mundo. De esta manera, haciéndose mucho más subjetiva, la experiencia individual se vuelve mucho más social.

La dinámica presente en la *acción integradora* apunta al reforzamiento, la confirmación, el reconocimiento, la pertenencia; en cambio, la *acción estratégica* refiere a fines competitivos. Las relaciones sociales se definen en términos de competencia, de rivalidad entre intereses individuales y colectivos. La sociedad es percibida como un sistema de intercambios competitivos en busca de obtener bienes, prestigio, poder, reconocimiento, etc. Las lógicas de la estrategia y de la integración⁶ se aprecian como una realidad objetiva al contrario de la lógica de la subjetivación que representa una actividad crítica del actor cognitiva o normativa, que da cuenta que sí existe, que está presente una lógica cultural que permite distinguir al actor de las otras lógicas. Cuando el actor adopta esta posición, es cuando experimenta tensión con las otras lógicas de la acción.

La experiencia social se trata justamente de una actividad del sujeto que construye otorgándole sentido a sus prácticas en medio de la heterogeneidad que caracteriza a lo social hoy. Si el objeto de la sociología de la experiencia social es la subjetividad de los actores, la cual no debe ser identificada con aquella imagen de “lo vivido”, sino en *el trabajo que realiza el actor* al tener que administrar varias lógicas de la acción que están en oposición. En este sentido, se considera que este trabajo representa un reto para el sujeto al tener que resolver situaciones, optar por elecciones y enfrentar consecuencias.

La experiencia social es producto del *trabajo del actor*, constituye un tipo de actividad en donde se separa la subjetividad de los individuos y la objetividad del sistema. En esta definición, la categoría subjetividad evoca a un individuo más articulado a teorías sociológicas más modernas, mientras que la categoría objetividad remite más al campo de las teorías clásicas. La subjetividad del actor representa aquella lógica en donde éste se eleva, se desprende, se abstrae, para analizar, mirar su propia experiencia y construir su experiencia social. Es en estos momentos cuando surgen las tensiones que ligan y enfrentan las diferentes lógicas de la acción en las que viven constantemente los actores.

El trabajo del actor, que está dirigido a poner en contacto elementos heterogéneos, representa el objeto de la sociología de la experiencia social de acuerdo a lo planteado por Dubet (2010). La experiencia social no es algo meramente “vivido” que corresponde a una

⁶ Dubet marca diferencias con algunas conceptualizaciones bourdieanas: el *habitus* representa una potencialidad objetiva que tienden a actualizarse y concretarse en las prácticas recalando el carácter incorporado de lo que representa el *habitus*, es decir que no solo es un “ser” sino también un recurso “estratégico”, un capital cultural. Dubet dice que estas dos dimensiones, estrategia e integración, están absolutamente mezcladas, en contraposición afirma que estos dos modos de definición son distintos y toman un sentido diferente según la lógica de la acción en la que se sitúen. De acuerdo a Martuccelli (2007) el modelo de Bourdieu, supone una relación estrecha entre el campo y el habitus. “Lo que en términos prácticos quiere decir tres cosas: la posición social explica la toma de posición por la interiorización de disposiciones (el habitus)” (p. 10). Es decir, que en función de la posición dentro de un campo social, se toma una posición particular y esta toma de posición, a su vez, se explica porque se han interiorizado disposiciones que corresponden a ese lugar social.

simple descripción comprensiva, sino que es “un trabajo, una actividad cognitiva, normativa y social que debemos aprender a analizar cuando la programación de las funciones sociales y el juego de intereses no permite dar cuenta de ella en forma cabal” (Dubet, 2011, p. 125).

Dubet (2010) refiere a los sistemas de integración, estrategia y subjetivación como tres dimensiones de la experiencia estudiantil que corresponden a las tres lógicas fundamentales de la acción que estructuran la experiencia social. La lógica de la estrategia articulada al principio de utilidad de los estudios desde el cual las elecciones de carreras universitarias tienen que ver con el rédito económico que representan y también porque pueden relacionarse con un mejor status, reconocimiento y ascenso a mejores posiciones sociales. En cambio, la lógica de la integración se dirige a la posibilidad de integrarse a la vida estudiantil y universitaria, está orientada por el sentido de *ser universitario*, de sentirse universitario. Y, finalmente, la dimensión subjetiva refiere a la vocación intelectual y de realización personal por medio de los estudios.

Dentro de la experiencia escolar Dubet (2010) señala que desde la lógica de la integración el alumno no busca resultados inherentes a la lógica de la estrategia sino más bien pretende la participación dentro de un grupo de pares. Lo que está presente es la formación de una subjetividad relacionada a la autenticidad como valor central. Los contextos sociales de muchos estudiantes se caracterizan por su diversidad, mientras peor situados en el mercado escolar, por efectos de la exclusión social manifestada en problemas de distanciamiento e identidad social, más se separa la lógica de la integración de la lógica de la estrategia.

Otro de los principios que postula la sociología de la experiencia es que las combinaciones de lógicas de la acción que organizan las experiencias no tienen centro, o sea no hay unidad fija. Al no darse esta unidad, la experiencia social genera una actividad en los individuos, una capacidad crítica y una distancia en relación con sí mismos que también es social. La experiencia social no es una esponja, que absorbe todo lo que está a su alrededor, no es una forma de incorporar el mundo a través de las emociones y sensaciones. La experiencia social es una manera de construir el mundo. Y quien lo hace es el propio sujeto, el actor.

A diferencia de la noción de rol que evoca coherencia y orden, la experiencia social evoca la heterogeneidad de lo vivido, la diversidad de la experiencia. Desde este punto, las lógicas de la acción que estructuran la experiencia social no se corresponden con roles organizados, están antes de los roles y mantienen entre ellas relaciones de tensión, que sienten los actores y están ancladas en el núcleo de su experiencia. Además, la experiencia social no puede ser concebida como una noción subjetiva y sin relación con el sistema, ya que los elementos que forman parte de la experiencia social, no le pertenecen al actor, le son impuestos

mediante una cultura, a través de relaciones sociales. En este punto es cuando la heterogeneidad de los principios de la acción que influye a su vez en el sistema, en las lógicas de la acción y, en consecuencia, en la pluralidad que representa, nos lleva a hablar de actor y no de agente. Pues, la noción de agente señala que los actos y palabras del agente, que tienen que ver con procesos internos, mentales, se conciben como independientes de toda influencia externa, sin mirar o tomar en cuenta las condiciones sociales que permiten al sujeto construirse y ser lo que es (Chevallier y Chauviré, 2011). Retomando la posición de Dubet (2010): “El actor construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de la acción que no le pertenecen y que le vienen dadas desde las distintas dimensiones del sistema, que se separan a medida que la imagen clásica de la unidad funcional de la sociedad se pierde” (p.126). El trabajo del actor incluye netamente su subjetividad y refiere a la actividad del sujeto al momento que se ve enfrentado a las tres lógicas de la acción, presentes y dispersas al mismo tiempo, generando entonces una identidad social disociada en su interior, y es ahí cuando emerge el trabajo del actor, como una actividad dirigida a poner en contacto elementos heterogéneos. En palabras de Camou et al. (2014) la experiencia refiere a dos sentidos: el primero tiene una connotación más externa, mientras que el segundo apela a una dimensión más interna en la que se ve modificada la subjetividad de un sujeto y es una dinámica unida a una trayectoria biográfica personal o colectiva.

3. La experiencia social como objeto de estudio

Dubet (2010) señala que, si definimos a la experiencia como objeto sociológico, es necesario apelar a tres principios de análisis⁷: el primero es considerar que la acción social no tiene unidad, por el contrario, lo que está presente en esta acción social es una pluralidad no jerárquica. El segundo principio refiere a que la acción se define por relaciones sociales y no únicamente por aspectos normativos o culturales de los actores; y una acción equivale a una conducta (externa o interna) siempre y cuando los sujetos de la acción le otorguen sentido subjetivo a la misma. Una acción es una orientación subjetiva y una relación, en donde el tipo de relación llama a un tipo de orientación y donde la articulación de estas dos dimensiones, relación y orientación subjetiva, constituye una lógica de la acción. Finalmente, el tercer principio afirma que el análisis de la experiencia social es una combinatoria en donde entran en juego tres operaciones: una primera de carácter analítico que se dirige a describir y aislar

⁷ Tomados fundamentalmente de Weber, teórico de la acción significativa y de la sociología comprensiva.

las lógicas de la acción de cada experiencia concreta; en la segunda operación el actor busca la comprensión de su propia actividad, es decir, la manera en la que el actor combina y articula las diversas lógicas de la acción y, finalmente, la tercera operación busca ascender desde la experiencia individual al sistema.

La experiencia social entendida como un trabajo del actor, como una actividad cognitiva, normativa y social (Dubet, 2011) constituye la definición que asumimos para el análisis de las experiencias sociales indagadas en esta investigación. En atención al objetivo central de la investigación, *analizar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana*, trabajar con los relatos de los sujetos investigados nos permitirá acceder y constatar la presencia de estas operaciones analíticas en cada uno de estos relatos.

El estudio de la experiencia de los aspirantes (dimensión microsocia) será el lente que nos permita ver y analizar el sistema de ingreso a la universidad y su relación con la desigualdad social y educativa (dimensión macrosocia). A partir de los tres sistemas -integración, estrategia y subjetivación- las experiencias sociales de los sujetos investigados se inscriben en una organización cronológica dividida en antes, durante y después. El *antes*, representa al último año de bachillerato (colegio), en el que los estudiantes se preparan para rendir el examen de ingreso a la universidad. El *durante* refiere al momento en que el aspirante se inscribe, prepara y rinde el examen; y el *después* corresponde al momento en que el aspirante conoce que no aprobó el examen y se prolonga en el tiempo, en algunos casos, hasta postular a una segunda y hasta tercera ocasión.

A partir de lo expuesto a lo largo de este capítulo sobre la diversidad de las experiencias y la heterogeneidad como un rasgo central que atraviesa las experiencias sociales del sujeto de hoy, y una vez señalado que la posición social ya no representa un indicador de lo que se espera de un sujeto, de allí que resaltamos la pertinencia de haber escogido la noción de *experiencia social* para representar conductas estructuradas por lógicas diversas que ordenan las acciones de los aspirantes universitarios, pues las mismas personifican la diversidad de contextos y condiciones educativas que han rodeado a este colectivo que no logró aprobar el examen de ingreso. Se trata de un *actor* -el estudiante universitario o el aspirante universitario-, que se ve enfrentado a una permanente competitividad entre pares, en donde debe hacer uso de sus recursos a fin de alcanzar su meta, aprobar el examen de ingreso que le permita conseguir un cupo para la universidad pública. Este camino representa un esfuerzo social enorme.

4. Los relatos de vida: una estrategia metodológica para acceder a las experiencias de los aspirantes a la universidad

El movimiento teórico que promueven Dubet (2010) y Martuccelli (2007) sobre cómo abordar los estudios de los procesos sociales hoy, requieren nuevos enfoques metodológicos más centrados en las experiencias individuales que reconozcan la heterogeneidad presente, es en este contexto entonces que puede comprenderse el interés por los relatos de vida. El eje central del cambio en la concepción teórica es que ya no se puede comprender lo que se juega a nivel del actor deduciendo de las posiciones sociales, es preciso “que la sociología le dé más espacio, más escucha, más atención a lo que hacen los actores y a la manera cómo perciben, cómo reflexionan sobre y desde las prácticas sociales” (Martuccelli, 2007 p. 19).

A partir de la idea de que la experiencia social no es ni la expresión de un ser ni de un sujeto puro, sino que está socialmente construida, lo que el actor nos da a conocer en sus relatos sobre sus experiencias constituye un discurso que se alimenta de categorías sociales integradas por elementos cognitivos que le permiten al sujeto nombrar las cosas, sentimientos, objetos, en función de los conocimientos y saberes que posee. Desde estas coordenadas teóricas, en la tesis se analiza el relato de los aspirantes universitarios en el proceso del ingreso a la universidad mediante un examen estandarizado. Este proceso se inscribe en el marco de la implementación de un sistema de ingreso centralizado bajo el discurso de la igualdad de oportunidades generando expectativas de democratización en la sociedad cuando en realidad muchos jóvenes no lograron ingresar. De allí, que sea preciso acceder a las experiencias sociales de estos sujetos a partir de propiciar las condiciones investigativas para escuchar sus voces. Entonces nos preguntamos ¿Cómo acceder a esas experiencias a fin de comprender el sentido y significado de las mismas? ¿Cómo acceder a unas experiencias que transcurren desde un antes hasta un después de haber reprobado un examen de ingreso y sentirse fuera del sistema universitario?

En este apartado se describen y fundamentan las decisiones metodológicas que se adoptaron para alcanzar los objetivos de la investigación como: la selección de los casos, la técnica de recolección de datos, el registro de la información y el proceso utilizado para analizar la empiria.

4.1 Objetivos de la investigación

El objetivo central de la investigación es analizar las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana en un contexto de implementación de una política de ingreso que apela a la igualdad de oportunidades. Se entiende que la experiencia socialmente construida es un conjunto de

conductas individuales y colectivas sustentadas y constituidas por diversos principios, y por la actividad de los propios sujetos y el sentido que les dan a sus prácticas en medio de esta heterogeneidad. La experiencia se trata de una experiencia individual que existe en la medida en que es reconocida, compartida y confirmada por otros (Dubet, 2010). De allí, surge la pregunta ¿Cuáles son las experiencias sociales de los aspirantes que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana?

Analizar y comprender las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* (unidad de análisis) en el marco de una política educativa que regula el sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana (objeto de estudio) requiere un abordaje metodológico que permita dar cuenta de su complejidad y singularidad. *Aspirante Universitario* es el apelativo de identificación desde el punto de vista del investigador y define a los jóvenes en un proceso de transición: no son bachilleres porque ya han culminado sus estudios de nivel medio, pero tampoco tienen la categoría de estudiantes universitarios.

En mención a este objetivo principal, los objetivos específicos que guían el estudio son los siguientes:

1. Analizar la política de ingreso a la universidad pública en el marco de las Reforma Universitaria implementada a partir del 2008
2. Identificar los debates, la participación y posicionamientos de diferentes actores académicos y sociales respecto a las políticas de ingreso a la universidad pública ecuatoriana.
3. Comprender las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que reprobaron el examen de admisión (ENES) y no ingresaron a la universidad pública.

4.2. Diseño del estudio

El paradigma que orientó el proceso investigativo fue el constructivista que dio lugar a la implementación de una investigación cualitativa que asume rasgos naturalista e interpretativo (Vasilachis de Gialdino, 2006) dado que el propósito de esta investigación es describir sucesos complejos en su medio natural valiéndose de información preferentemente cualitativa, obtenida de fuentes primarias. En esta línea, se adoptó un modelo investigativo flexible y abierto a modificaciones o ajustes que pudiesen generarse en el proceso de investigación (Maxwell, 2005) a partir de responder a situaciones inesperadas que requieren reorganizar el trabajo (Mendizábal, 2006).

La investigación se circunscribe en un enfoque dialéctico y constructivista en la medida en que el narrador como el narratario aportan desde su posición, contribuyendo y complementándose dentro del proceso investigativo. Es así que esta dinámica recíproca abre

un espacio y un sistema de comunicación en donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida (Pineau, 1992). La comprensión de lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten, representan insumos que conjuntamente con el conocimiento del contexto posibilita interpretar el recorte de lo social que se va a investigar. En este sentido, las expresiones de los actores sociales constituyen el punto de partida para reconstruir posibles significados, y el relato de los sujetos se convierte en objeto de análisis (Kornblit, 2007).

Esta tesis entonces aporta a la producción de conocimiento sobre educación superior en base a una metodología cualitativa y al desarrollo de estos abordajes dado que como se ha mostrado en el capítulo I, en el contexto ecuatoriano la mayoría de investigaciones sobre educación superior y el sistema de ingreso a la universidad pública adoptan un enfoque cuantitativo y utilizan como datos fuentes secundarias oficiales; otras pocas investigaciones asumen un enfoque mixto que utilizan fuentes oficiales en su parte cuantitativa; y son escasas las investigaciones cualitativas.

En función del objetivo de la tesis, dentro de la investigación cualitativa, se adoptó el método biográfico por constituir el medio adecuado para acceder a las representaciones y sistemas simbólicos de los sujetos investigados (Denzin, 1989a) y por permitir describir, analizar e interpretar hechos que forman parte de la vida de una persona, con el fin de comprender estas experiencias desde su singularidad o como experiencias dentro de un grupo (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). El *método biográfico* constituye una de las principales tradiciones dentro de los abordajes cualitativos de investigación social dirigida al despliegue narrativo de las experiencias vitales de una persona a lo largo del tiempo. A través de la entrevista se concreta un relato de esas experiencias (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Pujadas Muñoz, 1992; Sautu, 1999). Es así que a partir del método biográfico, los relatos de vida constituyen narraciones biográficas acotadas al objeto de estudio del investigador y se centran en un aspecto particular de la experiencia (Kornblit, 2007). En esta tesis el foco está puesto en las experiencias relacionadas al proceso de ingreso a la universidad representando así un fragmento en la vida de los jóvenes aspirantes (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

En la investigación adquiere centralidad dos cuestiones, siguiendo a Miller (2000), por un lado, el tiempo en la historia de vida: más que otros abordajes centrados en el presente, los métodos biográficos construyen su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el relato del entrevistado.

El método biográfico posibilita tender un puente entre el microcosmos del sujeto y las macro estructuras sociales (Sautu et al. 2005). En este sentido, se consideró su alto grado de

pertenencia porque se trata de una investigación inscrita en las ciencias sociales que adopta una perspectiva socio estructural en la medida en que se interesa por los procesos de la desigual educativa en relación con la reproducción del orden social, desde el acceso profundo al sentido de las acciones -en el plano subjetivo como objetivo- de un número pequeño de casos (Verd y Lozares, 2016). El abordaje metodológico de los estudios biográficos permite llegar a un fenómeno vivido subjetivamente por un individuo o un colectivo, pero de una problemática de carácter estructural en tanto recupera los sentidos que los sujetos le otorgan y que se ocultan tras la homogeneidad. El método pretende trascender lo particular para construir conocimiento sobre lo social. En esta línea, Bertaux (1996) señala que mediante las voces de los actores se puede acceder a la acción de macro instituciones en donde se evidencia la relación entre los niveles macro y microsociales.

En el marco del método biográfico, el relato de vida es una enunciación escrita u oral que un narrador hace de su vida o de una parte de ella. Al respecto, Bertaux (1997) sostiene que el relato de vida se da cuando un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un suceso de su experiencia de vida. Y, a partir del momento que surge la forma narrativa en una conversación y el sujeto la utiliza para examinar el contenido de una parte de su experiencia vivida, se trata entonces de un relato de vida.

La narrativa es un género relevante para representar y hablar de la acción en la vida cotidiana y acercarnos a la experiencia de los sujetos (Bolívar y Domingo, 2006) y los relatos de vida pueden ayudar a entender las experiencias individuales, grupales, sociales y desde esta lógica en todo relato el investigador busca comprender las experiencias, el sentido y las lógicas que articulan las acciones (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Y es a través del género narrativo (relato de vida) que pueden emerger experiencias sociales que conectan entre sí “yos” individuales que han atravesado o experimentado situaciones similares (Sautu, 1999).

Es así que la narrativa de un fragmento de la vida de los jóvenes que aspiran a ingresar a la universidad, permitió comprender el proceso social que supone el ingreso a la universidad, y hacerlo desde la mirada de las experiencias de los que no alcanzaron la calificación requerida en el examen de ingreso, definido inicialmente como Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), permite comprender dinámicas de la desigualdad en el acceso a la universidad.

4.3. Acceso a los informantes y procedimientos para su elección

Los *aspirantes universitarios* entrevistados se postularon para ingresar a la Universidad de Cuenca, única universidad pública de la provincia del Azuay⁸ que se encuentra emplazada en la capital de provincia. Cuenca es un cantón con una densidad poblacional mayor respecto al resto de cantones de la provincia y es la tercera ciudad en importancia del Ecuador, luego de Quito y Guayaquil.

La Universidad de Cuenca fue creada por decreto legislativo el 15 de octubre de 1867, actualmente ostenta la máxima categoría (“A”) según los procesos de evaluación y acreditación implementados con la última reforma educativa, y está acreditada por los criterios vigentes y establecidos por el CACES. Los aspirantes que se postulan para ingresar a la universidad provienen de la provincia del Azuay y de otras zonas del país, conformando así una alta demanda para ingresar, por ejemplo, para el año lectivo 2023-2024, se estimaba que el número de estudiantes inscritos podría llegar a unos 20.000 para unos 3.800 cupos para 53 carreras (Redacción Primicias, 2023).

La elección de los sujetos estuvo en función de los propósitos de la investigación, se seleccionó así una muestra intencional que pretendió lograr la mayor diversidad para que “la variación y la variedad en el fenómeno estudiado se pueda captar lo más posible en el material empírico” (Flick, 2014, p.50). El acceso a los casos estuvo facilitado porque la investigadora ejerce la docencia y había dirigido investigaciones previas sobre el mismo tema, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca.

Un criterio central para la elección de los casos fue haber reprobado al menos una vez el ENES, con este criterio se procedió con la elección de la primera aspirante a la universidad. Al respecto, Bertaux (2005), sostiene que hallar los primeros voluntarios es lo más difícil en los relatos de vida, pero ese primer contacto hace más fácil el acceso al campo porque a partir de este primer encuentro se pueden ir ubicando otros sujetos que cumplan con los criterios de selección. Fue así que, a partir de la primera entrevista y otros contactos de la investigadora, se ubicó paulatinamente al resto de informantes, se recurrió así al muestreo de bola de nieve que es un tipo de muestreo no probabilístico. Para conformar la muestra, primeramente, se ubicaron informantes claves, representados por estudiantes de los primeros ciclos de las diferentes carreras de la Universidad de Cuenca, con el propósito de conseguir contactos telefónicos de aspirantes que no habían conseguido cupo para la universidad pública. De esta manera se establecieron los primeros contactos y consecutivamente cada aspirante universitario

⁸ La provincia del Azuay está integrada por quince cantones. Cuenca es un cantón que forma parte de esta provincia.

proporcionaba algunos contactos para continuar con el trabajo investigativo dentro de esta etapa.

En este sentido, es posible sostener que la lógica que está presente en el proceso de muestreo es definir los casos de manera intencional y poco a poco (Flick, 2014) hasta lograr la saturación teórica (Flick, 2012). A través de la recolección de datos se logró acceder a la información hasta que ya no había nada nuevo y esto se alcanzó a medida en que se buscó conscientemente diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1980). En este orden de ideas, inicialmente se planteó realizar seis entrevistas, sin embargo, luego de las primeras revisiones de la información obtenida, fue necesario incrementar el número de entrevistas hasta cumplir con nueve entrevistas en total. Recién allí nada nuevo emergía de la información recopilada a través de relatos de los sujetos entrevistados.

4.4. Descripción de la muestra conformada

La muestra que finalmente se conformó con nueve *aspirantes universitarios*, cuenta con participación mayoritaria de mujeres (8) y un hombre (1), de entre los 19 y los 24 años, el promedio de edad de los entrevistados es de 19 años. Las edades fluctúan y cinco aspirantes tienen 19 años. Y respecto al número de veces que reprobaron el ENES, siete aspirantes lo reprobaron por dos ocasiones, otro aspirante reprobó tres veces y hay el caso de una aspirante que reprobó una sola vez. A continuación, se describe a la muestra desde las variables que tienen impacto en el acceso a la educación superior: ocho representan aspirantes universitarios de primera generación; en cuanto al tipo de institución siete aspirantes cursaron el colegio en instituciones públicas y dos en privadas; respecto al sector, ocho aspirantes estudiaron en el sector urbano y una en el sector rural. Respecto a la especialidad del bachillerato, seis aspirantes siguieron Ciencias Básicas, dos Bachillerato General Unificado (BGU) y Bachillerato Técnico siguió un aspirante.

Los criterios explicitados para la conformación de la muestra dan cuenta de la diversificación de la misma, cuyo propósito en el marco de la investigación cualitativa es la generalización analítica que permita comprender y explicar de mejor manera el fenómeno investigado (Verd y Lozares, 2016).

4.5. Procedimiento e instrumentos de recolección de datos

La entrevista en profundidad ha sido el instrumento central para recoger datos en el trabajo de campo, aunque también se ha realizado una indagación de documentos oficiales relacionados a la política educativa de ingreso a la universidad pública. Al respecto, en atención

a los objetivos específicos de la investigación se ha consultado reglamentos y testimonios de prensa escrita que dan cuenta sobre el proceso de implementación de la referida política.

4.5.1 Entrevista

Desde el método biográfico, la técnica con la que se recopiló la información fue la entrevista en medida de lo que cuenta el sujeto investigado se convierte en un relato de vida. Esta indagación partió del objetivo general de la investigación orientado a comprender las experiencias sociales de los *aspirantes universitarios* que no ingresaron a la universidad. Frente a ello, la estructura de la entrevista integró tres momentos cronológicamente establecidos: el antes, el durante y el después de dar el examen.

Se preparó una guía de entrevista con temas generadores para propiciar el relato en relación al objetivo de la investigación. Siendo así, se abordaron tres dimensiones que desde una perspectiva amplia recabó información relevante sobre la trayectoria educativa de los jóvenes aspirantes (educación básica y media) y de su familia nuclear. Dentro de esta dimensión se preguntó sobre sus percepciones en torno a la educación recibida. Una segunda dimensión exploró sobre las razones para decidir estudiar una carrera universitaria y los motivos para elegir una universidad pública. Igualmente, dentro de esta dimensión se indagó sobre los sentidos y significados de lo que representa entrar a la universidad y obtener un título profesional.

Luego, las preguntas se focalizaron en indagar sobre sus experiencias sociales en relación al examen de ingreso a la universidad sabiendo que este proceso no se limita únicamente al momento de dar este examen. En este orden de idea, sobre el *antes*, se indagó sobre sus experiencias durante el tercero de bachillerato sabiendo que es el último año del colegio y que constituye una etapa de preparación para el examen de ingreso a la universidad. En este contexto, se solicitó que relatará cómo se había preparado para rendir el examen, el papel de las instituciones educativas y las estrategias implementadas a nivel personal y familiar a fin de estar mejor preparados para el momento del examen. En relación al *durante*, se exploró sobre las estrategias desplegadas y los sentimientos experimentados justamente antes de dar el examen y una vez que empieza el mismo. Y se orientó el relato hacia los sus sentimientos al momento de conocer los resultados. Finalmente, en el *después*, se pidió que cuenten sobre sus planes una vez que reprobaron por una, dos y hasta tres ocasiones el examen, orientando su relato hacia los sentimientos experimentados al no haber podido ingresar a la universidad; a sus expectativas sobre su futuro a corto y mediano plazo. La dinámica de las entrevistas en las que los aspirantes relataron sus experiencias permitió acceder a los sentidos y significados de

sus experiencias sociales, así como también surgieron otros temas que desde la perspectiva de la investigadora se consideraron relevantes y pertinentes al objetivo y pregunta de investigación.

En base a la experiencia de la investigadora sobre la temática y al tratarse de una entrevista abierta, no se consideró necesario realizar una prueba piloto ya que se trabajó con un guion que fue adaptándose a las particularidades de los sujetos investigados con la salvedad de preguntar algún dato informativo que no se había contado y que era necesario conocer.

Las citas se agendaron telefónicamente, indicando previamente a cada aspirante el objetivo de la entrevista. Al consultar sobre el lugar en donde deseaban tener este encuentro eligieron una oficina (propuesta por la investigadora) dentro del espacio universitario, que estaba disponible y era factible conseguirla. De esta manera se llevaron a cabo la mayoría de las entrevistas, a excepción de una que tuvo lugar en la casa de la persona entrevistada.

Se planificó inicialmente una entrevista por sujeto, pero en base a la revisión del corpus de información recolectada, se consideró la necesidad de un segundo encuentro para lo cual se contactó nuevamente a la mayoría de los informantes a quienes se les había indicado la posibilidad de una segunda entrevista en caso de ser necesario. Entonces, las entrevistas se realizaron en dos momentos: el primer grupo desde julio de 2018 hasta el mes de abril de 2019 aproximadamente y un segundo grupo de entrevistas se llevó a cabo en los meses de agosto, septiembre y octubre del 2020. Estas segundas entrevistas se realizaron a través de la plataforma zoom, correo electrónico o vía telefónica ya que por motivos de la pandemia de COVID 19 declarada en marzo 2020 se determinó el confinamiento de la población a nivel mundial.

4.5.2. Registro y transcripción de datos

Para el registro de datos en el trabajo de campo se utilizó de manera simultánea un dispositivo móvil y un cuaderno para notas. Este último sirvió para registrar información que el grabador del dispositivo móvil no podía captar dentro de lo que representa el lenguaje no verbal, por ejemplo: gestos, miradas, cambios de entonación, etc. El cuaderno de notas referido constituye un elemento valioso en la medida en que registra respuestas emocionales que dan cuenta del significado y sentido de lo que representa para este grupo de jóvenes, verse y sentirse como excluidos del sistema universitario.

Como un segundo punto dentro de este proceso, se registraron los datos demográficos de los entrevistados y también se preguntó datos informativos sobre sus familias; con quién vive, dónde vive, número de hermanos, nivel educativo de sus padres y hermanos, entre otros

aspectos que se consideraron importantes para conocer el perfil socio-educativo de los aspirantes y lograr un análisis integral de la información recolectada.

Para la transcripción de las entrevistas que tuvieron una duración promedio de cada entrevista osciló entre sesenta y ciento veinte minutos, se procedió a la desgrabación de los audios respectivos con el apoyo de personal auxiliar capacitado para el efecto. Una vez que se contó con las desgrabaciones de las entrevistas en un documento word se archivó cada documento en calidad de texto primario, tal cual se desgravó. Luego se procedió a la edición sin alterar el texto original. Se generó de esta manera un documento por cada entrevista, en el que se incorporó en su parte final las anotaciones del cuaderno de notas con el fin de contar con suficientes elementos que permitan lograr un análisis integral de cada experiencia en donde se pueda mirar y analizar tanto la información verbal como no verbal.

4.6 Consideraciones Éticas

Al tratarse de una investigación cualitativa de naturaleza individual y personal, se consideraron cuestiones éticas en la fase de planificación y recogida de datos. Estas dimensiones fueron consideradas centrales porque se tiene consciencia de la angustia que podía generar en los aspirantes universitarios hablar extensamente y en profundidad sobre asuntos sensibles que normalmente no se abordaría.

En el primer encuentro se concretó a partir del consentimiento informado a fin de que todos los participantes tengan pleno conocimiento de los objetivos y manejo de los datos proporcionados una vez concluida la investigación. Asimismo, en ese encuentro los entrevistados firmaron su autorización para hacer uso de la información con fines únicamente académicos donde queda claro que su participación es voluntaria con la opción de retirarse en cualquier momento. Y se reforzó este protocolo solicitando verbalmente la autorización a los sujetos para que su relato sea grabado.

Pero el manejo de los datos cualitativos y, especialmente, el uso de citas directas de los aspirantes, se vuelve más sensible en la medida que pueden referirse a entornos específicos, en este caso, sectores socioeconómicos e instituciones educativas de financiamiento público o privado. Para solventar estos problemas éticos en la presentación de los resultados se solicitó que ellos/as escojan el nombre ficticio con el que deseaban ser nombrados con el propósito de precautelar la privacidad a través del anonimato (Gibbs, 2007).

4.7 Estrategias utilizadas para el análisis de datos

Dentro de la naturaleza del enfoque investigativo que se ha expuesto, los datos descritos fueron analizados desde estrategias cualitativas de categorización y contextualización que examinan relaciones de similitud y contigüidad, respectivamente (Maxwell y Miller, 2008). En este sentido, se recurrió a una técnica investigativa artesanal organizada en las siguientes etapas: (i) Lecturas y relecturas de cada entrevista transcrita en donde se fueron resaltando aspectos relevantes y señalando con diferentes colores a fin de encontrar situaciones similares y recurrentes en los diferentes relatos; (ii) En una tabla de doble entrada se ubicaron en una columna izquierda las entrevistas y en las filas de la derecha se colocaron las dimensiones abordadas dentro de la entrevista. Esto permitió inicialmente tener una mirada panorámica y poder establecer en una primera instancia una lógica dialéctica basada en un interjuego entre teoría y empiria (Maxwell, 1992).

En este sentido, no se trató de adaptar los datos a categorías preestablecidas desde la mirada del investigador, sino que se generaron categorizaciones partiendo de los datos obtenidos, luego nos movimos al marco conceptual y nuevamente volvimos a los datos para refinar el análisis y continuar así sucesivamente con toda la información recolectada. El movimiento realizado parte de la empiria, analiza los datos desde la teoría y vuelve nuevamente a la empiria pero con otra mirada alimentada por la teoría.

Para trabajar con la información recolectada se optó por una estrategia que consiste en realizar el análisis después de haber cumplido la primera entrevista y se continuó con esta dinámica hasta culminar con las entrevistas planificadas, dejando siempre un espacio para la escritura de notas o reportes que se consideren importantes para la interpretación de resultados (Maxwell, 2005). Se optó por este procedimiento porque el análisis de la información conforme se va recolectando, conlleva la ventaja de ir precisando y ajustando los temas a medida que se van realizando las siguientes entrevistas.

Para el análisis hemos tenido en cuenta que los relatos de vida se construyen a partir de hechos significativos referidos por Denzin (1989b) como “epifanías” y por Sautu (1999) como “momentos críticos”. Se trata de acontecimientos clave que han marcado la vida del entrevistado y que son comprendidos por el sujeto como hechos bisagra, en los que es posible determinar un antes y un después (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). En este caso, se toma en cuenta una línea de tiempo que planteó tres períodos: antes, durante y después del examen que ha permitido un análisis sincrónico y diacrónico de estas experiencias sociales frente al objeto de estudio que constituye el sistema de ingreso a la universidad. Como se podrá observar, los relatos reflejan un antes de dar el examen de ingreso y un después de reprobalo,

el enfoque cualitativo basado en una perspectiva metodológica que permite captar la dimensión subjetiva, ha posibilitado acercarnos y analizar este proceso desde las voces de los sujetos investigados en torno a sus experiencias sociales.

Finalmente, se precisa que dentro de las lógicas de análisis en sintonía al método biográfico, se ha privilegiado la singularidad y la particularidad de cada relato. A partir de ello, se hace presente en los casos presentados, una *lógica singular*, intra caso, en la que se analiza y trabaja en profundidad el relato de cada aspirante universitario y en un segundo momento, se plantea una *lógica transversal*, inter-caso, que permite determinar ejes temáticos-analíticos relevantes para abordar el fenómeno estudiado

CAPÍTULO III. Debates, reformas y disputas sobre el acceso a la universidad ecuatoriana

Estudiar el sistema de ingreso a la educación superior requiere una mirada retrospectiva sobre la historia de la universidad ecuatoriana que ha transitado por cambios y reformas en medio de situaciones coyunturales circunscritas a dinámicas sociales, políticas y económicas. En particular, *estudiar la experiencia social de los aspirantes a la universidad*, requiere reconocer los debates sobre el sistema de ingreso a la universidad pública que dieron lugar a reformas promovidas por los estudiantes o también para combatir aquellas que en su nombre se han impulsado.

En este capítulo, se presenta en primer lugar, un breve recorrido histórico de la universidad ecuatoriana, especialmente desde que se inicia un proceso de expansión a mediados del siglo XX, en sintonía con los procesos de la región. El inicio de este período marca para Pacheco (1992) el comienzo del “período contemporáneo” de la universidad ecuatoriana que comienza con la implementación de la política de libre ingreso y cierra un primer largo periodo que iniciado en 1788 con la creación de la Universidad de Santo Tomas de Aquino, antecedente directo de la Universidad Central del Ecuador.

En segundo lugar, una vez realizada una descripción del sistema universitario de ecuatoriana y de conocer el diagnóstico que evidencia la crisis universitaria que dio lugar a la gran reforma iniciada ya comenzado el nuevo siglo, se presentan los temas centrales que dieron lugar a políticas que se implementan desde una centralidad que asume el Estado Nacional. De la reforma, el interés de investigación está dirigido al proceso de ingreso, se expone información sobre el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) incluyendo los ajustes y cambios que ha tenido este dispositivo. Consideramos pertinente incluir también información sobre sucesos y eventos académicos dirigidos a posicionar la reforma educativa. La política de ingreso a la universidad generó posiciones contrarias respecto a los resultados obtenidos, argumentos que damos a conocer en este capítulo, seguido de datos y estadísticas que dan cuenta de la política desde una mirada cuantitativa. En este contexto consideramos oportuno presentar el discurso de los académicos de cara a los resultados del ENES y de los aspirantes universitarios. No puede faltar la mirada de nuestros actores claves por eso cerramos con las voces de los bachilleres que aspiran ingresar a la universidad pública.

1. La universidad ecuatoriana desde mediados del siglo XX: de la universidad de “puertas abiertas” a su cuestionamiento, crisis y decadencia

Se considera que el primer antecedente de la universidad ecuatoriana es el Seminario de San Luis fundado en 1594, pero el desarrollo de la universidad ecuatoriana integra dos grandes épocas: la época histórica que se inicia en 1788 con la gestación primero de la Universidad Central y su posterior fundación en 1826; y la época contemporánea que se inicia en 1970 hasta el fin de siglo (Pacheco, 1992). La primera época integra a su vez cuatro períodos: el primero se ubica entre la gestación de la Universidad Central en 1788 y la Revolución Liberal de 1895 y se caracterizó por la fuerte influencia del clero en lo institucional y lo académico con una mayor atención en conocimiento filosófico y en segundo plano estaban los problemas sociales y culturales. En 1788 se crea la Real Universidad Pública Santo Tomás de Aquino de Quito en base a la fusión de dos anteriores que eran privadas: la Pontificia Universidad de San Gregorio Magno (de los Jesuitas) y la Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino (de los Dominicanos). De esta manera, la *Primera Reforma universitaria* ecuatoriana supone una desvinculación de la Iglesia y pasa a ser centralizada desde el Estado, aunque mantiene el esquema curricular que prevalecía en las universidades anteriores. Durante la época histórica los requisitos de ingreso a la universidad estaban fuertemente marcados por la discriminación social, racismo e influencia religiosa. De ahí que hasta mediados del siglo XX el origen de clase de los universitarios ecuatorianos correspondía básicamente a la clase dominante con una participación minoritaria de la clase media.

Dentro del recorrido histórico, la Universidad Central del Ecuador fundada en 1826 fue disuelta en 1859 por el gobierno de García Moreno atribuyéndole problemas de índole administrativo y gestión pública. La reemplazó la Escuela Politécnica Nacional fundada en 1869 y a fin de facilitar el ingreso a esta institución se creó en 1874 una escuela preparatoria para nivelar a los estudiantes que habían concluido la segunda enseñanza (bachillerato) que según Espinoza (2008) probablemente representó la primera experiencia de cursos formales de nivelación preuniversitarios en Ecuador. En la misma época se crearon las Universidad de Guayaquil (1867) y la Universidad de Cuenca (1868), en el marco de proyectos más regionales.

En el segundo período que transcurre entre 1895 y 1925, el clero se ve apartado de la actividad universitaria y surge una preocupación creciente de los problemas sociales y culturales influenciados por la Revolución Liberal, la insurgencia del Movimiento Estudiantil con injerencia en lo político e ideológico, y la Revolución Socialista. En el tercer período, entre 1925 y 1948, se destaca las conquistas del Movimiento Estudiantil como la autonomía

universitaria y el reconocimiento por parte del Estado de la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE).

Finalmente, el cuarto período comprendido que va desde 1948 a 1969, se inscribe en el proceso de modernización de la sociedad que entre otros aspectos muestra una creciente demanda de matrícula de los niveles primario y secundario, a los que la universidad responde con un aumento del número de instituciones y diversificación de carreras privilegiando las profesiones técnicas. Desde los años cincuenta, las tendencias de modernización de la economía promovieron un cambio significativo en la sociedad ecuatoriana que tuvo su impacto en la educación superior. Las universidades creadas pretendían dar respuesta a las demandas de orden social y económico y en el marco de la reforma agraria y procesos de industrialización, asumiendo una orientación más técnica: Universidad Técnica de Manabí (1952); Escuela Superior Politécnica del Litoral (1958); Universidad Laica Vicente Rocafuerte (1966); Universidad Técnica de Ambato (1969); Universidad Técnica de Machala (1969) y Universidad Técnica de Esmeraldas (1970) junto a la Escuela Politécnica Nacional creada un tiempo antes (1945). En paralelo a estas universidades públicas que reflejan una orientación eminentemente técnica con el propósito de contribuir con el proceso de modernización socioeconómica en el que se encontraba el país (Pacheco, 1992) y en sintonía con una tendencia regional (Levy, 1991) respecto a la presencia del sector privado se crean la Universidad Católica del Ecuador (1946) y la Universidad Católica Santiago de Guayaquil (1962).

El sistema de ingreso implementado por las propias universidades se caracterizaba por ser cursos propedéuticos, exámenes de admisión o pruebas de aptitud académica (Espinoza, 2008) e impedía que cada vez un mayor número de bachilleres ingresaran a la universidad. En este contexto de cambios sociales, se generaron fuertes protestas estudiantiles que reclamaban por el libre ingreso a la universidad pública producto de la demanda insatisfecha por el acceso a la universidad. Estas protestas estudiantiles que se dieron en los años sesenta, cobran fuerza hacia finales de esa década y desembocan en un lamentable hecho ocurrido en 1969: 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 (Iturralde, 1983, como se citó en Espinoza, 2008). A partir de lo sucedido, la mayoría de universidades estatales suprimieron los exámenes de ingreso y las autoridades universitarias determinaron oficialmente “Que todas las Universidades y Escuelas Politécnicas del país, eliminen de sus reglamentos internos los exámenes de ingreso” (Primer Congreso de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, 1973, como se citó en Espinoza, 2008, p.173).

En este momento inicia para Pacheco (1992) el “período contemporáneo” de la universidad ecuatoriana, momento que el Rector de la Universidad Central (1969-1970), Manuel Agustín Aguirre, ha denominado *Segunda Reforma Universitaria* por retomar e inspirarse en algunos de los principios de la Reforma del 18 de Córdoba (Argentina). Los postulados de esta Reforma giraban en torno a una universidad con función social, unida al pueblo, militante, generadora de ciencia y técnica autónoma, que fomenta el uso del método dialéctico. Se pretendía una universidad crítica, creadora y difusora de la cultura nacional y, finalmente, desde una perspectiva social se luchaba por la ampliación en el acceso a la educación superior a través del libre ingreso.

La apertura de las puertas de la universidad con la eliminación del sistema de ingreso en base a exámenes selectivos fue el factor que facilitó el acceso de los nuevos sectores sociales a las aulas universitarias y que modificó paulatinamente una población estudiantil donde la clase media gana espacios en el campo universitario (Pacheco, 1992). A partir de este cambio se produce una expansión de la Educación Superior (ES) como efecto directo de la masificación de la educación media, una situación que se atribuye también al desarrollo urbanístico que generó la migración de los sectores rurales a las ciudades en un contexto social caracterizado por la modernización de la sociedad (Pacheco, 1992). Hacia estos años se produce un crecimiento cuantitativo destacable de la universidad ecuatoriana que se evidencia en la multiplicación de universidades y extensiones universitarias: de 11 universidades en 1970 se pasó a 24 en los años ochenta, también se crearon 30 extensiones universitarias y en algunas universidades con la modalidad abierta o a distancia. Esta expansión tiene impacto en el crecimiento del cuerpo de docentes universitarios que pasó de 20.936 alumnos en 1970 a algo más de 200.000 para 1990, y el número de profesores universitarios subió de 3.906 en 1980 a cerca de 13.000 en 1990, sin tomar en cuenta el profesorado de las Escuelas Politécnicas (Paladines, 2003). Esta expansión se inscribe en una tendencia regional (Brunner, 1990) donde el incremento significó casi cuadruplicar la cantidad de alumnos como de docentes: la matrícula terciaria para 1970 era de 1640 miles y para 1985 se incrementa a 6474 miles, y de 160 mil docentes y llegan a ser 526 mil para 1986.

Este crecimiento de la universidad ecuatoriana registrado en diferentes ciudades del país fue un aporte significativo a favor de una mayor movilidad social, aunque tuvo como consecuencia un deterioro de la calidad del sistema que se sumaron a los graves problemas en la formación primaria y secundaria (Rosales García, 2015). Pero también generó problemas en el funcionamiento universitario como la deserción, reprobación y abandono de estudios, lo que puso cierto límite al proceso de democratizar el acceso a la educación superior sobre todo de

las clases medias bajas que representaban una minoría frente a una población estudiantil universitaria mayoritaria proveniente de la clase media alta (Pacheco, 1992). Además, la política de libre ingreso de la demanda provocó que la matrícula universitaria creciera de manera explosiva sin pensar en las consecuencias que podía acarrear en los niveles académicos. Al respecto, Paladines (2003) señala que esta Segunda Reforma promovida por el rector de la Universidad Central, buscaba una universidad con función social y crítica, y con desarrollo en la investigación; no obstante, sostiene que fueron imperceptibles los cambios y mejoras en el ámbito de la docencia y lo académico. Más bien, el autor señala que la expansión estudiantil dio lugar a la emergencia de nuevos grupos que se distanciaron de los que habían forjado la reforma, integrados ahora por estratos medios y pobres que llegaban por primera vez a la universidad y veían en la educación superior un mecanismo de ascenso social. Estos nuevos estudiantes se apoyaban en el Movimiento Popular Democrático (MPD) para expresar sus demandas que estuvieron dirigidas a una menor exigencia desde lo académico. Esta situación influyó en un cuestionamiento social sobre el tipo de profesionales que se estaba formando y sobre los requerimientos mínimos de preparación. En este sentido, la masificación de la universidad genera un desplazamiento de lo académico por lo político como principio ordenador del funcionamiento universitario en un contexto donde las élites sociales que manejaban la universidad son reemplazadas por élites políticas, y las demandas de los estudiantes se canalizan a través de los partidos políticos presentes en la universidad.

Diferentes miradas coincidían en que la calidad académica estaba cuestionada y era atribuida sobre todo a los problemas inherentes a la masificación estudiantil, deterioro del nivel académico, burocratización, altos índices de deserción, desactualización de planes de estudio, deficiente formación profesional, entre otros aspectos relacionados al ámbito universitario. Esta situación generó que el libre ingreso no fuera totalmente libre, dado que en la mayoría de las universidades desde la segunda mitad de los años setenta, estuvo matizada por una serie de requisitos como: cursos preparatorios, sistemas de cupos y otros expedientes (Pacheco, 2013). En el plano económico había problemas de orden presupuestario y financiero por la falta de atención de los gobiernos. Además, se observaba la injerencia de la política dentro del campo universitario, falta de apoyo a la investigación en la academia y falta de plazas de trabajo para los profesionales graduados (Moncada Sánchez, 1987; Pacheco, 1992).

A partir de 1982, el sistema de educación superior se rige por la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (LUEP) que establece el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) como órgano encargado de orientar, coordinar y armonizar la acción, principios pedagógicos, culturales y científicos de los centros

de educación superior. Este espacio, integrado por los rectores de las IES, representantes de los distintos estamentos (profesores, estudiantes, trabajadores), más un representante del Ministerio de Educación y Cultura y del Consejo Nacional de Desarrollo, elabora un informe diagnóstico de la universidad ecuatoriana: “Evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazo de las universidades y escuelas politécnicas” (CONUEP, 1992). Al respecto, Ganga Contreras y Maluk Uriguen (2017) señalan que este estudio de evaluación de las universidades sobre el ámbito institucional, organizativo y académico, se considera como el primer intento de diagnóstico fallido de la educación superior ecuatoriana en vista de que el informe fue archivado y sólo se dio a conocer un resumen del mismo. En concreto, la calidad se había convertido en el epicentro de análisis a principio de los años ‘90 y se instaló una discusión en la universidad ecuatoriana frente a la cual ya se habían dado los primeros pasos dirigidos a la evaluación de las universidades. Algo similar sucedía en la región hacia los años ochenta y noventa que refería a un funcionamiento deficiente de las universidades latinoamericanas, en el marco de orientaciones establecidas en las políticas universitarias gubernamentales que responden a la influencia de organismos internacionales (Betancur, 2004).

Pero en Ecuador en los años ‘90, en vez de impulsar los procesos de evaluación que controlen la calidad de la educación superior, comenzaron a surgir y consolidarse pequeñas universidades que funcionaban en espacios pequeños que no guardaban los requisitos mínimos para su fin, con una orientación estrictamente de mercado que por las características respecto a los lugares en donde se adecuaban para su funcionamiento se las llamó universidades de garaje, así como también otras instituciones privadas con altos aranceles y una oferta académica dirigida a áreas de negocios o empresariales. Rosales García (2015) señala que la calidad ofertada por este grupo de universidades mostraba un progresivo deterioro que se agudizó a partir de 1994. Este proceso cambia el panorama de la educación superior conformado hasta principios de los 90, las universidades eran pocas y grandes, con presencia mayoritaria de las universidades públicas, las escuelas politécnicas también públicas y las universidades vinculadas a la iglesia, como las universidades católicas de Quito y Guayaquil.

En paralelo, con la Constitución de 1998 se establece que “La educación pública será laica en todos sus niveles; obligatoria hasta el nivel básico, y gratuita hasta el bachillerato o su equivalente. En los establecimientos públicos se proporcionarán, sin costo, servicios de carácter social a quienes los necesiten. Los estudiantes en situación de extrema pobreza recibirán subsidios específicos”. Y la disposición transitoria décimo tercera establecía: “Las contribuciones de los estudiantes que establezcan las universidades y escuelas politécnicas

públicas, deberán, ser exclusivamente, matrículas diferenciadas de acuerdo con su nivel socioeconómico. *Las universidades y escuelas politécnicas podrán seguir cobrando derechos y tasas por servicios*”. Estas medidas representaron entre otros aspectos el fin de la *gratuidad de la educación superior* al permitir a las universidades el cobro de aranceles a los estudiantes por servicios educativos (Pacheco Olea y Pacheco Mendoza, 2015), que generó barreras en el acceso a la educación superior pública. Ramírez (2010a) señala que en 2007 existían IES públicas que llegaron a cobrar por alumno un promedio de 747 dólares al año por concepto de matrículas diferenciadas, tasas y servicios.

En este orden de ideas, la segunda mirada del siglo XX es un período que inicia con una política de libre ingreso al suprimir los exámenes de ingreso en 1969 y que al cabo de algunos años se cierra con el surgimiento desmesurado de universidades privadas y con un acceso restringido a las universidades públicas por la implementación de arancelamiento y de exámenes selectivos a nivel de las universidades. El nuevo siglo, se inicia con la LOES del 2000, el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), nuevo ente regulador del sistema que mantiene la misma dinámica de conformación de sus integrantes tal como se daba con el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) que privilegia una conformación con mayoría de directivos que pretendía regular el sistema sin considerar el consecuente conflicto de intereses por ser los mismos sujetos reguladores del sistema, los regulados. Este órgano estaba involucrado en la creación de extensiones universitarias y en la creación de universidades a cargo del Congreso Nacional previo informe favorable del CONUEP. En el proceso de creación de universidades se observan una serie de problemas: 1) una tendencia a crear instituciones universitarias y politécnicas sin contar con los requerimientos oficiales, dando paso a especular sobre la influencia política por parte del Congreso Nacional; 2) ausencia de atribuciones legales del CONUEP para impedir el funcionamiento de una institución universitaria que no cuenta con los requisitos establecidos, ni la capacidad organizacional para cumplir con el control del funcionamiento adecuado de las IES; 3) la presión de la comunidad y ciudades que reclaman por la creación de las extensiones universitarias (Pacheco, 1992).

A pesar de la normativa establecida, se abrieron instituciones y extensiones universitarias de pobre infraestructura y cuestionada calidad académica que refleja la profundización de la tendencia de mercantilización de la educación superior ecuatoriana (Minteguiaga, 2010). Este proceso de expansión puso a la calidad de la educación superior finalmente como el tema central de la agenda educativa en el marco de procesos de crecimiento del sistema de educación superior y de mecanismos de seguimiento y evaluación de las

actividades académicas débiles que no permitían verificar de manera precisa y con claridad los logros o deficiencias dentro de las actividades y procesos académicos.

2. La universidad ecuatoriana en crisis: se avizora una tercera reforma

A comienzos del siglo XXI, la crisis del sistema universitario era evidente: baja calidad educativa, politización de las universidades públicas, incremento desordenado de IES privadas de dudosa calidad, problemas financieros por la falta de atención de parte del Estado y el número cada vez mayor de bachilleres que no lograban entrar a la universidad pública. Resultaba pertinente y oportuno pensar en una nueva reforma que contribuyera a solucionar los problemas que estaban afectando a las instituciones de educación superior. Esta idea fue instalándose en el contexto académico y social.

Las estadísticas muestran que para el año 2000, de 52 universidades y escuelas politécnicas, 30 eran privadas (Paladines, 2003) y que entre los años 2000 y 2006 continuó el incremento desordenado sin ningún tipo de regulación de las universidades, se crearon así 16 privadas y 4 públicas. En un contexto marcado por una tendencia de privatización de la educación superior desde una lógica mercantilista, surgieron universidades como negocios particulares (Ramírez, 2010a). Este predominio de las universidades privadas sobre las públicas forma parte de una tendencia a nivel regional, producto básicamente de la poca regulación de su expansión, la calidad ofertada y el costo de los aranceles (Brunner y Miranda, 2016). En Ecuador, la presencia del sector privado se hace presente en universidades con una oferta nueva y especializada de carreras de pregrado y también a nivel de post-grado, pero estas titulaciones en algunos casos no alcanzaban los requisitos mínimos de tiempo o calidad. Fue necesario entonces plantear procesos y mecanismos dirigidos a rescatar a las universidades de la crisis en la que se encontraba sumergida: frente al descenso en la calidad, era imperativo contar con sistemas de acreditación dirigidos a asegurar la calidad educativa y frente a la oferta privada era necesario controlar la proliferación de universidades y asegurar que cumplan con los requisitos mínimos de un centro de educación superior. Esta situación compartida en la región dio lugar a que desde la década del noventa, se creará organismos públicos de regulación de la educación superior (Rama, 2006) dirigidos a mejorar la calidad del sector público y regular la expansión de la ES privada orientada por lógicas de mercado.

Hurtado (1994) sostiene que la crisis en Ecuador se inicia con la política del libre ingreso porque la universidad no estaba preparada para recibir a tantos egresados con los recursos humanos y físicos necesarios. En la misma línea, Pilca Picuasi (2015) sostiene que la crisis universitaria presenta tres interpretaciones asociadas con períodos diferentes: en los años

‘60 se produce una ruptura entre la formación universitaria y las necesidades planteadas desde la sociedad; en los ‘70 la expansión de la lógica político-partidista intrínseca a la universidad; y en la década de los 80, la masificación iniciada genera una sobrepoblación de profesionales provocando un desequilibrio entre profesionales universitarios y mercado laboral con la consecuente desocupación profesional, especialmente en las principales ciudades del país. Estos problemas que se suman al escaso desarrollo científico en las universidades ecuatorianas (Pilca Picuasi, 2015) decantan en una situación crítica que fue el justificativo para impulsar un programa político sobre la base de un nuevo modelo de educación superior que se inicia con la reforma educativa en el gobierno de Correa.

En este escenario, el gobierno empieza a posicionar su discurso político y una reforma educativa que, según Pilca Picuasi (2015), se inscribe en el modelo pos neoliberal, siendo el Estado uno de sus principales actores. Se considera la necesidad de que el Estado asuma una centralidad frente a la indiferencia de hasta entonces, este cambio es acompañado por un esfuerzo del gobierno en materia presupuestaria que se plasma en el aumento de 1.1% del gasto público en educación superior como porcentaje del PIB (Zabala, 2017).

A la vez resultaba apremiante cambiar la mirada que se tenía sobre la universidad, siendo necesario reconocerla y definirla como un bien público social, subrayando que lo público se relaciona con la democratización en el acceso, tránsito y egreso de la universidad y transformar a la educación superior en un verdadero mecanismo de ascenso social y de igualación de oportunidades (Ramírez, 2010a). Hasta el momento la educación superior ecuatoriana mostraba la proliferación de las universidades de cuestionada calidad y de carreras que responden a intereses del mercado, junto a la falta de procesos transparentes de las instituciones reguladoras de la educación superior. Según diferentes actores sociales, políticos y académicos, esta situación configuró procesos de cobertura y acceso a la universidad que beneficiaban a ciertos grupos de la población en detrimento de los más pobres. En consecuencia, existía acuerdo sobre la necesidad de una mayor intervención del Estado en las universidades.

2.1 La reforma de la universidad ecuatoriana en el nuevo siglo: una redefinición de la relación de la universidad y el estado

Durante el período transcurrido entre los años 2007 y 2017 el sistema de educación superior transitó desde una situación de indiferencia por parte del Estado a una intervención centralizada. En el año 2007 asume la presidencia Rafael Correa y presenta un discurso de

cambio y transformación en el país bajo el nombre de Revolución Ciudadana. Uno de los propósitos se centraba en la necesidad de recuperar el rol del Estado en materia de planificación, regulación y rectoría en ámbitos estratégicos para el desarrollo del país. Lo anunciado implica una profunda intervención del Poder Ejecutivo en los ámbitos de justicia, economía y educación, entre otros (Andrade Ortega, 2017). Una de las primeras acciones fue el Decreto Ejecutivo No. 103 de febrero del 2007 que fusiona dos instituciones: el Consejo Nacional de Modernización del Estado (CONAM) y la Secretaría Nacional del Milenio (SODEM), para constituir la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). En efecto, se anuncian desde el gobierno cambios en los llamados “ejes programáticos para la transformación radical del Ecuador”, que sería posible ejecutarlos gracias a una nueva institucionalidad, la *Asamblea Constituyente*. Los cambios se enfocan en tres áreas principalmente: *salud, educación y seguridad social* y estuvieron a cargo de la SENPLADES para planificar el desarrollo del país, asumiendo así una línea de acción desde una *perspectiva técnica*. Particularmente en educación superior los cambios se orientan a: evaluación-acreditación, escalafón docente y sistema de admisión (Pilca Picuasi, 2015). De esta manera se inició en el 2007 un proceso inédito en el ámbito de la educación superior desde el retorno a la democracia (Ramírez, 2010a), que supuso una transición desde una situación de indiferencia por parte del Estado a una intervención centralizada que implementa reformas en los ámbitos indicados.

La Asamblea Constituyente del año 2008, define en el Art. 26 que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, en sintonía en su artículo 356, define la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel educativo, dejando atrás la situación en donde se garantizaba únicamente hasta el bachillerato. Si bien esta definición central para el proceso de democratización en el acceso a la educación superior, se inscribe en el inicio del gobierno de Correa, aquello no supone reconocerlo como un logro del gobierno porque la gratuidad de la educación responde a una lucha iniciada décadas atrás por los estudiantes universitarios (Luna Tamayo, 2017a; Moreno Yáñez. y Cabrera Narváez; 2017).

Según Ramírez (2010a) fue el primer derecho en ser garantizado y que desde esta lógica se concibe a la educación como un bien público y no como un servicio al alcance solo de un grupo de la población que pueda acceder a la misma. En este orden de ideas, el artículo 80 de la LOES efectivamente garantiza la gratuidad de la educación superior en las universidades públicas hasta el tercer nivel pero toma en cuenta el criterio de responsabilidad académica de los estudiantes de acuerdo a algunos parámetros o condiciones de cumplimiento para acogerse

a la gratuidad: deben ser estudiantes regulares, no aplica en segunda o tercera matrículas, pierde la gratuidad si el estudiantes reprueba el 30% de las materias o cursos, entre otros.

En relación al abandono del arancel universitario se implementa en un contexto donde la política de admisión estaba descentralizada y cada universidad en el marco de su autonomía fijaba sus políticas de admisión, a pesar de que una política de admisión a nivel nacional ya había sido establecida en la legislación anterior pero las universidades habían hecho caso omiso por lo tanto no estaba vigente. El Art. 43 de la LOES 2000 indicaba “Para ingresar al nivel de pregrado en el Sistema Nacional de Educación Superior, habrá un Sistema Nacional de Admisión y Nivelación al que se someterán todos los estudiantes” (p.11). Fue recién cuando en la Asamblea Constituyente se establece el Mandato 14 que abre paso al primer proceso de evaluación de las instituciones de educación superior (IES) a cargo del CONEA y CONESUP; y posteriormente, la elaboración y aprobación de una nueva Ley Orgánica de Educación Superior que define la existencia y vigencia de un Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

Con el Mandato 14 se pretende recuperar el rol del Estado en la dirección, regulación y supervisión de las instituciones de educación superior que hasta entonces y por décadas habían sido abandonadas y cooptadas por intereses mercantilistas que concibieron a la educación como un servicio y no como un derecho. Con el objetivo de determinar la situación académica y jurídica de las IES se establece la obligación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) de elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento. Los resultados del informe reflejan la ausencia de una política pública de las IES respecto a sus principios, paradigmas educativos, organizativos y criterios de calidad. La evaluación de desempeño institucional de las IES, realizada por el CONEA entre junio y octubre del 2009, se orientaba a generar los elementos necesarios para la construcción de dicha política. En línea a lo señalado, se produjo un hecho histórico, el primer proceso de evaluación de las instituciones de educación superior (IES) que se basó en cuatro criterios: academia, estudiantes y entorno de aprendizaje, investigación y gestión interna a partir de los cuales se otorgan categorías A, B, C, D y E para cada universidad evaluadas. El informe dictamina que 11 universidades se ubican en la categoría A, 9 en la categoría B, 13 en la C, 9 en la D. Y en la categoría E se ubican 26 universidades, de las cuales 24 son particulares, una es particular cofinanciada, y la otra, es una universidad pública. Las universidades de categoría E representan al sector de mayor expansión de la educación universitaria en los

últimos años, fueron creadas en los últimos 12 años, y, 14 de ellas, a partir de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000.

Con la LOES del nuevo siglo, la Ley Orgánica de Educación Superior 2010, diseñada desde la cúspide con escasa participación de la base del sistema universitario, se asigna la competencia de la rectoría del sistema a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). El cambio trascendental refiere a la descorporización del sistema (Ramírez y Minteguiaga, 2010) por lo que la reforma tenía una orientación innegablemente política en la medida en que había que desarmar grupos que velaban por sus propios intereses. Se subraya así que en el modelo anterior del CONESUP, era juez y parte en tanto los agentes regulados eran parte del ente regulador. Con la LOES 2010 se dio un viraje sustancial en la conducción del sistema universitario que implicó un concepto distinto en la relación Universidad y Estado: con la ley del 2000 el principio consistía en la autorregulación del sistema, separándolo del ejecutivo para despolitizarlo, mientras que la ley del 2010 lo anexa al ejecutivo bajo el justificativo de que el regulador no puede ser juez y parte (Rosales García, 2015).

Los cambios implican que bajo la rectoría y dirección de la SENESCYT, se crean dos organismos públicos que conjuntamente rigen, regulan y dirigen el sistema de educación superior (LOES, 2010, Art. 15): el Consejo de Educación Superior (CES) (LOES, 2010, Art. 166) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES) (LOES, 2010, Art. 95). Además de estos nuevos organismos, la nueva LOES institucionaliza las funciones de la SENPLADES como agencia del Estado encargada del análisis técnico para la creación de nuevas Universidades o Escuelas Politécnicas. En esta perspectiva, la nueva LOES plasma una propuesta liderada por el Estado y bajo la conducción de la SENPLADES, que instaló un nuevo sistema institucional que le confirió al gobierno central mayor capacidad de incidencia en la política en general y en la política educativa en particular. Esta dinámica ya se dio antes en países vecinos. En los años noventa en la región se observa una gran ola de regulaciones de los servicios de ES por parte de los gobiernos nacionales. Esta tendencia de creación de organismos intermedios con una nueva distribución del poder en el campo de la ES tuvo diversas expresiones, en la gestión y efectos en el diseño o implementación de acciones de política pública (Acosta Silva, 2002; Krotsch, 2001).

Según Pilca Picuasi (2005), la LOES plantea una serie de ejes que el autor organiza en dos grupos: el primer grupo se conforma del eje sobre desarrollo del pensamiento, producción científica y transferencia e innovación tecnológica, y del eje sobre convenios con universidades extranjeras, según el autor estos dos primeros ejes se articulan con la racionalización técnica

de las universidades del mundo; y en el segundo grupo ubica el tercer eje que se refiere a la evaluación, acreditación y categorización de las instituciones del sistema de educación superior; el cuarto eje que corresponde al sistema de nivelación y admisión de los estudiantes; el quinto que se refiere a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, permanencia, movilidad y egreso; el sexto que se relaciona con la gratuidad de la educación superior; y el séptimo que se vincula con la calidad de la educación. Finalmente, el octavo eje, tiene que ver con la pertinencia, responde a las expectativas y necesidades de la sociedad, así como también a las tendencias del mercado ocupacional local, nacional y la vinculación con la estructura productiva del país y las políticas nacionales de ciencia y tecnología. A continuación, se abordarán aquellos de mayor interés en relación con el acceso a la ES.

Con la sanción de la LOES 2010, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), organismo que reemplazó al CONEA, estuvo a cargo de la evaluación de las 26 universidades categoría E que tuvieron un plazo de 18 meses para su recategorización. Una vez cumplido el plazo establecido se concluye con el cierre de 14 universidades. El protocolo de cierre de estas universidades se mostró con grandes sellos de clausura en un operativo con resguardo de agentes del orden, difundido a través de los diferentes medios de comunicación. El mensaje que se dio desde el Estado hacia las universidades fue contundente: de cara a los resultados obtenidos, era urgente depurar el sistema universitario. En abril de 2011, el CEAACES cierra 14 universidades por falta de calidad, de las cuales la mitad fueron creadas durante el período 1994-2000, y las siete restantes en los años subsiguientes al año 2000. Estos datos reflejan la falta de calidad en las universidades creadas a partir de 1994 (Rosales García, 2015).

La LOES 2010 reglamenta la gratuidad establecida en la Constitución del 2008 y postula que la educación superior como un bien público gratuito para todo aquel que logre ingresar al sistema. La lógica de la igualdad de oportunidades organiza el acceso a la educación superior: gratuidad en el acceso y se premia el mérito. Es necesario mostrar su “mérito” para acceder a un derecho y ese derecho se puede perder si el estudiante reprueba un ciclo, estableciéndose entonces la responsabilidad académica como condición para la gratuidad. Una condición que estaría ligada al mérito alcanzado, se aleja de todo principio de igualdad de oportunidades, justicia social y equidad, dada las grandes diferencias en la calidad educativa impartida desde los diferentes sectores de nuestro país. En este sentido, el Estado se postula como garante del derecho a la gratuidad de la educación, de acuerdo con lo que establece la Constitución, pero presenta una contradicción, por la falta de coherencia entre lo normativo y lo discursivo (Luna Tamayo, 2017a).

Se observa así como la calidad asumida como un eje de la revolución en educación superior impulsa políticas que premian el mérito académico que no solo permite acceder a la educación superior gratuita, sino a becas educativas para estudiar en el exterior. Estas políticas fueron promocionadas fuertemente a través de los medios de comunicación, oficiales, nacionales e internacionales, posicionando al Ecuador desde la mirada externa como un buen ejemplo de inversión y transformación educativa, donde la universidad jugaba un papel fundamental. Zabala (2017) señala que se priorizó el gasto en el financiamiento de programas de becas al extranjero dirigido a estudiantes con altas calificaciones en el examen ENES, identificados como el Grupo de Alto Rendimiento (GAR) y que corresponde al porcentaje más bajo de estudiantes con cupo de acuerdo a información oficial.

En síntesis, la educación superior ecuatoriana requería la atención e intervención por parte del Estado. Como respuesta se implementa una reforma educativa afianzada en cuerpos legales y estamentos que permitieron instituir el cambio deseado en educación. Si bien la motivación e impulso de esta reforma pretendió ser incluyente dirigida a las minorías y grupos más necesitados; tomó otras direcciones y la *calidad y evaluación* terminaron siendo los núcleos de la reforma. Los principios o ejes de la reforma se articulan principalmente hacia la categoría calidad, que desde una perspectiva basada en la eficiencia, pueden ser adecuadas y positivas pero no resulta equitativa para un sistema marcado por la desigualdad en materia educativa.

2.2 El Examen Nacional de Educación Superior (ENES)

Con la LOES del 2010 se aprueba un examen estandarizado como requisito para ingresar a la universidad que adopta el nombre de Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) que comienza a implementarse en el año 2012. Es preciso señalar que los exámenes de ingreso a las universidades se venían aplicando décadas atrás desde un sistema de ingreso descentralizado a nivel de las universidades y de las carreras. La implementación del ENES supone el cambio a un examen estandarizado a nivel nacional y centralizado desde el propio Estado. Se trata del diseño de una política de ingreso dirigida y regulada desde la perspectiva de políticos y técnicos que dirigen las instancias y organismos de la educación superior, dado que a partir de la LOES en el Art. 183 se establece entre las funciones de la SENESCYT: “Diseñar, implementar, administrar y coordinar el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador y el Sistema de Nivelación y Admisión” (LOES, 2010, p.67).

Se concibe al Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) como un mecanismo que promueve la igualdad de oportunidades y equidad en el acceso a las

Instituciones de Educación Superior, y determina que el ingreso a las instituciones de educación superior públicas requiere de que todos los aspirantes se sometan al examen regulado por este sistema (LOES, 2010, Art. 81). El SNNA se estructura a partir de dos componentes: el de *Admisión* con carácter de permanente que establece un sistema nacional unificado de inscripciones, evaluación y asignación de cupos en función al mérito de cada estudiante; y, el componente de *Nivelación*, que toma en cuenta la heterogeneidad en la formación del bachillerato y/o las características de las carreras universitarias (LOES, 2010, Art. 3).

Dentro de este proceso, los estudiantes que finalizan la educación media, para continuar con sus estudios universitarios, deben rendir y alcanzar una nota mínima⁹ en el ENES, como único requisito para su admisión a la universidad pública en función de los cupos ofertados por las IES. Cabe resaltar que la carrera asignada al estudiante está condicionada a la calificación obtenida en el examen ENES, lo que no siempre coincide con las expectativas profesionales y vocacionales de los aspirantes universitarios.

El examen ENES constituye un dispositivo de tipo normativo aptitudinal que consiste en 108 ítems que deben ser resueltos en un tiempo determinado, está integrado de tres secciones (36 ítems en cada caso) que evalúan habilidades cognitivas del aspirante relacionadas a razonamiento abstracto, verbal y numérico. El examen contempla también un porcentaje reducido de ítems piloto, que no inciden en la calificación final y que servirá para evaluar el examen (SNNA, 2015).

El proceso de ingreso dura aproximadamente seis meses. El modelo estandarizado integra nueve fases: (1) inscripción (2) registro de encuesta de contexto (3) asignación del recinto y rendición del ENES (4) publicación de resultados (5) postulación (6) asignación de cupo (7) aceptación de cupo (8) nivelación, y (9) matrícula (Viera Córdova, 2017). Este proceso incluye una primera etapa de inscripciones en línea al que pueden acceder todos los bachilleres y cumplir con el respectivo trámite para rendir el ENES. El hecho de que bachilleres de pueblos y sectores alejados de los centros urbanos, puedan acceder al proceso de inscripción para rendir el examen ENES constituyó un aliciente para muchos estudiantes ecuatorianos. Fue la razón que los hizo sentirse incluidos en un sistema que históricamente estuvo dirigido a otros sectores de la población estudiantil (Delgado Granda et al. 2018). De la misma manera, esta situación particular generó expectativas positivas en muchos bachilleres provenientes de colegios públicos y de sectores rurales (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017).

⁹ Carreras de Educación: 800 puntos; Carrera de Medicina, Ingenierías y Arquitectura: 900 puntos. Otras carreras: 600 puntos.

Del análisis que presentan algunos estudios sobre la selección del dispositivo ENES y la etapa de implementación de la política de ingreso, detallados en el primer capítulo, se señala que las ideas iniciales que buscaban la democratización en el acceso a la ES bajo principios de equidad y justicia social se transformaron cuando el eje de la política se desplaza hacia la búsqueda de la calidad, siendo ésta la que prevalece y se introduce en la selección de este dispositivo de ingreso. Se cuestiona entonces cómo una política que se dirige a la calidad puede al mismo tiempo apuntar a la equidad, tomando en cuenta la desigualdad educativa que existe en nuestro país (Vásquez, 2017).

En el marco de la calidad educativa, uno de los objetivos del gobierno era garantizar *el alumnado adecuado* para acceder a la gratuidad y elevar la calidad de la educación universitaria. Este sistema de ingreso a la universidad pública generó el grupo *de los que entraba*, otro que eran *los que alcanzaban las más altas calificaciones*, que eran premiados con becas a las mejores universidades del mundo y, un tercer grupo, *los que quedaban fuera*. Se creó de esta manera, una brecha entre los estudiantes de primera (los aprobaron el examen) y los de segunda (los que no aprobaron el examen), lo que fue consolidando simbólicamente un sistema educativo excluyente y elitista basado en la meritocracia (Luna Tamayo, 2017b; Viera Córdova, 2017). Que intentó ser contrarrestando con la implementación de una plan piloto de una política de cuotas en consonancia con los artículos 30 y 74 de la LOES 2010. Se establecieron convenios con la universidad privada como parte de una política de acciones afirmativas dirigidas a indígenas y afroecuatorianos pero pocos lograban acceder a este beneficio dado que se trataba de un proceso muy engorroso (Di Caudo, 2016).

De acuerdo con datos oficiales de la SENESCYT de febrero 2012 a marzo 2014, en seis procesos de admisión que se aplicó el ENES, se registraron resultados que muestran una conformación piramidal, tomando en cuenta el número de estudiantes que desde la etapa de inscripción logran o no obtener un cupo para la universidad pública. Se presentan los datos y en paréntesis el porcentaje correspondiente: de un total de 974.986 inscriptos, rindieron el examen 709.775 (73%), aprueban 618.037 (63%); se postularon a un cupo 594.769 (61%), se les asignó un cupo 287.108 (29%), aceptaron el cupo 236.809 (24%) y, finalmente, el Grupo de Alto Rendimiento 1789 (0,2%). Como se puede observar de la totalidad de inscriptos se les asigna un cupo al 29% y el 24% acepta el cupo (Viera Córdova, 2017).

Antes de terminar el período del gobierno de Correa se realizaron modificaciones respecto al examen de ingreso articulando de alguna manera con el examen que rinden los bachilleres al concluir el colegio, sin cambiar la estructura de este examen que sigue siendo estandarizado. A partir del segundo semestre del 2016, el Examen Nacional para la Educación

Superior (ENES) y el examen Ser Bachiller se unifican en una sola prueba bajo la denominación del segundo. El examen permite a los estudiantes obtener su título de bachiller y a la vez acceder a los estudios de educación superior en las universidades, escuelas politécnicas, conservatorios e institutos técnicos y tecnológicos del país (SENESCYT, 2015).

Durante el gobierno de Lenin Moreno, el Examen Ser Bachiller es reemplazado por el Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES). Desde esta dinámica, el ingreso a las universidades en Ecuador continúa con una serie de cambios que no inciden en la estructura de este examen estandarizado. Con el gobierno de Lazo, el titular de la SENESCYT determina a partir de junio de 2021, la eliminación del Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES). En su lugar se implementó una prueba llamada Transformar dirigida a medir competencias y habilidades que es eliminada al poco tiempo durante el mismo gobierno de acuerdo a lo estipulado en la reforma planteada por el Ejecutivo al Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) mediante suscripción de decreto. Con la nueva reglamentación, el gobierno dispone y deja en manos de las universidades y escuelas politécnicas la potestad de delinear y fijar sus propios procesos de admisión, descentralizando nuevamente el sistema de ingreso a las universidades.

Para mayo de 2022¹⁰, el extitular de la SENESCYT, estimó que 215 mil jóvenes postularon para obtener uno de los 122 mil cupos disponibles, por lo que unos 93 mil jóvenes no pudieron obtener un cupo para estudiar en el sistema público. Uno de los argumentos que expone el representante del gobierno refiere a que en ningún país del mundo se puede garantizar el acceso a educación superior de toda la juventud, justificando desde esta postura el número de jóvenes que no lograron obtener un cupo. En este nuevo escenario, el gobierno de Lazo vuelve a insistir en que cada joven será libre de estudiar lo que desee, sin hacer mención sobre el incremento de cupos de acceso a la educación pública superior o del presupuesto que se asignará a estas universidades para aumentar la oferta o los cupos de ingreso.

3. Debates y posicionamientos frente a la política de ingreso a la universidad ecuatoriana

A pesar del consenso sobre la necesidad del cambio que requería la educación superior y universidad ecuatoriana, el proceso de construcción de la nueva LOES fue cuestionado con una serie de protestas. Se reclamó por el nivel de participación de las universidades en la

¹⁰ Datos presentados por *Primicias* en una entrevista al ex titular de la SENESCYT, Alejandro Rivadeneira. https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/estudiantes-acceso-universidades-examen-senescyt/?utm_source=twitter&utm_medium=tr%C3%A1fico

elaboración de la LOES 2010 y por la limitación de la autonomía universitaria frente al avance del Poder Ejecutivo que dispuso un nuevo sistema institucional en donde el gobierno adquirió el rol central (Zabala, 2017). Al respecto, Rosales García (2015) sostiene que la política educativa fue formulada mayormente desde el Estado y menos desde las demandas de la ciudadanía. La reforma a la educación superior fue impulsada desde un plan del gobierno -con un fuerte apoyo de un movimiento político afín- que asumió un fuerte carácter técnico y que se enfocó más en su difusión que en una socialización que incluyera consultas que permitiera una construcción colectiva.

En el marco de la reforma educativa y ante la necesidad de implementar cambios en la educación superior ecuatoriana, la autonomía, las políticas de admisión y nivelación se convirtieron en temas de interés público y de agenda universitaria que convocó la preocupación de la comunidad universitaria, del gobierno y la ciudadanía en general, sin embargo, Zabala (2017) afirma que desde un modelo centralista burocrático ha prevalecido la autoridad como signo característico de la reforma. Si bien en una fase inicial participaron diferentes actores, la constancia y presencia de estos no fue la misma a lo largo de los procesos de debate y aprobación de las distintas leyes. Por el contrario, desde el gobierno y representantes de la SENESCYT y SENPLADES, instalaron y defendieron un monopolio interpretativo sobre el entendimiento sobre la crisis y problemas que presentaba la universidad y la educación superior (Zabala, 2017).

El gobierno organizó espacios académicos con la participación de referentes de los estudios sobre la universidad de diversos países de la región para instalar temas en la agenda de la educación superior. Por ejemplo, el Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la universidad, diagnóstico y perspectivas, realizado en Ecuador en el 2008 (SENPLADES, 2008) convocó a expertos nacionales e internacionales que realizaron exposiciones sobre la realidad de cada país en torno a la temática de admisión y nivelación de la calidad de la educación superior. El evento contó con la participación de representantes del sistema universitario ecuatoriano, representantes de las instituciones organizadoras y los expertos invitados provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Ecuador. Como resultado de ese encuentro se publica un libro, en la misma línea, con el propósito de reconocer y definir a la universidad como un bien público social se presenta la obra “Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad” (Ramírez, 2010b), un segundo libro que instala en la agenda los temas centrales que aborda la reforma universitaria. En los diferentes capítulos se problematizan temas como: la política pública de gratuidad universitaria (Ramírez, 2010a), la autonomía universitaria (Arcos, 2010) conjuntamente con el análisis que

presenta Minteguiaga (2010) sobre el Mandato 14. Una tercera obra dirigida a legitimar la reforma cuenta con el aporte de reconocidos académicos internacionales, de la regional y locales, que discuten y analizan sobre el campo universitario y los cambios necesarios en la educación superior. Se titula “Universidad urgente para una sociedad emancipada” (Ramírez, 2016a) e integra temas que dirigen su mirada en primer lugar a la educación superior de la región latinoamericana respecto a cobertura y calidad (Rama, 2016) y sobre los procesos de privatización vistos como una tendencia regional (Bustamante, 2016). Y también se abordan temas relacionados al ámbito universitario (Araujo, 2016; Ballas, 2016; Santos Jara, 2016) y se analiza el cierre de 14 universidades ecuatorianas por falta de calidad (Ballas y Áviles, 2016), entre otros.

Desde las universidades se produjeron posicionamiento políticos una vez establecidos los cambios referentes a educación superior y expresados en la LOES. Con una mirada crítica, los profesores universitarios alzan sus voces a través de un Manifiesto público, preparado por el Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad (2015) que se busca propiciar el análisis crítico sobre las reformas universitarias en curso que se relaciona al modelo de evaluación y acreditación del CEAACES. En el mismo contexto de la reforma se elabora también otro documento conocido como Manifiesto ENES en relación a la política de ingreso a la universidad pública donde se discute sobre el alcance de esta política y en qué medida la misma está beneficiando a la población objetivo (Cevallos, 2015)¹¹. Al mismo tiempo, desde las universidades se produce conocimiento científico sobre la reforma que aporta elementos sustantivos al clima de debate y controversia sobre la misma. Los aportes de docentes e investigadores de los Grupos de Trabajo Universidad y Sociedad de Quito, Cuenca y Guayaquil y de universidades como la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL), Universidad de Cuenca, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), Universidad Casa Grande y la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-E) entre otras, se concretan en el libro “Las Reformas Universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades”, el mismo que integra diecinueve investigaciones sobre educación superior y en particular el sistema de ingreso a la universidad pública ocupa un lugar central (Cabrera Narváez et al. 2017).¹²

¹¹ El documento se puede encontrar en el siguiente link: <https://universidadsociedadec.wordpress.com/manifiesto-enes/>

¹² Sus principales argumentos se presentaron en el Capítulo 1 donde se relevó el Estado de la Cuestión sobre el tema de investigación de la tesis.

3.1 Posiciones encontradas sobre los efectos de la política de ingreso

En este apartado se analizarán los posicionamientos de diferentes actores sociales frente a la política de ingreso a la universidad. Ramírez Gallegos (2012), quien fue titular y dirigió la Secretaría Nacional de Educación Superior (SENESCYT) desde el 2011, expresa el discurso oficial y considera que la gratuidad universitaria es un elemento clave dentro del proceso de transformación social porque el acceso a la educación superior, que ha estado destinado únicamente para un grupo privilegiado de la sociedad, representa una característica que contradice el concepto de democracia. Desde esta perspectiva, con la gratuidad de la educación superior se concreta el concepto de democracia al garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. La implementación de la gratuidad se justifica en la necesidad de transformar la educación superior de acuerdo al “nuevo pacto de convivencia, biosocialista (igualitario) y republicano, contenido en la Constitución de 2008” (p.27). A partir de ello, el gobierno postuló la necesidad de un cambio de paradigma que supere la idea de la educación como un servicio y la asuma como un bien público. Este cambio de paradigma exigía que el Estado dirigiera su mirada hacia una universidad secuestrada por fuerzas políticas y económicas que vieron en la educación universitaria una forma de lucrar. Se justifica así la intervención del Estado para resolver la crisis de la universidad en tanto prevalecía una lógica de intereses particulares que incidían directamente en espacios importantes de decisión dentro del ámbito universitario, transformándolos en espacios corporativizados y sobre politizados (Minteguiaga, 2012).

Desde ésta lógica, las primeras intenciones para impulsar el cambio que necesitaba la universidad ecuatoriana fueron positivas y propositivas. Pero frente a los primeros efectos de la política, surgen enseguida cuestionamientos señalando que este proceso seguía siendo excluyente. Sin embargo, desde los organismos que dirigen la educación superior confirman el incremento de estudiantes que ingresan a las universidades a partir de estadísticas que muestran un aumento en la matrícula de las minorías. Ramírez (2010a) afirma que el efecto de la gratuidad es mayor en los estudiantes provenientes de hogares con escasos recursos y grupos minoritarios, es decir, donde el costo económico es una barrera para el acceso. También sostiene que la política de ingreso ha generado resultados positivos sobre todo para los sectores más necesitados, con un incremento de la matrícula en el quintil más bajo de la población luego de la implementación de este modelo de admisión (Ramírez Gallegos, 2012; SENPLADES, 2008). Los reportes estadísticos permitieron mostrar cómo esta política favorece a grupos rezagados y asegurar que en el marco de la igualdad de oportunidades todos los aspirantes pueden ingresar a la educación superior.

En la misma línea, investigadores coinciden al señalar que la gratuidad ha modificado los incentivos hacia jóvenes, ya que sus expectativas para el acceso a la universidad han aumentado (Acosta González, 2016) y generó mejoras en términos de equidad, determinado por un mayor acceso al sistema en los deciles bajos y medios (Ponce y Carrasco, 2016; Rivera, 2019). Pero cuestionan el discurso oficial que afirma que la política de ingreso a través del examen ENES, generaba igualdad de oportunidades e inclusión. Señalan que dicha política interfiere con la gratuidad pues si estaba dirigida a eliminar barreras económicas para ampliar el acceso a la educación, los datos demuestran que con la implementación del ENES en el 2012 el porcentaje de estudiantes matriculados disminuyó (Luna Tamayo, 2017b; Moreno Yáñez y Cabrera Narváez, 2017; Ponce y Loayza, 2012; Ponce y Onofa, 2008; Post, 2011).

La información cuantitativa refleja la variación de porcentajes en la tasa de matrícula universitaria y la relación de estas cifras con la política de gratuidad, la implementación del ENES y el cierre de universidades de categoría E. Distintas investigaciones reflejan la tendencia de un incremento de la matrícula con la gratuidad y un descenso a partir de la implementación del examen de ingreso. Los estudios muestran que la tasa bruta de matrícula universitaria ha variado en el periodo 2007-2017: de una tasa del 31% en el año 2007; se registra un incremento de la matrícula desde el 2008 -año que se implementa la gratuidad- hasta el año 2011, llegando hasta el 38%. En el 2012, cuando se implementa el examen de ingreso que introduce una lógica meritocrática en el acceso a la universidad y el cierre de las universidades producto de una evaluación sobre la calidad, la tasa se reduce y se estabiliza desde el año 2015 al 2017 en un 31%, regresando a niveles de 2007 (Rivera, 2019). Datos similares¹³ a los expuestos señalan que la tasa de matrícula universitaria nacional en el año 2006 era del 33%, con incremento anual hasta el año 2011 que alcanzó al 42,2%. Pero a partir del 2012, año en el que entra en vigencia el ENES, la tasa disminuye al 39,6%, llegando incluso al 29,7% en el 2014 (ENEMDU-INEC 2006 -2014; Luna Tamayo, 2017a).

En la misma línea, estudios descriptivos evidencian que la tasa bruta de asistencia universitaria entre el 2006 y el 2012 registra un incremento del 23% al 31% respectivamente y se lo atribuye a la política de gratuidad de la educación superior. A partir del 2012, se repite la misma tendencia señalada por otros investigadores, una drástica reducción de la asistencia universitaria hasta llegar al 21% en el 2015. Igualmente esta reducción la atribuye al ENES, y al cierre de las universidades denominadas como universidades de garaje (de mala calidad),

¹³ Si bien los datos varían porque toman fuentes estadísticas diferentes, las cifras reflejan una tendencia de disminución en la matrícula a partir de la aplicación del ENES.

hechos ocurridos en el 2012 (Ponce y Carrasco, 2016). Desde el Sistema de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE) señalan un incremento sistemático en la matrícula universitaria desde el 2003 con un 30,6% y el punto más alto se registró en el 2011 con 43,7%, a partir del 2012, se registró una baja a 40,9% y un mayor descenso en el 2014 al 30,5%, volviendo al mismo porcentaje de matrícula que en el año 2003. Fuentes de información oficial señalan que la tendencia es similar en la matrícula neta.

Según gráficos de la Encuesta Nacional Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) es posible reconocer dos períodos en el lapso de siete años de la Revolución Ciudadana (2007 a 2014): entre 2007 y 2011 hay un incremento importante de la matrícula universitaria neta y bruta en todos los segmentos de la población, pero se destaca el aumento en el sector indígena, del quintil 1, de las mujeres y de las zonas rurales. En base a estos resultados, se podría hablar de una política inclusiva hasta 2011, sin embargo, entre 2012 y 2014, se registra una caída de la matrícula en más de diez puntos, retrocediendo así lo alcanzado hasta el 2011 incluso a niveles anteriores al 2006, los sectores más afectados fueron: los mestizos, la población masculina y de las áreas urbanas. De esta manera, se configuran dos etapas contradictorias dentro de un mismo gobierno respecto a la política de ingreso, una de inclusión y otra de exclusión, que para muchos aspirantes universitarios, representa una doble exclusión si no tienen la posibilidad de estudiar, ni de trabajar (Luna Tamayo, 2017a).

En síntesis, desde una mirada general la matrícula universitaria se incrementa a partir de la declaratoria de la gratuidad, beneficiando a grupos minoritarios entre los que sobresalen indígenas, afroecuatorianos y mujeres. Empieza a decaer a partir de la aplicación del ENES, bajando a porcentajes iguales o incluso menores -según la fuente de datos- a los registrados antes de la gratuidad. Sin embargo, los grupos antes señalados fueron los menos afectados con la política de admisión a la universidad pública. Según Luna Tamayo (2017b), la variable etnia registra los siguientes datos: la participación del sector indígena en la ES pasa del 9% en el 2006 y al 24% en el 2011, y en el 2012 cayó al 14%; la participación de la población mestiza del 35% al 45%, luego bajó al 43%; la representación de la población afro ecuatoriana del 12 al 31%, y bajó al 24%. El año 2012 es el punto de inflexión en todos los casos, en donde la matrícula desciende abruptamente. En términos relativos, el sector más afectado fue el mestizo, ya que su representación en la matrícula de 2014 fue inferior a la del 2006.

Lo señalado deja ver una combinación híbrida de una política incluyente que termina convirtiéndose en una política excluyente, implementada dentro de un mismo gobierno cuyo propósito era la democratización en el acceso a la educación superior, fundamentada en la igualdad de oportunidades y equidad. Y que promueve nuevos modos de mercantilización por

la desesperación de los aspirantes universitarios de aprobar el examen de ingreso y conseguir un cupo en la universidad pública, se incrementaron en las principales ciudades del país los cursos preuniversitarios a cargo de institutos particulares cuyo propósito era capacitar a los bachilleres para que puedan aprobar el examen de ingreso a la universidad. Se trata de un negocio privado que se ha incrementado con el tiempo pero que por el costo que representan no están al alcance de todos los jóvenes, configurándose así una nueva forma de exclusión determinada por el factor económico.

Los académicos consideran que se trata de política educativa de corte neoliberal, implementada desde un gobierno de izquierda (Luna Tamayo, 2017a) y discuten la efectividad del principio de igualdad de oportunidades asociado a un proceso de ingreso a la universidad pública meritocrático que beneficia más bien a la clase media alta, lo cual contradice los fines que el gobierno se propuso con la aprobación de esta política y que consta en la misma Constitución de la República (Tobar, 2010). Frente a los cuestionamientos que se hizo sobre la estructura de estos exámenes estandarizados, desde los organismos que lo implementaron argumentaban que el examen evalúa aptitudes enfocadas en el razonamiento lógico-verbal y abstracto y que al no medir conocimientos se estaría favoreciendo a la mayoría de los estudiantes. Pero los críticos señalaban que factores como la preparación académica, experiencia educativa, y el contexto que ha rodeado a un estudiante juega un papel fundamental al momento de rendir cualquier tipo de prueba selectiva. Tal es la influencia del contexto, que incluso la estructura y la actividad mental de una persona está influenciada por las vivencias y experiencias académicas, familiares y sociales (Villaruel Idrovo, 2014). En esta línea de argumento, desde investigaciones empíricas relacionadas al proceso de ingreso a la universidad, se plantean los hallazgos más sobresalientes: los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos en el ENES fueron bachilleres de colegios privados, excluyéndose a la vez a los sectores populares (Luna Tamayo, 2017b; Madrid Tamayo, 2019); en la provincia del Azuay los bachilleres de colegios rurales son los que puntúan notas más bajas en el examen, en una primera postulación (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017); también se ha demostrado que está correlacionado con el ingreso a la universidad: el género, los años de escolaridad de la madre y el tipo de institución educativa de las que provienen los jóvenes (Viera Córdova, 2017); los estudiantes que obtuvieron los puntaje más altos en el ENES se prepararon en cursos particulares (Luna Tamayo, 2017b) y se sumó una nueva desigualdad respecto a las posibilidades de acceso a los cursos preuniversitarios (Di Caudo, 2016).

En este orden de ideas se instala en el contexto social y universitario la inconformidad y frustración de parte los propios bachilleres que no logran ingresar a la universidad por la

implementación de una política considerada excluyente. Los bachilleres expresan una percepción positiva frente al proceso de admisión porque consideran que “a nadie se le discrimina”. Este razonamiento se fundamenta en el hecho de poder ingresar a la web de la SENESCYT y cumplir con las primeras etapas como la inscripción que forma parte de un proceso al que antes difícilmente podían acceder, sobre todo desde el sector rural (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017). Sin embargo, esta percepción positiva se ve truncada frente a los resultados alcanzados en el ENES, los estudiantes cuestionan que el Estado no reconoce la diversidad de bachilleratos de los que provienen los estudiantes, directamente relacionado con la especialidad del colegio y el tipo de colegio (público/privado) y zona geográfica de procedencia (rural/urbano), evidenciando la relación entre estos factores y la posibilidad de ingreso a la universidad (Delgado Granda et al. 2018). Adicionalmente, los estudiantes manifiestan que deberían poder seguir la carrera que les guste y no la que les impone la SENESCYT en función de la calificación obtenida (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017; Delgado Granda et al. 2018).

Conclusiones

La eliminación de las pruebas de ingreso a la universidad pública en 1970 marca un antes y un después en la historia de la universidad ecuatoriana. A partir de ello, la universidad de puertas abiertas facilitó el acceso de los nuevos sectores sociales a las aulas universitarias, propiciando que la clase media gane espacios en el campo universitario. En este sentido, el acceso a la universidad representa un eje que atraviesa la historia de la universidad ecuatoriana, constituyó un núcleo importante de la denominada Segunda Reforma Universitaria y también se convirtió en un aspecto central de la reforma universitaria implementada durante el gobierno de Correa.

Desde una perspectiva histórica la universidad ecuatoriana ha sido protagonista de luchas y protestas impulsadas por los actores universitarios por democratizar el acceso a la educación superior, pero la apertura de sus puertas ha sido leída como el inicio de la crisis de la universidad ecuatoriana. La calidad educativa, convertida en el centro de discusión, es cuestionada y atribuida a diversos factores como: la masificación, falta de actualización en los planes de estudio, incidencia de la política en el campo universitario, limitados recursos físicos y financieros por la falta de atención del estado, entre otros. En este escenario, se registra una expansión de la matrícula universitaria en un contexto de privatización y mercantilización. En este sentido, se cuestionan los procesos de regulación y seguimiento por parte de los órganos de control de la educación superior en relación a la calidad educativa de las IES sobre todo a

partir del incremento de las universidades privadas que en su mayoría fueron cuestionadas por la calidad ofertada.

Conocer cómo se fue configurando el sistema universitario ecuatoriano y el sentido que adquiere en la agenda universitaria los procesos de democratización de la educación superior, posibilita generar una mirada que contemple las condiciones particulares de pertenecer a una nación marcada por una diversidad étnica y una desigualdad social y educativa que condiciona el acceso a la educación superior.

Y conocer el contexto histórico en el que surgen las reformas educativas y sus postulados posibilita una mayor comprensión sobre el sentido de las políticas y sus posibles efectos. En el marco de la reforma dirigida a solventar la crisis universitaria, se implementan acciones orientadas a regular el acceso a la universidad inscriptas en un discurso orientado a la igualdad de oportunidades, equidad y justicia social, que ampliaría el acceso a la educación superior de aquellos sectores de la población históricamente olvidados. En este contexto se producen dos hechos: se declara en el año 2008 a nivel constitucional la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel que incide directamente en el incremento de la demanda de estudios universitarios por parte de los bachilleres y en el 2010 se implementó el sistema de ingreso a la universidad pública de carácter centralizado a través de un examen estandarizado. A través del examen ENES se pretendía la democratización del acceso a la universidad pública entendiendo que la gratuidad propiciaba que todos tengan igualdad de oportunidades para dar el examen por lo que entrar o no a la universidad dependía del mérito de cada aspirante.

El ENES se implementa a partir de la sanción de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010). El proceso de aprobación de la ley supuso poner en cuestión la autonomía universitaria que se vio afectada debido a la fuerte intervención del Estado en instituciones que regulan y controlan, sometiendo finalmente a la universidad al poder del Estado en el ámbito académico, administrativo y de investigación, generando conflictos entre la universidad y el Estado. En este escenario, la política de admisión a la universidad pública se convierte en el núcleo de la agenda pública, universitaria y académica; constituyendo el motor que impulsó posicionamientos políticos e investigaciones en diferentes universidades del país a cargo de docentes investigadores.

Esta política educativa generó posiciones contrarias. En ambos casos se demuestra los efectos tanto positivos como negativos de la política. Los resultados positivos se traducen en un incremento de la tasa de matrícula universitaria sobre todo en indígenas, afroecuatorianos y mujeres, asociado a la gratuidad de la educación. Los resultados negativos se centran en señalar que a partir de la implementación del ENES, la tasa de matrícula disminuyó y que los

estudiantes que alcanzaron las notas más bajas provienen de colegios públicos y del sector rural. Se observa que la declaratoria de la gratuidad de la educación y la implementación del ENES constituyen dos políticas que trabajan en direcciones contrarias y generan efectos contrapuestos con respecto al ingreso a la universidad pública.

Paradójicamente responden a políticas públicas cuyo propósito se enmarca dentro de acciones dirigidas a mejorar las situaciones de desigualdad, de exclusión educativa y apuntar por la equidad y justicia social. Bajo el régimen de un gobierno progresista se implementa la política de ingreso selectivo a la universidad ecuatoriana donde el Estado se deslinda de su responsabilidad sobre todo para aquellos aspirantes que provienen del sector público. Además, la declaración de la gratuidad no supone borrar totalmente las barreras económicas para acceder porque la probabilidad de ingresar está asociada a cursos preuniversitarios privados que no estuvieron al alcance de toda la población, generando nuevamente otra situación de exclusión.

CAPÍTULO IV. Diversidad en las condiciones socio-educativas de los aspirantes universitarios que no ingresaron a la universidad pública

Analizar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública requiere acercarse a sus situaciones de vida. El contexto socioeconómico y las trayectorias educativas de los padres de familia y aspirantes son elementos que contribuyen al análisis y discusión de los resultados encontrados sobre sus experiencias sociales, sabiendo que estas no se construyen en el vacío (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). Por ello, recurrimos a la descripción de cada caso para interpretar los significados de los hechos en el marco del contexto social y educativo de los sujetos. En este quehacer, la reflexividad y permanente atención a la dinámica de la investigación es parte constitutiva de la misma.

A través de los relatos de vida es posible analizar las relaciones entre individuo y sociedad y permite a la vez destacar aspectos diacrónicos de los hechos sociales. En nuestro caso, las experiencias sociales que se ubican en un período marcado por el *antes de dar el examen de ingreso, el durante y el después*; en donde el método biográfico posibilita tener la sensibilidad para iluminar personas, grupos sociales y problemáticas que no son evidentes desde otras estrategias metodológicas (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). En este capítulo, se presenta la situación de los aspirantes en relación al ingreso a la universidad y su situación actual, para luego concentrar la descripción en las condiciones socioeducativas que permitirá comprender los relatos de su experiencia en el ingreso a la universidad.

Con esta información nos acercamos a una realidad común delimitada por el proceso de ingreso a la universidad, pero desde realidades particulares que marcan la diferencia en el recorrido que representa prepararse para el examen de ingreso. Como se subraya la importancia de lo familiar y de sus múltiples efectos sobre los itinerarios de vida individuales, se da a conocer el contexto familiar en los que transcurren estos recorridos de los aspirantes: la conformación familiar, la ocupación de sus padres, el lugar de residencia, el nivel de estudio alcanzados por los miembros de su familia nuclear y ampliada, y se recuperan las perspectivas y valoraciones sobre la educación desde el punto de vista de padres de familia y del aspirante universitario junto con el sentido y significados de ingresar a la universidad y obtener un título universitario. Y, finalmente, exponemos la trayectoria educativa de cada aspirante, una valoración de la educación recibida y sobre su propio desempeño. Algunas de estas

dimensiones estuvieron pensadas a priori en función de la bibliografía y fueron incluidas en el cuestionario elaborado, otras fueron recuperadas porque emergieron de manera significativa en los relatos de los entrevistados. Se realizó un análisis sistemático de los relatos y se incluyó en la descripción todas las referencias obtenidas sobre las dimensiones, en algunos relatos no surge la información en los relatos por eso la ausencia en las descripciones.

Las dimensiones de análisis surgen de los aportes de la sociología de la educación que se ha enfocado en el análisis de la desigualdad educativa asociada a la igualdad de oportunidades. Desde esta lógica se destaca la influencia de la clase social y el contexto familiar en las desigualdades sociales y trayectorias educativas (Acuña, et al. 2009; García, 2019; Guzmán Gómez y Serrano Sánchez, 2011; Silva Laya. y Rodríguez, 2012; Viera Córdova; 2017). De la misma manera, las prácticas pedagógicas y evaluativas agravan estas desigualdades de partida (Bolívar, 2005). En este orden de ideas, nos aprestamos a conocer casos y experiencias marcadas en general por la desigualdad social y educativa como un factor central en las posibilidades de ingresar a la universidad pública. Las investigaciones nacionales han mostrado una serie de aristas de la desigualdad en el ingreso a la universidad públicas. En este marco analítico, las variables socioeconómicas y familiares constituyen factores que afectan la decisión de estudiar y también el tipo de IES que se escoge. Así mismo, los niveles de escolaridad alcanzados en el núcleo familiar representan un factor que eventualmente podría pesar en el puntaje alcanzado en el examen de ingreso. Se ha encontrado que los años de escolaridad de la madre influye en un puntaje más alto obtenido en el ENES (Viera Córdova, 2017). En la misma línea, dirigiendo la mirada hacia la influencia de factores socioeconómicos y familiares, se encuentra que las variables *más años de escolaridad* de los padres de familia y *mayor ingreso en el hogar*, afectan positivamente la probabilidad de elegir una IES privada frente a una pública (Guerrero et al. 2017).

La desigualdad educativa también está asociada a una cuestionada calidad educativa ofertada desde algunos colegios públicos, en un contexto que muestra los altos porcentajes de estudiantes provenientes de colegios públicos tanto del sector urbano como rural que no aprueban el examen (Delgado Granda y Japón Gualán, 2017). En otros casos, desde la percepción de estudiantes, el examen de ingreso genera desigualdad por algunos factores asociados al tipo de colegio, especialidad del bachillerato y zona geográfica de procedencia de los estudiantes (Delgado et al. 2018). A más de lo señalado, la influencia de la trayectoria socio educativa en las posibilidades de ingresar a la universidad va de la mano con un acceso a la educación superior limitado e inequitativo en donde la barrera de acceso se encuentra en el desigual acceso a la educación secundaria y la deserción (Ponce y Onofa, 2008).

En este trabajo de investigación y escritura, la densidad en la descripción de los casos presentados es un recurso útil para dar cuenta de las experiencias y vivencias de los sujetos investigados (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). Para comprender cabalmente esta descripción se hace necesario presenta información sobre ciertos aspectos y tópicos de carácter técnico que se mencionan en los relatos, por ello se presenta previamente características sobre la organización y modelo de gestión educativa en Ecuador, el proceso de ingreso a la universidad pública y los principales datos del Informe de resultados Ser Bachiller Años lectivos 2018-2019; 2017-2018 y 2016-2017 de la Zona 6, además esta información ofreció una valoración sobre la calidad de la educación ofertada por las instituciones del sector público y una valoración del puntaje obtenido por los bachilleres, al poder compararlas con el promedio de la zona.

1. Características del sistema educativo y del sistema de ingreso a la universidad pública

En base al Modelo de Gestión Educativa, la organización del sistema educativo incluye zonas, distritos y circuitos. El territorio ecuatoriano se divide en 9 Coordinaciones Zonales, 140 distritos educativos y 1.117 circuitos educativos. Aclaremos que este nivel educativo integrado por áreas, secciones y disecciones está bajo la coordinación del Ministerio de Educación. La Zona 6 está integrada por las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago, cada una de ellas están conformadas por cantones o ciudades; el cantón Cuenca pertenece a la provincia de Azuay. Dentro de cada cantón las instituciones educativas se organizan y agrupan en distritos en función de su ubicación geográfica, En el caso de la ciudad de Cuenca tenemos el distrito D1 (norte) y distrito D2 (sur). En los relatos de los estudiantes se presentan datos sobre los colegios y se mencionan las zonas y los distritos, ellos deben acudir a esas instituciones por la ubicación de sus casas. En la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) Los niveles que organizan el sistema educativo son: nivel de educación inicial dirigido a niños desde los tres hasta los cinco años de edad (Art. 40); el nivel de educación general básica va desde los cinco años en adelante, y está compuesta por diez años de atención obligatoria con el propósito de desarrollar habilidades, capacidades y prepararlos para continuar los estudios de bachillerato (Art. 42). Y finalmente, el bachillerato general unificado que comprende tres años de educación obligatoria que tiene como propósito la formación integral e interdisciplinaria que los prepare para el mundo laboral y el acceso a la educación superior. Desde un lenguaje cotidiano al nivel de educación general básica se lo conoce como escuela, y al bachillerato como colegio. Es importante aclarar que la organización escolar ha variado y que en los relatos cuantos se refiere al nivel educativo de los padres y madres de

familia del grupo entrevistado, se refiere a la organización anterior cuando la escuela integraba seis grados de primero a sexto y el colegio integraba otros seis años, de los cuales los tres últimos corresponden a la especialidad de bachillerato.

Las instituciones educativas pueden ser públicas, municipales, fiscomisionales y particulares (Art. 53), las públicas son fiscales o municipales, de fuerzas armadas o policiales, en estas instituciones la educación es laica y gratuita (Art. 54). Las instituciones dirigidas por las Fuerzas Armadas o Policía, se acogen al mismo régimen financiero de las fiscomisionales que cuentan con financiamiento total o parcial del Estado. Según Art. 55, las instituciones fiscomisionales pueden ser laicas o religiosas, de derecho privado y sin fines de lucro garantizando una educación gratuita y de calidad. Finalmente, las instituciones educativas particulares están constituidas y administradas por personas naturales o jurídicas de derecho privado, en éstas la educación puede ser confesional o laica, y están autorizadas para cobrar pensiones y matrículas conforme a la Ley Educativa Nacional.

En relación a los colegios conocidos como “emblemáticos”, son colegios públicos de mayor prestigio que gozan de una larga trayectoria o que de sus aulas salieron personajes connotados o que participaron en la vida política callejera (Espinosa Apolo, 2015). Es importante conocer este dato ya que contamos con algunas estudiantes graduadas en este tipo de institución educativa.

En cuanto al sistema de ingreso a la universidad pública, el Artículo 3 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2011, establece que está condicionado a la aprobación de exámenes. Para acceder a las instituciones de educación superior públicas el proceso tiene dos componentes establecidos por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA): la “admisión” supone que el aspirante se somete al proceso de inscripción, evaluación y asignación de cupos, mientras que la segundo componente es el de “nivelación” que toma en cuenta la heterogeneidad en la formación del bachillerato y/o las características de las carreras universitarias. Lo descrito implica que un aspirante que haya pasado el primer filtro que constituye el examen de ingreso a la universidad y consigue un cupo en base a la nota alcanzada, debe pasar a la segunda instancia de nivelación y al final de este curso nuevamente rendir un segundo examen que dependiendo de la nota alcanzada se hace definitivamente acreedor al cupo para la carrera asignada. En este escenario, los cupos que se disponen para cada carrera son aquellos ofertados por las universidades y carreras respectivas. Se trata de información que las universidades envían previamente a la SENESCYT. Es importante recalcar que la mayoría de los casos entrevistados, no consiguen cupo, los pocos que sí consiguen, no pasan la siguiente etapa correspondiente a nivelación. Según el Art. 2 la

Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación solicita a las IES públicas que determinen la cantidad de cupos ofertados para nivelación por carreras y para iniciar el primer semestre en cada convocatoria del ENES (SNNA; 2015). La oferta de cupos consiste en el número de estudiantes que cada IES pública está en condiciones de admitir en cada carrera (Art. 3)

La evaluación Ser Bachiller entrega dos resultados, 1) Promedio de la nota del examen de grado que es el resultado de la evaluación en cuatro campos: Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, que aporta con el 30 % a la nota final para graduarse de bachiller (LOEI, Artículo 199); 2) Puntaje para postular a la Educación Superior que tiene una escala de 400 a 1000 puntos y considera cinco campos: Aptitud Abstracta, Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico y Dominio Social. A continuación, se presenta de manera breve, información sobre los resultados del examen Ser Bachiller Año lectivo 2017-2018 y 2018-2019 de la Zona 6, que permite observar la diferencia en la calificación alcanzada tomando en cuenta el criterio de sostenibilidad de las instituciones evaluadas. Sabiendo que la mayoría de los aspirantes estudiaron en colegios fiscales y unos pocos casos en colegios particulares.

Tabla 1. Resultados por tipo de sostenimiento del Examen Ser Bachiller. Año lectivo 2017/2018, 2018-2019 Zona 6, Provincia de Azuay¹⁴

Tipo de sostenimiento	Promedio de la nota del examen grado	
	2017-2018	2018-2019
Fiscal	7,60	7,72
Fiscomisional	7,74	7,84
Particular	8,15	8,30
Total	7,73	7,86

Fuente: INEVAL (2018, 2019) Informe de resultados zonal, Ser Bachiller.

Como se puede observar en ambos períodos, la nota promedio de examen de grado más baja corresponde a las instituciones educativas fiscales (públicas), le sigue el promedio de las instituciones fiscomisionales, y el promedio más alto corresponde a las instituciones particulares. Dentro de la información que se presenta sobre los aspirantes se hace referencia a los promedios de los colegios donde asistieron, aunque no se cuenta con información para el

¹⁴ Dentro del informe correspondiente al período 2016-2017 zona 6 elaborado por el INEVAL, no se presenta el detalle por provincia, ni por instituciones de acuerdo a su sostenimiento.

caso de las instituciones particulares, y en el caso en que los estudiantes lo indican en su relato, se informa sobre el puntaje alcanzado por los bachilleres para postular a la educación superior. Esta información nos aportará para el análisis y discusión en el capítulo respecto a las diferencias reportadas por nuestras y nuestros entrevistados sobre su percepción en cuanto a la formación académica que tuvieron en sus respectivos colegios.

2. Análisis socioeducativo de los aspirantes a ingresar a la universidad pública

Los casos que se exponen representan las experiencias de aspirantes que rindieron una, dos y tres veces el examen de ingreso, algunos de ellos aprueban el examen de ingreso en una primera y en una tercera ocasión, pero luego no pasan el segundo filtro que corresponde al proceso de nivelación que supone rendir un nuevo examen y aprobarlo para disponer efectivamente del cupo para la universidad. En estos casos, los aspirantes aprobaron el examen, pero no ingresaron a la universidad. Bajo este argumento se decidió incluirlas en la muestra dado que la elección de los sujetos estuvo en función de la pregunta de investigación. De acuerdo a la información recopilada del grupo investigado, se registra que el puntaje alcanzado en la primera vez que rindieron el examen -en los casos que nos indicaron- se ubicaba entre 6.90 a 8.66 sobre 1000, el puntaje más alto lo obtuvo quien ingresó al primer intento, sin lograr el cupo por desaprobar la instancia de nivelación.

Los casos que conforman la muestra del estudio han sido denominado como *aspirantes universitarios* por representar un grupo de actores que como bachilleres graduados del colegio ya no son estudiantes y tampoco están dentro del Sistema de Educación Superior (SES). Estos sujetos constituyen un colectivo que al momento de una primera entrevista no habían logrado ingresar a la universidad y, por lo tanto, están excluidos del sistema universitario. Cabe señalar que para entonces la mayoría de aspirantes no estaban trabajando ni estudiando, constituyendo parte de los *nini* (Luna Tamayo, 2017a).

La presentación de los casos es un texto descriptivo que resulta de los relatos de las experiencias sociales narradas por nuestros sujetos investigados a través de las entrevistas biográficas. Desde esta perspectiva se accede a un segmento de la vida de jóvenes que abrigaban un sueño: *entrar a la universidad y tener un título profesional*. En la descripción que se presenta a continuación, incluimos fragmentos de entrevistas que desde un enfoque cualitativo resulta pertinente por la fuerza y claridad que le dan al texto que le antecede. Los nombres que aparecen junto a cada caso son ficticios a fin de mantener el anonimato y garantizar la privacidad de nuestros sujetos entrevistados.

2.1. Caso 1 (María)

María tiene 19 años, se trata de una joven tranquila en su forma de ser y comunicarse. Cuando egresa del bachiller se postula a la universidad. Se presentó dos veces a rendir el examen de ingreso, la primera vez sacó 706/1000 y dice haber sido consciente de que es una nota muy baja. La segunda vez sacó 866/1000 y al ser un puntaje superior al primero, pensó que iba a aprobar el examen y conseguir un cupo, aunque sabía que no le alcanzaban para postular a las carreras de su elección (Derecho o Psicología). Se trata de una aspirante universitaria con expectativas altas respecto a la aprobación del examen de ingreso, pero, en ninguna de las dos ocasiones que se presentó lo consiguió. Esta situación no la desanima y a pesar de los fracasos anteriores piensa hacer un tercer intento, pues ella quiere entrar a la universidad y alcanzar un título profesional. Sin embargo, no descarta la posibilidad de entrar a la universidad privada. Y señala:

“Porque quiero tener la más alta preparación. Porque todos en mi familia no siguieron la universidad y entonces yo quiero seguir la U. Por eso me preparé, sí quiero aún entrar a la universidad, no se me va la idea”.

María manifiesta pertenecer a una familia de bajos recursos. Al momento de la entrevista vive con su madre y su hermana; su papá migró al extranjero cuando ella nació. Dice que su padre les enviaba dinero para solventar los gastos en educación, notándose en este sentido la presencia de un padre proveedor. Su mamá se dedica al comercio y es quien afronta los gastos del hogar. Y recuerda también que en el tiempo que su madre estaba en el extranjero también le enviaba dinero. El nivel educativo alcanzado por sus padres es la educación media por lo que María representa la primera generación dentro de su familia nuclear que aspira ingresar a la universidad. Su hermana mayor de 21 años ha culminado sus estudios de nivel medio y está trabajando sin lograr estabilidad.

Nos comenta que en su familia no le dan mucha importancia a la educación. Y por eso es que no ha sentido la motivación y respaldo de sus padres sobre todo para continuar con la educación superior. Señala que el apoyo que recibe de su madre es económico ya que desde la perspectiva de ella los estudios universitarios no sirven. Por otra parte, menciona que su hermana ha sido un gran soporte desde el ámbito emocional, apoyándole para que siga adelante y logre su objetivo. María señala que el deseo de entrar a la universidad surge de ella misma y por eso es muy importante conseguir un cupo para la universidad pública. María dice: “lo principal es que no es pagada, soy de bajos recursos y no tengo para pagar una privada. Son

muy elevados los costos”. Lo señalado da cuenta de que a nivel personal no tiene los medios para financiar esos gastos porque sabe que su madre al no dar valor a los estudios universitarios, definitivamente no estaría dispuesta a financiarle los estudios en una universidad privada.

María estudió en un colegio público ubicado en el sector urbano de la ciudad. Al consultarle sobre el colegio en el que estudió, prefiere no mencionar su nombre. Ella considera que las bases educativas que se dan en los colegios públicos son bajas y afectan el conocimiento que pueden lograr los estudiantes. Sobre su propio recorrido académico, ella se define como una buena estudiante. Por otra parte, cuando cursaba los últimos años del bachillerato se capacitó en el ámbito de la belleza durante tres años en un Centro de formación artesanal particular, ubicado en la ciudad de Cuenca. Se graduó y obtuvo el título profesional como Maestra en Belleza.

Sobre el destino de sus compañeros del colegio, nos dice que de 35 que eran en su curso, conoce que solo uno logró entrar a la universidad. Y añade: “Todos estaban decepcionados, todos tenían bajas notas”. De su grupo cercano de amigos que eran cuatro, ninguno entró a la universidad. Una amiga suya que también estudió belleza está trabajando. Los otros dos pasan en la casa y no hacen nada, nos comenta.

Al respecto dice que no aprobar el examen si cambia el rumbo de algunas personas, y añade: “Sí porque ya nosotros planeamos nuestro trayecto y ya con un cambio de esos ya no, todo se va”.

2.2. Caso 2 (Ruth)

Ruth es una aspirante universitaria de 19 años que demuestra facilidad de palabra y habilidades comunicativas a lo largo de la entrevista. Cuando egresa del bachiller dos años atrás, se postula a la universidad. Se presentó tres veces a rendir el examen de ingreso sin aprobarlo. A pesar de insinuarle no nos dice cuál fue el puntaje alcanzado en los tres intentos. Luego de los tres intentos fallidos en el examen de ingreso, descartó la idea de entrar a la universidad pública, actualmente está trabajando en una empresa de taxis con el propósito de reunir dinero para pagarse los estudios en una universidad privada.

Ruth vive con su madre, su padrastro y sus dos hermanas, en una casa arrendada ubicada en un sector urbano de la ciudad que, en su mayoría, pertenece a viviendas populares construidas por el Estado. Cuenta que no conoce a su padre biológico y al que se refiere como “su padre”¹⁵ es el padrastro, con quien la madre se casó luego de su nacimiento y con quien

¹⁵ En lo sucesivo cuando se refiere al padre, se trata de su padrastro.

mantiene muy buenas relaciones. Su mamá obtuvo el título de Maestra en la rama artesanal de belleza, oficio en el que trabaja desde soltera que le permite, conjuntamente con los ingresos de su esposo, cubrir la mantención y gastos de la familia. Como el gabinete de belleza se encuentra en la sala de su casa, le permite conjugar el tiempo con los quehaceres domésticos dentro del hogar. Su padre es empleado privado en el aeropuerto de Cuenca, donde se desempeña como conductor de los carros de carga dentro del aeropuerto.

Sus padres tienen una perspectiva positiva sobre la educación y, en especial, sobre la educación superior porque consideran que un título profesional constituye el medio que posibilita mejorar las condiciones de vida. Esto se refleja en el esfuerzo y los recursos que invierte una familia de economía media para apoyar a su hija con el propósito de que apruebe el examen de ingreso a la universidad pública. A continuación, una frase de Ruth que refleja lo expuesto:

“Un título universitario pesa bastante, más que un bachillerato. Más que eso, para que puedas encontrar un buen trabajo y te paguen lo que es acorde a lo que tú elijas”.

Ruth proviene de una familia con una economía media-baja y es ésta una de las razones de haber estudiado siempre en instituciones públicas. Por ello, manifiesta que estudiar en una universidad pública alivia a los estudiantes de bajos recursos, ya que solo se dedicarían al estudio sin tener la preocupación de financiar los mismos. A continuación, un fragmento de su relato:

“En una universidad pública de alguna u otra forma se esfuerza uno y ya no tiene esa preocupación del dinero, sino únicamente en mantenerse estudiando ahí”.

A lo largo de su relato se percibe también el valor y reconocimiento asignado a la educación universitaria pública frente a la impartida desde las privadas.

“Más que nada por lo que siempre dicen que el título de la universidad pública siempre ha tenido más valor y reconocimiento que la universidad privada”.

Ruth resalta el apoyo emocional por parte de su familia nuclear y en línea al valor que le dan a la educación, el apoyo de sus padres se concreta en clases particulares como una forma

de preparación para el examen de ingreso, aspecto que se detalla en el capítulo 5. Así también subraya el apoyo moral y el ánimo recibido por sus familiares y tíos que representan una generación mayor que accedió a los estudios superiores.

El nivel educativo alcanzado por sus padres es la educación media. Su mamá estudió la educación básica en instituciones públicas ubicadas en el sector urbano de la ciudad de Cuenca, mientras que su papá estudió en una escuela pública situada en el sector rural de la provincia del Azuay. Ruth es la primera generación dentro de su familia nuclear que aspira ingresar a la universidad, aunque dentro del círculo de su familia ampliada, dos tíos y una prima han cursado estudios superiores. Frente a la importancia que reviste la educación superior y al contexto económico de esta familia, ingresar a la universidad constituye un sueño compartido con sus padres y familiares.

Ruth estudió la primaria y secundaria en instituciones públicas ubicadas en el sector urbano de la ciudad de Cuenca. El colegio forma parte de un grupo de instituciones educativas denominadas como *emblemáticas*, una institución de con prestigio educativo¹⁶ con una alta demanda que ofrece todos los niveles educativos en jornada matutina, vespertina y nocturna. Este colegio está ubicado en un barrio con una fuerte densidad poblacional y de fácil acceso donde el servicio de transporte público facilita la llegada. De acuerdo al Informe de resultados Ser Bachiller del Año lectivo 2016-2017 (INEVAL, 2017), el promedio de la nota del Examen de Grado del colegio fue 7.88 puntos, mayor a 7,62 que fue promedio a nivel de la provincia del Azuay.

El promedio de la nota de examen de grado alcanzado por el colegio donde se graduó Ruth fue mayor al alcanzado a nivel de la provincia del Azuay. Ruth tuvo una destacada trayectoria académica a lo largo de su vida estudiantil. Y esta es la razón por la que las expectativas que tienen sus padres, profesores, compañeras y la propia Ruth de aprobar el examen de ingreso son altas.

Finalmente, comenta que muchas compañeras del colegio prefieren casarse o vivir con sus novios frente a lo difícil que resulta entrar a la universidad. Muchas de ellas ya tienen hijos. Y otros trabajan en lo que tengan oportunidad con su título de bachiller.

¹⁶ Un colegio público para señoritas fundado en 1923, considerado como “emblemático” durante el gobierno de Correa por la trayectoria educativa de larga data de servicio a la comunidad, el prestigio y la calidad educativa y alta demanda de cupos. Esta Unidad Educativa está integrada por los niveles de educación Inicial, Básica, Básica superior y Bachillerato, con modalidad presencial de jornada matutina; vespertina y nocturna.

2.3. Caso 3 (Juana)

Juana es una aspirante universitaria de 20 años. Se trata de una joven extrovertida con muchos deseos de colaborar y contar su historia. Sin embargo, durante la entrevista sus relatos denotan una falta de destrezas comunicativas para una adecuada expresión de sus ideas. Cuando egresa del bachiller se postula a la universidad, rinde dos veces el examen de ingreso sin aprobarlo y en la entrevista no menciona el puntaje alcanzado. Está trabajando a tiempo completo como secretaria en una fábrica y nos ha contado que desistió en sus intentos por ingresar a la universidad pública.

Juana hizo la educación media en un colegio ubicado en el sector urbano de la ciudad. Es una institución pública y la modalidad de estudios que oferta es presencial de jornada matutina, vespertina y nocturna y cuenta con los niveles educativos Inicial, Educación Básica y Bachillerato. De acuerdo al Informe de resultados del examen Ser Bachiller del Año lectivo 2016-2017 (INEVAL, 2017) se registra que el promedio del colegio es de 7,62 y el promedio registrado a nivel de la provincia del Azuay en el mismo período 2016-2017 es 7,62. En este caso vemos que coinciden los promedios de la institución educativa con el promedio a nivel provincial.

Dio por segunda vez el examen y no lo aprobó. Al no conseguir cupo para la universidad pública, empieza a barajar posibilidades y logra que su madre le financie entrar a una privada. Estuvo un ciclo siguiendo la carrera que siempre le ha gustado, Contabilidad y Auditoría. Tuvo que retirarse porque no tenía quien le cuide a su hijo pequeño.

Juana pertenece a una familia que migró a España hace 20 años aproximadamente, allí asistió a la escuela. Su papá se quedó en España, pero el resto de la familia regresó hace diez años. Juana vive con su mamá y hermanos en una casa propia ubicada en un barrio popular cercano a uno de los mercados más grandes de la ciudad, la Feria Libre, ubicado en el sector urbano de la ciudad. Su mamá es comerciante de productos de primera necesidad y trabaja como vendedora ambulante en el sector antes mencionado. Ella es la que afronta los gastos del hogar.

Sobre el nivel educativo de su familia, señala que su padre solo ha terminado la primaria en una institución pública. En cambio, su mamá terminó el bachillerato y estudió también en un colegio público, ubicado en la zona urbana de la ciudad de Cuenca. Juana es la primera generación de su familia nuclear que quiere entrar a la universidad pública. Tiene una hermana menor que por una situación de inclusión educativa, obtuvo un cupo en la universidad pública, pero tuvo que retirarse en los primeros ciclos de la carrera a razón de su maternidad. Su hermano menor está en la escuela.

Sobre la perspectiva y el valor asignado a la educación, Juana comenta que ha tenido la influencia positiva de su madre y un padre que también les ha apoyado económicamente sobre todo cuando estaban en el colegio ella y su hermana. Y comenta:

“A pesar de que no es estudiada, pero lo que ella nos ha inculcado es que el estudio toda la vida nos va a servir y nos va a servir a nosotros como personas e incluso para nosotros cuando formamos un hogar poder nosotros mantener un hogar. Como digo el estudio es lo primero”.

Asimismo, dentro de su familia ampliada tiene familiares profesionales que han sido fuente de motivación. Un fragmento de su relato lo ilustra:

“Si, tengo primas, la mayoría son primas, primas de mi mama y primas de mi parte que son arquitectos, abogados, doctores y bueno eso también es una manera que me impulsa a mí a pensar y tener la certeza de que el estudio es lo mejor que puede uno tener en su vida”.

Por ello, considera que el estudio es lo mejor que uno puede tener y lo refleja en su relato:

“La educación para mí es la base para poder continuar y para poder ejercer como un profesional y para tener una mejor calidad de vida, más que nada, dentro de un futuro, porque eso es lo que nos garantiza el futuro”.

Juana tuvo un hijo apenas se graduó de bachiller y en ningún momento se refiere al padre de su hijo. Además, dice que sobre todo su hijo representa el motor que la impulsa en este sueño, para tener que ofrecerle a futuro. Y añade: “Porque yo tengo una personita a la que tengo que inculcarle eso, el estudio”. “Y si yo no lo hago, ¿entonces quién?”

El valor dado a la educación superior se traduce al considerar que un título profesional es un medio adecuado para conseguir un buen empleo y salario. Es un sueño y para algunas aspirantes representa la meta a cumplir independientemente del tiempo que les tome. El siguiente fragmento ilustra lo dicho.

“Entonces tengo que hacerlo, para poder algún día decirle a mi hijo, yo no lo hice en el tiempo que tenía que hacerlo, pero lo hice. Y ahora soy una profesional. Yo le podré decir, tienes que estudiar”.

Comenta que siempre ha querido entrar a la Universidad de Cuenca por las buenas referencias que tenía de la misma y también nos dice que la mayoría de quienes están en el colegio quieren entrar a esta universidad.

Juana cursó la educación media en un colegio público de prestigio ubicado en el sector urbano de la ciudad de Cuenca. La modalidad de estudios que oferta es presencial de jornada matutina, vespertina y nocturna y cuenta con los niveles educativos Inicial, Educación Básica y Bachillerato. Sobre su colegio comenta que hace años alguien que egresaba, conseguía tranquilamente un empleo, pero ahora no es así. Desde una perspectiva general cree que la educación recibida actualmente en los colegios públicos no es tan buena como lo era antes. Sobre su grupo de compañeros/as sólo sabe que algunos lograron entrar a la universidad pública.

2.4. Caso 4 (Pepe)

Pepe es un aspirante universitario de 21 años. Se trata de un joven extrovertido con una alta autoestima y buenas competencias comunicativas que se aprecian a lo largo de la entrevista. Ha rendido dos veces el examen de ingreso sin aprobarlo. Para la segunda vez se prepara de manera autónoma, se presenta al examen, consigue cupo, pero el puntaje obtenido no le alcanza para la carrera que él quería. Sin embargo, a fin de no perder el cupo para la universidad pública decide continuar con la siguiente etapa que es el curso de Nivelación. Una vez iniciado este curso y al estar consciente de que no era la carrera de su elección, decidió abandonar el curso de nivelación y con esto perdió el cupo.

Tiene un trabajo ocasional en el Cuenca Tennis y Golf Club como cadi en las canchas de golf. Sus planes ahora son trabajar para pagarse una universidad, pero piensa esforzarse para entrar a la universidad de Cuenca.

Dentro de su entorno familiar, Pepe es el último de tres hermanos. Su hermana mayor tiene 28 años y el segundo tiene 24. No conoce personalmente a su papá que migró a los Estados Unidos hace 22 años. Vive con su mamá, su hermano que está casado, y una tía (hermana de su mamá). La vivienda donde habitan está ubicada en un sector rural de la ciudad de Cuenca. Su mamá es comerciante, ella es quien afronta gastos del hogar con aportes de su hermana de la mamá y el hijo casado. Nos cuenta que luego del divorcio de sus padres, el papá dejó de

ayudarlos económicamente, aunque comenta que ha recibido ayuda económica de su padre para ingresar a la universidad y que fue disminuyendo en medida de que no aprobaba el examen ENES, luego dejó de apoyarlo completamente. Mientras que su madre permanentemente lo ha apoyado y animado para que siga adelante.

Respecto a la trayectoria educativa de su familia nos comenta que su papá estudió en una escuela pública y su mamá hasta el noveno de básica (segundo curso de secundaria) en un colegio público ubicado en el sector rural. Su hermana estudió enfermería en la Universidad de Cuenca y solo le faltaba el año de internado, pero no pudo graduarse por problemas de salud. Su hermano egresó de bachiller, pero no pudo continuar estudiando por cuestiones y obligaciones de paternidad. Dentro de la familia materna, a nivel de su familia ampliada tiene un primo de su misma edad que sí pudo entrar a la universidad pública y un hermano de su madre se graduó en Trabajo Social en la Universidad de Cuenca. Pepe sería un estudiante de primera generación dentro de su familia nuclear, junto con su hermana que aún tiene pendiente su graduación.

Sobre la percepción de la educación en su familia, nos comenta que para su padre lo fundamental era que termine el colegio y no le da mucha importancia a los estudios universitarios, decía: “Para qué van a estudiar si no hay trabajo”. A pesar de ello, y en razón de que en la familia paterna ningún familiar ha entrado en la universidad, su papá siempre le decía que su sueño es que él sea el primero en hacerlo. La mamá por su parte siempre lo ha apoyado recalcando que un título profesional es importante para abrirse campo en lo laboral. La perspectiva de sus padres sobre la educación se ve reflejada en los siguientes fragmentos de entrevista:

“Mi papá vive en EEUU y al principio le importaba. Quería que sea el primero de la familia por parte de él en ser graduado de la universidad. Luego ya fue perdiendo ese interés y dejó de apoyarme completamente”.

Y, respecto a su mamá dice: “Ella si nos ha dicho que quiere tener hijos profesionales, que estudiemos porque eso les va a servir para el futuro”.

En este caso, se puede apreciar que los sentidos que los padres dan a la educación universitaria se ven mezclados por esa aspiración y orgullo de poder decir que tienen hijos profesionales.

Por otra parte, Pepe cuenta también que el interés por estudiar surge de él mismo y dice:

“Porque tengo familiares que se han quedado estancados por ciertos motivos. Yo no quisiera ser como ellos, tengo el deseo de autosuperación”.

Finalmente, Pepe resalta la importancia de la educación y de un título profesional cuando dice:

“Porque sin el estudio obviamente no podemos avanzar y para mí es muy importante. Yo le puedo decir que tengo celos de los estudiantes, niños, jóvenes que van al colegio, llevando su mochila y me da celos porque realmente a mí me hace falta estudiar. Yo quiero aprender y no me quiero quedar así solo con un concepto. Quiero aprender más de las cosas”.

Pepe estudió en una escuela pública ubicada en el centro del sector urbano de Cuenca; luego los estudios de nivel medio los cursó en una institución de la misma zona que ofrecía modalidad presencial de jornada vespertina, de sostenimiento fiscomisional en donde se paga una mensualidad aproximada de 30 dólares. De acuerdo al Informe de resultados Ser Bachiller del Año lectivo 2018-2019 (INEVAL, 2019), el promedio del Examen Ser Bachiller en ese colegio fue de 7.99/10 puntos, mayor al alcanzado por las instituciones fiscomisionales de la provincia del Azuay, que fue de 7,84/10. Se nota una diferencia positiva desde la institución en la que estudió Pepe, sin embargo, no aprobó el examen de ingreso.

Pepe tiene muy buenas referencias sobre la educación recibida en la escuela y en el colegio. Sobre su trayectoria académica, Pepe tiene una valoración positiva, considera que se ha destacado, siendo apreciado y reconocido por sus compañeros y maestros. Por ello que sus expectativas de aprobar el examen de ingreso eran muy altas. Recuerda que él les ayudaba a sus compañeros a resolver problemas dentro de las diferentes asignaturas en el colegio:

“Bueno, porque de captar las cosas, captaba muy bien, muy muy bien. Mis compañeros de colegio me pedían ayuda en ciertos temas de matemática, psicología que me pedían ayuda para que les enseñe”.

En paralelo a sus estudios en el colegio, Pepe trabajó en manera ocasional en el Cuenca Tennis y Golf Club, un club social al que asisten personas de mucho dinero que pertenecen a un círculo social que integra a empresarios y otros profesionales de clase social alta y poder

económico. Su función dentro de la cancha de golf es la de *cadi*¹⁷. Este trabajo lo viene realizando desde que estaba en el colegio. Nos dice que en su familia sus tíos y otros familiares también han trabajado como *cadi*. “Los que somos *cadis* somos chicos normales de colegios públicos que trabajamos ahí para tener un ingreso propio de 7 o 10 dólares, más o menos”. Pepe señala que este tipo de trabajo ha sido una especie de costumbre dentro de su familia y dice sentirse muy contento con lo que realiza.

Pepe nos cuenta que, de los compañeros de colegio máximo nueve de 38 entraron a la universidad. Sobre sus amigos de barrio que no entraron a la universidad sabe que tienen trabajos ocasionales sobre todo con familiares porque en otros lugares les exigen experiencia. Todos tienen la idea de seguir intentando ingresar a la universidad pública porque no pueden pagarse una universidad privada. Nos comenta que, de su grupo cercano, un primo y una amiga lograron entrar a la universidad.

2.5. Caso 5 (Patricia)

Patricia es una aspirante universitaria de 19 años. Se trata de una chica introvertida, sencilla en su apariencia física, en la forma de comportarse y de comunicarse. Presenta cierta dificultad en sus destrezas comunicativas con mensajes un tanto enredados y redundantes. Lo señalado no representó un factor que haya dificultado el desarrollo de la entrevista. Es una aspirante universitaria que rindió una vez el examen de ingreso, al obtener 866/1000 aprueba el ingreso y postuló para las carreras de Educación Inicial o Psicología, pero finalmente no logra entrar a la universidad porque no aprobó posteriormente el examen de nivelación.

Respecto al entorno familiar, Patricia vive con sus padres en una casa arrendada y tiene dos hermanos de 13 y 4 años. Afirma pertenecer a una familia de escasos recursos económicos. Su papá trabaja como jardinero y su mamá es ama de casa. El nivel educativo alcanzado por su papá es la educación media y el de su mamá es la primaria por lo que Patricia sería la primera generación dentro de su familia nuclear en entrar a la universidad. Señala que su papá siempre les ha apoyado a lo largo del proceso educativo a ella y a sus hermanos por lo que tiene buenas referencias de sus padres como un soporte en todo momento de su vida.

El valor que sus padres le dan a la educación está lleno de esperanzas por días mejores. Siempre han dicho a sus hijos que la educación les ayudará a mejorar la situación actual y salir adelante en la vida; y confían que la educación les ayudará a ser personas y profesionales de bien. Tal como lo señala en su comentario:

¹⁷ La función del *Cadi* es el que lleva todo el equipo de golf, pasa las bolas y acompaña al golfista dentro de la cancha.

“Sí para mis papás, sí que es súper importante por lo que ellos siempre han querido que lo que todo papá quiere que los hijos sean unas personas de bien, que tengan su profesión y más que todo para que cuando un día, si logramos formar una familia, sacarles (...) adelante también a nuestros hijos”.

Tanto para Patricia como para sus padres es muy importante la educación. Ven en ella no solo el medio que los ayudará a salir adelante y mejorar sus condiciones de vida, sino la posibilidad de convertirse en profesionales éticos. Y eso es lo que aspiran para sus hijos, resaltando nuevamente el apoyo recibido por su papá: “Si es súper importante, porque mi papá sí me apoya bastante en lo que es el estudio”.

Patricia estudió en un colegio público de la ciudad de Cuenca ubicado en el sector urbano-marginal. Se graduó en la especialidad de Ciencias Básicas y su percepción sobre la educación recibida en general es negativa. Dice: “Hay veces que hay profesores que llegan, se sientan y nos dicen eso tienen que hacer y listo y nosotros, no sabemos lo que tenemos que hacer”.

2.6. Caso 6 (Ximena)

Ximena es una aspirante universitaria de 20 años. Se muestra con una apariencia alegre, jovial y extrovertida durante la entrevista. Ha rendido el examen de ingreso en dos oportunidades sin aprobarlo. A pesar de los fracasos registrados no pierde la esperanza y piensa seguir intentando entrar a la universidad pública y conseguir un título profesional. Ximena es madre de un niño pequeño y trabaja tres días por semana en las mañanas en un local de venta de repuestos de motos y lleva a su hijo al trabajo.

Ximena dice pertenecer a una familia de escasos recursos y actualmente vive con su pareja, el padre de su hijo. Viven en la casa de los padres de su pareja, ubicada en una parroquia rural de Cuenca. Los padres de Ximena están separados, de sus cuatro hijos, ella es la segunda. Su padre es empleado y trabaja en Cuenca como chofer de una retroexcavadora, mientras que la mamá trabaja en un almacén de repuestos que es de propiedad de la nueva pareja de su mamá con quien ha tenido un bebé recientemente.

En cuanto al nivel educativo de su familia, sus padres estudiaron en instituciones públicas. El papá inició la primaria sin la posibilidad de culminarla; mientras que la mamá cursó hasta el décimo de básica (tercer curso del colegio). Ninguno de sus hermanos ha estudiado la universidad por lo que Ximena sería la primera generación en su familia nuclear

que aspira ingresar a la universidad. Nos comenta que su pareja estudia una carrera de tercer nivel en el Instituto Tecnológico del Azuay que otorga el título de Técnico en Desarrollo de Software. Sus dos hermanas estudiaron en colegios públicos de prestigio a nivel local. Mientras que el único hermano varón estudió y se graduó en un colegio privado católico gracias a que tenía media beca por ser un buen estudiante.

En su entorno familiar siempre se ha valorado la educación y tener un título profesional. Sostiene que tanto su padre como su madre los han motivado siempre hasta el día de hoy para que estudien y el apoyo económico que les han dado sus padres ha sido para la compra de uniformes y otros artículos que se necesitan durante la trayectoria estudiantil y escolar tanto para ella como para sus hermanos. Y dice: “Y si, si nos han motivado los dos. El estudio nos va a sacar de la pobreza, sabía decir mi papi”. Para Ximena la educación también es muy importante, por esa razón es que persiste en su objetivo de entrar a la universidad pública, consciente de que no podrá costearse sus estudios en una universidad privada.

Además, para su novio también es importante el estudio para poder superarse. Y nos dice:

“para él también es importante la educación como un medio para salir adelante y por esta razón es que él también está estudiando en un instituto técnico”.

Ximena estudió en una escuela pública ubicada en el sector urbano de la ciudad, luego en un colegio técnico público ubicado en la misma zona donde se graduó en la especialidad de Electrónica de Consumo. Se trata de un colegio con una prevalencia de población masculina que siempre ha tenido una alta demanda de cupos por la facilidad con la que sus graduados se insertan en el mercado laboral como técnicos. De acuerdo al Informe de resultados Ser Bachiller del Año lectivo 2018-2019 (INEVAL, 2019), el promedio de la nota del Examen de Grado fue 7.7/10, mientras que el promedio alcanzado a nivel provincial de las instituciones públicas en el período señalado fue de 7,72/10, observamos una mínima diferencia que hace que el promedio de este colegio esté por debajo del promedio de provincia.

2.7. Caso 7 (Erika)

Erika es una aspirante universitaria de 24 años. Denota ser una joven un poco reservada y sus destrezas comunicativas no son tan fluidas. Rindió tres veces el examen de ingreso, la primera vez saca 690/1000, en la segunda 723/1000 y en la tercera vez el puntaje que alcanza le permite aprobar el examen, pero no pasa el examen de nivelación, perdiendo así el cupo.

Erika manifiesta pertenecer a una familia de bajos recursos. Vive con sus padres y sus tres hermanos de 20, 22 y 25 años, en una casa arrendada ubicada en el sector rural. Su papá es carpintero y su madre ama de casa, los ingresos de su padre son para solventar los gastos del hogar. El nivel educativo alcanzado por sus padres es la primaria. En su familia nuclear nadie ha entrado a la universidad a pesar de que sus hermanos han egresado del bachiller, se trata entonces de una aspirante universitaria de primera generación. A nivel de la familia ampliada únicamente comenta que tiene una prima que logró entrar a la Universidad de Cuenca y está estudiando actualmente.

Nos comenta también que sus papás no tuvieron los recursos para estudiar, pero tenían la aspiración de ser alguien en la vida, tener una profesión y entonces depositaron todos sus sueños en sus hijos, a quienes les decían que eran la motivación de ellos y querían verlos triunfar. Para sus padres la educación ha sido una prioridad a lo largo de la escuela y colegio y han estado siempre pendientes de la educación de sus hijos. Tanto para ella como para sus padres, que siempre han estado pendientes de sus hijos, la educación ha ocupado un papel central. Al respecto Erika cuenta:

“Antiguamente mis papás no tenían los recursos para estudiar, pero tenían el afán de ser alguien, tener una profesión y con nosotros decían que éramos la motivación de ellos y ellos quieren vernos triunfar. Entonces para ellos la educación ha estado ahí en primera plana y siempre nos han incentivado desde la escuela, estudien, estudien, para no perder el año y en el colegio siempre han estado ahí detrás de nosotros con sus pocos conocimientos que ellos tienen, entonces para ellos es muy importante que nosotros seamos personas educadas”.

Erika estudió en una escuela pública ubicada en el cantón Gualaceo, provincia del Azuay. La institución ofrece los niveles de educación inicial y educación general básica. Se trata de una institución de modalidad presencial y jornada matutina y da muy buenas referencias de la educación recibida en la institución mencionada. Por temas de trabajo la familia se fue a vivir a Quito, allí Erika entró a estudiar en un colegio público desde el octavo de básica. De ese colegio decidió salir por la calidad educativa y nos dice que con sus papás buscaron otra institución pública pero no había cupos. Entonces le matricularon en un colegio privado. Erika se graduó en un colegio de Quito en la especialidad de Ciencias Sociales y las dos veces que rindió el examen de ingreso fue en esa ciudad. Luego por situaciones familiares

regresan a vivir en su ciudad de origen, Cuenca, en donde se anima e inscribe para dar por tercera vez el examen de ingreso a la universidad. En esta ocasión sí lo aprobó.

2.8. Caso 8 (Cristina)

Cristina es una aspirante universitaria de 19 años. Se trata de una joven tranquila y con buenas competencias comunicativas. Ha rendido dos veces el examen ENES y en ambas ocasiones reprobó, la primera vez alcanzó un puntaje de 810/1000 y la segunda vez se sacó 852/1000. A lo largo de la entrevista se nota su tristeza por no haber aprobado el examen de ingreso a la universidad, al punto que cuando termina la entrevista se pone a llorar. Ella vive con sus padres y un hermano de 11 años, y tienen casa. Su papá trabaja como taxista y la mamá como Ayudante de una contadora que a su vez lleva la contabilidad de una empresa particular. Los ingresos de ambos son para solventar los gastos del hogar.

Cristina nos indica que, al no poder ingresar a la universidad pública, sus padres la inscribieron en la Universidad del Azuay, una universidad privada, donde comenzó a estudiar la carrera de Arquitectura. Allí hizo dos ciclos en modalidad virtual por el confinamiento por la pandemia (Covid 19) pero sus estudios se interrumpieron cuando por la situación económica de su familia decidieron migrar a los EEUU, actualmente viven en el estado de New Jersey en una casa rentada. Tenía la esperanza de continuar sus estudios de manera virtual, pero como se flexibilizaron las medidas de confinamiento, la carrera pasó a la modalidad presencial.

Respecto al nivel educativo de su núcleo familiar nos cuenta que sus padres han estudiado hasta el nivel medio, su padre en un colegio público de la ciudad de Loja y su madre también en una institución pública de la ciudad de Cuenca. En su familia nuclear, ella es la primera generación que aspira a entrar a la universidad. Sobre el itinerario biográfico de su padre nos dice que él tuvo que hacerse cargo de los hermanos cuando quedaron huérfanos y dio prioridad a que estudien sus hermanos menores, puesto que él representaba la figura paterna y asumió la responsabilidad del padre que perdieron.

Lo expuesto da cuenta de que las circunstancias que vivió su papá fueron diferentes. Un fragmento de su relato lo ilustra:

“Porque lo de mi papi fue distinto, se hizo cargo de los hermanos y como le dio prioridad a que estudien sus hermanos menores, fue como papá y como que no se dio la oportunidad. El solo terminó el colegio”.

Respecto a su madre dice que ella la tuvo muy joven y se concentró en el cuidado de los hijos, “creo que siempre ponen como prioridad a sus hijos y dejan de estudiar y por eso no continuó estudiando mi mami”. Finalmente dice que sus padres no siguieron la universidad porque se casaron muy jóvenes. Dentro de su familia ampliada comenta que tiene dos tías que son diseñadoras graduadas de la universidad.

Manifiesta que para sus padres siempre ha sido importante la educación y le han dicho que es la mejor herencia que les pueden dejar a sus hijos. Es por ello que en su contexto familiar la educación ha ocupado un papel central. De ahí que sus padres no han escatimado esfuerzo en la educación de sus hijos.

Cristina estudió en escuelas particulares de costos módicos ubicadas en el sector urbano de la ciudad de Cuenca, ambas instituciones religiosas. El nivel medio lo cursó en una institución particular religiosa de prestigio a nivel local donde se graduó en la especialidad de Físico Matemático.¹⁸ Cristina da buenas referencias sobre la educación recibida a lo largo del colegio y destaca la exigencia del mismo como un factor positivo en la formación de los estudiantes.

2.9. Caso 9 (Lucía)

Lucía es una aspirante universitaria de 19 años. Se trata de una joven extrovertida, con muy buenas competencias comunicativas y a partir de sus relatos se infiere que tiene un auto concepto positivo y mucha seguridad en sí misma. Ha rendido dos veces el examen ENES, la primera vez obtuvo 820/1000 y en la segunda oportunidad logra 874/1000, pero no aprueba el examen en ninguno de los dos casos.

Lucía vive con sus padres y su hermano menor que está en el nivel inicial de educación, en una zona residencial dentro del sector urbano de la ciudad. Sobre la educación de sus padres, manifiesta que su papá estudió en un colegio particular, el mismo en el que ella estudió la primaria y secundaria; y la madre estudió en un colegio público. Ambas instituciones de prestigio y renombre, ubicadas en el sector urbano de la ciudad. Sus padres son profesionales, ambos tienen el título de doctores en jurisprudencia y trabajan como abogados de libre ejercicio por lo que Lucía representa la segunda generación en su familia nuclear que aspira ingresar a la universidad. Indica además que dentro de su familia ampliada tiene tres tíos y un primo que

¹⁸ No se encuentran registros de esta institución en el informe sobre los resultados del examen Ser Bachiller y el puntaje para postular a la educación superior de esta institución educativa privada en la página del INEVAL

han estudiado en la universidad. Resalta que siempre ha contado con el respaldo de sus padres quienes conjuntamente hacen frente a los gastos del hogar.

Proviene de un entorno familiar en el que se valora la educación y sobre todo la educación privada. Desde esta lógica entendemos que sus padres desde el nivel inicial le ponen a su hija en una institución particular pagada y de prestigio reconocido a nivel local y nacional. Además, le financian un curso privado -cuando ella estaba aún en el colegio- con el que Lucía obtuvo un Certificado de Intérprete que le faculta dar clase de inglés a nivel particular.

Lucía estudió en una institución católica privada desde el nivel inicial hasta el bachillerato donde se graduó en la especialidad de Físico Matemático. Se trata de una institución de mucha trayectoria educativa y con una alta demanda, ubicada en el sector urbano conocido como la parte nueva de la ciudad.¹⁹ La percepción y referencias de Lucía sobre su experiencia educativa en básica y bachillerato es muy buena, ella se considera expresamente una buena estudiante. Un fragmento de entrevista que ilustra lo señalado:

“En la escuela yo siempre era brillante, yo siempre o sea muy buena alumna en la escuela. Siempre sacaba los primeros lugares, primeros puestos eh a pesar de que yo crecí solita, mis papis siempre estaban trabajando y yo pasaba sola en casa; entonces yo llegaba, hacía mis deberes como debía porque también era una perfeccionista, me frustraba si algo me salía mal”.

En su relato se puede observar que esa imagen positiva que tiene de sí misma es compartida con sus padres y su grupo de pares que creían que seguro ella iba a aprobar el examen.

Lucía tiene una fuerte identidad con la institución educativa en la que ha estado por 13 años, resalta que todo lo que ha llegado a ser, es gracias a su colegio y atribuye a su entorno escolar el haber superado su timidez de la infancia. A continuación un fragmento al respecto:

“He estado en grupos de protocolo en grupos de organización de fiestas, o sea yo era súper popular y toda la cosa y yo no me quería graduar, y estaba muy muy triste y sabía que cada vez se acercaba el momento, y peor aún que no sabía que iba a pasar después, si iba a poder entrar en la universidad”.

¹⁹ No se encuentran registros de esta institución en el informe sobre los resultados del examen Ser Bachiller y el puntaje para postular a la educación superior de esta institución educativa privada en la página del INEVAL.

Lucía nos asegura que el noventa por ciento de los estudiantes de su colegio tienen como meta entrar a la universidad, incluso algunos están en condiciones de pagarse la universidad privada, Su interés por la Universidad de Cuenca es porque tiene categoría A y está cerca de su casa, pero sobre todo porque quisiera evitarles gastos a sus padres porque las universidades privadas son muy costosas, ella cuenta que ni trabajando a medio tiempo podría pagarse y sus padres tampoco.

Sobre el destino de sus compañeros nos dice que la mayoría de sus amigos entró a universidades particulares y sólo una minoría entró a la universidad pública, Universidad de Cuenca:

“Éramos 45 personas de los cuales unos 12 están aquí en la U. de Cuenca unos 10 más en la UDA otros 10 más en la Politécnica y otros 10 más en la Católica y así, pero aquí en la estatal unos 12 exagerando y bueno algunos podían pagarse la universidad privada, yo no tengo las posibilidades de pagarme la UDA”.

Conclusiones

Los casos presentados han permitido conocer el origen social de cada aspirante y nos ha acercado a la trayectoria educativa de la familia nuclear, a las perspectivas que se tejen a nivel familiar sobre el valor asignado a la educación y las expectativas de entrar a la universidad. Nos hemos aproximado a la trayectoria educativa del grupo investigado, en donde señalamos el número de veces que han rendido el examen de ingreso y también la perspectiva que tienen sobre el proceso educativo que han recibido. Lo señalado da cuenta que uno de los desafíos de trabajar con relatos de vida es su carácter social y su relación con las construcciones de la identidad en la persona que lo produce y que tiene lugar en una narrativa que enuncia el pasado con el presente, y esta dinámica permite al individuo proyectarse hacia el futuro (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

El relato del grupo investigado da cuenta que su proceso de integración se caracterizó en general por buenos desempeños académicos a lo largo de su escolaridad y en ningún caso refieren haber vivido algún tipo de discriminación, sabiendo que de los nueve casos, seis estuvieron en instituciones públicas, uno en fiscomisional y dos en privada.

Dentro del grupo investigado hay aspirantes que dieron dos y hasta tres veces el examen de ingreso sin aprobarlo, y dos casos que consiguieron un cupo en la primera y tercera vez que rindieron, pero no pudieron aprobar el curso de nivelación organizado por la propia

universidad, perdiendo el cupo y quedando fuera de la universidad pública. Tenemos dos aspirantes universitarias que son madres y en ambos casos tienen un hijo pequeño que requiere cuidado y atención. Hemos encontrado también aspirantes que reflejan un buen manejo de competencias sociales y otros que son muy introvertidos y demuestran inseguridad.

Los casos reflejan la diversidad de condiciones socio-educativas del grupo investigado. A partir de ello y según los relatos se ha expuesto una parte de sus realidades de vida, distantes en muchos aspectos pero cercanas en otros. De acuerdo a datos que surgen en los relatos, y en base a algunos criterios como el tipo de trabajo que desempeñan los padres de familia, tipo de colegio en el que han estudiado, posibilidad de financiarse cursos preuniversitarios privados, y algunos otros, podemos decir que hay aspirantes que provienen de clase media baja, clase media y clase media alta.

Este grupo de aspirantes que comparte la situación de no haber ingresado a la universidad tiene padres y madres con niveles escolares muy diversos: la mayoría han estudiado el colegio, en algunos casos sin concluirlo; otros únicamente terminaron la escuela e incluso hay padres que no terminaron la educación primaria; solo hay un caso en que los padres son profesionales. Lo expuesto sobre el nivel educativo da cuenta que ocho de los nueve casos aspiran a ser primera generación de estudiantes universitarios y solo una aspirante es de segunda generación cuyos padres tienen título universitario y ejercen la abogacía.

Los padres y madres de los aspirantes a ser primera generación que ingresa a la universidad, ven a la educación superior como la oportunidad y la esperanza para mejorar la situación actual y condiciones de vida de sus hijos. A partir de ello, el mensaje que muchos padres han transmitido a sus hijos sobre la educación es que la misma representa un mecanismo de ascenso en la escala social. Entrar a la universidad y obtener un título universitario es un sueño cobijado por la familia, sobre todo porque en la mayoría de las familias nadie tiene estudios universitarios. Lo señalado sobre el nivel educativo de padres y madres de familia condiciona a su vez el tipo de trabajo que ellos realizan para mantener su hogar. Es así que hay el caso de un padre jardinero, un carpintero, un taxista, madres comerciantes, empleados de negocios y ayudante de contabilidad.

Respecto al tipo de instituciones en donde han estudiado, cinco de nueve aspirantes estudiaron en instituciones públicas; uno lo hizo en una institución fiscomisional que tiene ayuda del estado; los otros tres casos en instituciones privadas, dos en colegios con una reconocida calidad educativa y el otro caso en un colegio privado cuestionado por su calidad, según el relato. En relación a la educación recibida en los respectivos colegios, los cinco aspirantes que estudiaron en instituciones públicas y un aspirante que estuvo en un colegio

privado cuestionan la calidad educativa tanto de las clases regulares como del proceso de preparación para el examen de ingreso que recibieron cuando estaban en el último año de colegio. La percepción negativa de la mayoría de los aspirantes sobre la calidad educativa de los colegios públicos se opone a la que tienen tres estudiantes, dos de colegio privado y uno de fiscomisional.

La mayoría de aspirantes tiene expectativas positivas y creen que van a aprobar el examen especialmente la primera vez que se presentan. Estas expectativas son altas sobre todo en aquellos estudiantes que se han destacado académicamente a lo largo del proceso educativo. Se trata de estudiantes que han tenido una trayectoria educativa sobresaliente, reconocida por sus docentes, compañeros y padres de familia y que han cursado sus estudios, tanto escuela como colegio, en instituciones públicas de prestigio, denominadas “emblemáticas”. Se registran dos casos de estudiantes con las características mencionadas en el ámbito académico que estudiaron en instituciones educativas (colegios) en las que la nota promedio del examen de grado Ser Bachiller fue superior a la nota promedio alcanzada por las instituciones educativas fiscales a nivel de la provincia del Azuay, según información subida al sistema por el INEVAL y Ministerio de Educación.

El sistema de ingreso a la universidad pública representa un proceso complejo en el que las dos primeras etapas podrían afectar negativamente sobre todo a aquellos aspirantes que han experimentado con más fuerza la desigualdad socioeconómica y educativa, al no poder asistir a instituciones que oferten calidad educativa y tener la oportunidad de una preparación extra de forma privada. Lo señalado da cuenta de la diversidad de situaciones y condiciones presentes en las experiencias sociales del grupo investigado que tiene en común no haber podido ingresar a la universidad pública.

La diversidad de este grupo está representada por una mayoría de estudiantes de primera generación, una de segunda generación, aspirantes que cursaron en instituciones privadas, de prestigio y reconocidas por su calidad académica, otros en colegios públicos emblemáticos y otros que estudiaron en colegios públicos de cuestionada calidad, según lo relatan. Hay aspirantes que tuvieron trayectorias educativas destacadas y otros considerados como estudiantes promedio. Las condiciones socioeducativas del grupo también muestran diversidad. Esta diversidad a la que hacemos referencia, da cuenta de que no se trata de un grupo homogéneo que cumple con todas las variables clásicas que suelen explicar los bajos puntajes en los exámenes y el ingreso a la universidad pública. Dentro de este punto, subrayamos que todos hicieron un gran esfuerzo personal y familiar con el propósito de aprobar el examen de ingreso y entrar a la universidad.

Según Bertaux (2005) la construcción del objeto de estudio va evolucionando en el transcurso de la investigación. Los hallazgos descritos dan cuenta de aspirantes universitarios que estudiaron en colegios de prestigio y calidad educativa, que alcanzaron notas entre la media y alta en la evaluación del examen Ser Bachiller; que además son estudiantes con una buena trayectoria educativa/académica y a pesar de ello no aprobaron el examen de ingreso a la universidad pública. Pero, precisamos que esta población no fue buscada deliberadamente al inicio de la investigación, surgió en el proceso de análisis. Podríamos haber planteado como hipótesis al inicio de la investigación que los aspirantes no aprueban el examen de ingreso porque no tienen las competencias necesarias; pero en estos casos hay datos que ponen en cuestión dicha formulación. Similar es la situación que se presenta con estudiantes de colegios particulares de prestigio, con buenas referencias académicas, pero en este caso no se cuentan con las notas de evaluación del examen Ser Bachiller para poder establecer la correspondencia.

Estos resultados cuestionan el proceso de ingreso a la universidad pública que está dejando fuera a un número cada vez mayor de aspirantes universitarios. De allí que interesa analizar qué estrategias utilizaron los aspirantes universitarios para aprovechar los recursos disponibles y el efecto en la subjetividad que tiene la experiencia del proceso y el resultado negativo de quedar fuera de la universidad pública.

Al término de esta investigación conocemos que los nueve aspirantes continúan viviendo en la casa de sus padres. Siete de nueve aspirantes estaban trabajando y su propósito es ahorrar dinero para prepararse y poder entrar en la universidad pero a la vez no descartan hacer nuevos intentos para la universidad pública. Hay dos casos que no estaban trabajando aún pero pensaban hacerlo. Y se registra un solo caso en el que la aspirante renunció a la idea de entrar a la universidad, ella tiene un trabajo a tiempo completo.

CAPÍTULO V. Ingresar a la universidad: experiencias, sentidos y significados

El análisis de las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad por no haber aprobado el examen de ingreso es el centro de este capítulo. Para ello, proponemos un abordaje de los aspirantes universitarios como sujetos de la experiencia (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) y en esta dinámica incursionamos en la dimensión subjetiva al constituir un ámbito esencial para comprender las experiencias vividas y conocer el sentido que tiene para ellos ingresar y estudiar en la universidad pública. El orden cronológico en la organización del material empírico posibilitó conocer sobre las estrategias frente a la posibilidad de ingresar a la universidad pública y, al mismo tiempo, acercarnos a sus vivencias vinculadas al antes, al durante y después de dar el examen de ingreso y, finalmente, conocer cómo se sienten al no haber ingresado a la universidad. Todo esto nos acerca a las voces de los aspirantes universitarios, a sus experiencias sociales que resultan ser combinaciones subjetivas de elementos objetivos (Dubet, 2010). Y también nos acerca a las maneras de pensar, entender y sentir lo vivido en esta travesía que representó un enorme esfuerzo personal como familiar que no tuvo el resultado esperado pero que forma parte de una realidad que deben aceptar. En resumen nos aproximamos a su reflexividad sobre lo vivido, al trabajo de un actor que se ve abocado a poner en contacto elementos heterogéneos que forman parte de su experiencia social (Dubet, 2010).

El material empírico logrado fue posible gracias al planteamiento de preguntas articuladas a todo el proceso de admisión a la universidad pública que se conectan a los momentos cronológicos que nos propusimos explorar: *el antes, el durante y el después* respecto al examen de ingreso. Dicho esto se realizaron entrevistas a los aspirantes con la intención de indagar: ¿Cuáles son las experiencias que se construyen en torno al examen de ingreso a la universidad pública? ¿Qué representa y cómo se vive el proceso de preparación previo al examen? ¿Cuáles son las experiencias durante el examen? ¿Qué sucede al conocer los resultados? A partir de ello, se organiza la información alrededor de interrogantes ubicados pertinentemente de acuerdo a las lógicas de la estrategia y subjetivación que, a pesar de presentarlas de forma separada, se ven en algunos momentos sobrepuestas, especialmente porque hay casos de estudiantes que han rendido una, dos y hasta tres veces el examen de ingreso.

El capítulo inicia con la presentación de los relatos de manera individual en el mismo orden que se hizo en el capítulo cuatro. Este capítulo se enfoca en la lógica de la estrategia y en la lógica de la subjetividad, reconociendo que los estudiantes tuvieron una integración escolar previa que les permitió proyectar su ingreso a la universidad. A partir de ello, se organiza el material empírico tomando en cuenta las dimensiones como *estrategias* y *reflexión* que realizan los y las aspirantes a la universidad pública que se vinculan con sus experiencias sociales.

Guzmán Gómez y Saucedo Ramos (2015) resaltan que una descripción densa es un recurso útil para dar cuenta de las experiencias y vivencias de los sujetos investigados. Es así que veremos el despliegue de *estrategias* que se hacen presentes en el contexto familiar y a nivel personal para aprobar el examen de ingreso y obtener un cupo para la universidad pública y la *reflexión* que alude directamente a la lógica de la subjetivación donde se refleja el trabajo del actor (Dubet, 2010) cuando el aspirante universitario se ve enfrentado al resultado, analiza la situación y nuevamente proyecta en relación al sentido y significado que tiene para ellos ingresar a la universidad.

Con el propósito de reflejar la consistencia y solidez técnica del material empírico se presenta la descripción (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006) acompañada de la interpretación de los relatos (cada sujeto) tal como se presentaron en el capítulo IV. Se muestran los datos haciendo foco en aquellos momentos decisivos, claves en la vida de los aspirantes universitarios. Se interpreta el material obtenido, sus sentidos y significados, se vuelve sobre las experiencias en el marco del contexto social y educativo de los aspirantes a ingresar a la universidad. La perspectiva de trabajo que elegimos, considera central el punto de vista de los actores, y estuvo abierta también a recoger aspectos que para el propio entrevistado eran relevantes y trazan los hitos en su experiencia en el proceso de admisión. Se recupera de esta manera la posibilidad que tiene la estrategia metodológica de los relatos de vida de analizar las relaciones entre individuo y sociedad, permitiendo destacar los aspectos diacrónicos de los hechos sociales. La presentación amplia y sistemática de los fragmentos expresados por los aspirantes nos permite lograr la interpretación analítica. Los nombres que aparecen en cada caso son ficticios a fin de precautelar la privacidad de los sujetos entrevistados.

1. Tejiendo una vida entre el pasado, el presente y un proyecto de vida

1.1. Caso 1 (María)

Cuando María rinde el examen en la primera ocasión sacó 706/1000, en su relato reconoce que es una nota muy baja pero cuenta que cuando recibió los resultados no le afectó mucho porque no tenía un real interés por entrar. Estaba consciente de que para esa ocasión no se preparó lo suficiente para el examen. María cuenta que unos meses antes de la primera vez que iba a dar el examen, los profesores encargados les daban un libro con ejercicios y también practicaban en el simulador de la plataforma ENES. Estas actividades lo hacían en las horas clase, pero sin la guía de sus docentes. María se preparaba y estudiaba mientras permanecía en el espacio escolar y creía que iba a aprobar el examen de ingreso a la universidad.

Después del primer fracaso se sintió decepcionada, pero al mismo tiempo está consciente de que no se preparó lo suficiente y cuando analiza la preparación recibida en el colegio para el examen, señala que no le sirvió mucho. Considera que no hubo apoyo por parte de sus profesores y directivos del colegio y que tampoco mostraron real interés sobre los resultados alcanzados por los bachilleres que en ese momento aspiraban ingresar a la universidad.

Para entonces no le interesaba mucho la universidad y tenía el apoyo económico de su mamá. Después cambia su perspectiva, y razona: “ya no tengo que estarle pidiendo dinero a mi mami. Y por eso dije: tengo que estudiar”. Al no aprobar el examen, y en medio de su reflexión toma la decisión de trabajar y en ese momento apela a la formación recibida en paralelo al bachillerato. La capacitación recibida durante tres años en un centro de formación artesanal privado, financiada por su madre, le permitió obtener el título de Maestra de Belleza. María decide aprovechar su formación y empieza a trabajar en el área de la belleza con el propósito de reunir dinero a fin de prepararse mejor y presentarse nuevamente al examen. Al estar consciente de que sus ingresos económicos no son suficientes para financiar un curso preuniversitario, decide pedirle ayuda económica a su madre. Se preparó durante seis meses en un curso particular en un instituto de prestigio que según ella fue muy bueno. En este nuevo escenario, tiene una doble responsabilidad: su trabajo y la asistencia al curso. En su relato se percibe mayor motivación y cuenta que puso más empeño y compromiso en su preparación quedándose hasta altas horas concentrada en resolver los ejercicios que les mandaban en el curso. En relación a la motivación por parte de su familia nuclear se refiere a su madre como “la que solo da dinero y ya”. En cambio, el concepto que tiene de su hermana es de una persona que si bien no cuenta con los recursos económicos para apoyarla, siempre está ahí, dándole ánimos para que siga esforzándose y no pierda la esperanza de entrar a la universidad: “ella decía, sí, sí, tienes que entrar. Ella es la que me apoya, no con dinero, sino con palabras”.

Los sentimientos de María cuando iba a dar por segunda vez el examen se ilustran con el siguiente fragmento: “Si, muy nerviosa porque como le dije la primera vez no me importaba mucho, la segunda vez sí, porque me preparé, gasté y así”. Las expectativas que María tenía para la segunda vez que iba a presentarse al examen eran positivas. Estaba segura de que iba a aprobar el examen y conseguir un cupo. Esta confianza se generó en ella por el hecho de haber seguido un curso preuniversitario que representó tiempo, esfuerzo y dinero. En esta ocasión alcanza una nota superior a la primera vez y pensó que si iba a aprobar el examen y conseguir un cupo para postular a las carreras de su elección que eran Derecho o Psicología. Pero no fue así, nos comenta: “Como saqué 866/1000, si puede que me estén dando; pero no, no me salió para nada”.

María decide continuar trabajando y mantiene la idea de entrar a la universidad. Ella cuenta que “Y bueno mi idea es hasta ahora trabajar uno o dos años y luego intentar de nuevo. Y si es que no entro, entrar a una a distancia”.

1.2. Caso 2 (Ruth)

Ruth cuenta que cuando tocaba prepararse y repasar para el examen, les mandaron durante un mes fuera del colegio a cumplir con una pasantía. Esta situación particular hizo que se esforzara más todavía a base de una preparación autónoma. Ruth afirma que los estudiantes se ven en la necesidad de capacitarse por su propia cuenta en cursos externos y privados porque no es suficiente la preparación recibida en los colegios públicos. En este escenario, sabiendo de la importancia de aprobar el examen de ingreso sus padres no escatiman esfuerzos y concretan su ayuda financiando un curso preuniversitario privado por cuatro meses. Las estrategias gestionadas en esta etapa representaron un enorme esfuerzo familiar de carácter económico. Ruth por su parte, aprovecha de la mejor manera estos recursos que se le ofrecen y dedica mucho esfuerzo y preparación en este curso preuniversitario. Nos comenta que ponía especial énfasis en áreas que les reforzaban bastante como: matemáticas, razonamiento lógico, verbal, abstracto y lenguaje. Recalca que además de lo que les enseñan en el curso, ella estudiaba aparte en su casa, en donde siempre contó con el apoyo emocional y motivación por parte de sus padres

Sus expectativas antes de rendir por primera vez el examen de ingreso eran altas. Consideraba que iba a sacar una nota que le permitiría conseguir el cupo y entrar a la universidad pública. Momentos previos a dar la primera vez el examen estaba muy nerviosa, estaba consciente que en ese examen se jugaba su futuro. Este nerviosismo era compartido con sus primos que también estaban preparándose para dar el examen. Nos comenta: “La primera

vez estaba muy nerviosa, se supone que de este examen iba a depender si ingresaba a la universidad y mi futuro”.

Luego de dar el examen, empieza la ansiedad por conocer las notas alcanzadas. Los días posteriores al examen fueron momentos de mucha incertidumbre, en su relato dice: “Estaba muy nerviosa, era y si no entro, y si no conseguí, me ponía a pensar bastante en las preguntas que no pude hacer”.

Al no poder alcanzar la nota necesaria experimentó un fuerte sentimiento de frustración consigo misma. Una sensación de que todo lo que estudió en el colegio no le sirvió de nada; la impresión de haber perdido el tiempo, de haber invertido en recursos económicos y esfuerzo personal en la preparación para el examen. Un fragmento de su relato ilustra lo señalado: “Mucha decepción, me bajó moralmente horrible, porque tenía esperanza de entrar al menos a una carrera, en una, así sea que me den cupo en una, pero nada. Fue una sensación horrible de que me decepcioné, que mi conocimiento no era lo suficientemente bueno como para ingresar a la universidad. Sentía que lo que estudié todo el tiempo no sirvió para nada”. La sensación de decepción era compartida por sus padres porque tenían muchas expectativas en ella para que apruebe el examen, sobre todo porque la universidad privada es una opción muy costosa.

Ruth decide intentar de nuevo. Se prepara de manera autónoma con la experiencia de haber seguido un curso preuniversitario sabe más o menos los temas a estudiar. Esta vez también cuenta con el apoyo de sus padres que contratan una profesora para que le de clases y prepare para el examen. Ruth sabe aprovecharlas adecuadamente, sobre todo sabiendo el esfuerzo económico que está de por medio.

La segunda vez que dio el examen ya no estaba tan nerviosa, pero, los días posteriores, experimentó mucho nerviosismo, temía no alcanzar la nota necesaria. Este sentimiento de angustia era experimentado también por muchos compañeros/as suyos. Al conocer los resultados y saber que no consiguió el cupo genera en ella desilusión y cuestionamientos sobre sus propias competencias y capacidades. Luego de este segundo fracaso Ruth comenta:

“Que todo el tiempo que estuve metida en el colegio no sirvió para nada, todo lo que me esforcé, todo lo que invertí para estudiar en el área de matemáticas, porque yo tuve bastante refuerzo en el área de matemáticas. Que todo eso fue una pérdida de tiempo y dinero”.

Consciente de haber sido una buena estudiante, de haberse esforzado y preparado para el examen frente a la calificación obtenida considera que todo el esfuerzo para ingresar a la

universidad pública fue en vano. En este punto dice que ya no tenía ganas de ingresar a la pública y todos sus esfuerzos se concentraron en ingresar a una privada. En base al esfuerzo propio y preparación autónoma logró entrar en la universidad privada donde estudió un primer ciclo de la carrera de Contabilidad Superior y Auditoría, al mismo tiempo comenzó a trabajar en una empresa de taxis para financiar sus estudios. Pero cuando cambiaron sus funciones en la empresa, los horarios de cursada se solaparon con su jornada laboral y tuvo que retirarse de la universidad, sobre todo por falta de recursos económicos ya que sus padres no tenían para apoyarle.

A pesar del corto tiempo, la experiencia de haber podido entrar a la universidad privada le resultó positiva, en su relato enfatiza que tuvo que dar exámenes y dice con alegría que sí los aprobó. Además, elabora una reflexión sobre lo vivido y surge la idea de que la educación en un colegio público es mala, ella señala que se nota diferencia en la preparación que reciben los estudiantes de tercero de bachillerato de los colegios privados frente a los públicos. Sabe de amigas que estuvieron en colegios privados que recibieron una buena preparación para el examen de ingreso a la universidad, incluso tenían horas extras. Además, Ruth cuenta que: “Y ahora que yo estuve en una universidad privada eran bastantes estudiantes que vinieron de colegios fiscales que no pudieron ingresar a la universidad” (...) “Dicen que solo los buenos entran a la estatal y los rechazados son los que no sirven y van a otras universidades”.

Al terminar el primer ciclo en la privada, decide inscribirse nuevamente en el proceso para dar por tercera vez el examen de ingreso. Esta vez estuvo a cargo de la propia universidad, ella señala que los contenidos que les tomaron no estaban contemplados dentro de lo que les habían indicado y nuevamente reprobó. Finalmente, con estos resultados descarta definitivamente seguir intentando ingresar a la universidad pública.

Nos dice que se siente excluida del sistema universitario público. Al recordar las experiencias vividas, nos comenta que todo aquello le afectó emocionalmente y le bloqueó sobre todo en los momentos que tenía que rendir los exámenes de ingreso. Sostiene que fue la peor experiencia de su vida, que no le sirvió de nada. Finalmente, señala que se maneja una suerte de discriminación para los estudiantes bachilleres que no lograron entrar a la universidad pública. Sin embargo, no siente que todo esto haya alterado su proyecto de vida, solo lo ha aplazado. Actualmente se considera estudiante, aspirante y trabajadora. Termina diciendo que muchas otras compañeras suyas prefieren casarse, tener hijos, ya que es muy duro entrar a la universidad.

1.3. Caso 3 (Juana)

Juana nos cuenta que dos semanas antes del examen se preparó, estudió mucho en cuestionarios que se compartían entre sus compañeros. Cuenta que sus profesores le decían “... chicos estudien, dedíquense, ya les falta poco. Recuerden que eso es su futuro, si ingresan a la universidad y bueno siempre obviamente apoyándonos de una manera moral”. En su relato hay una ausencia sobre el esfuerzo que hizo de manera autónoma y con la necesaria anticipación.

Juana cuenta que llegado el momento del examen donde no se encuentra con compañeros, genera mucha tensión a tal punto de olvidarse de muchas cosas que había estudiado. Los nervios que ella experimentó antes del examen se incrementan porque siente que se enfrenta a una situación decisiva en su vida: ingresar a la universidad. Y dice: “Al momento de dar el examen, uno siente que todo se le va a ir de la mente, por los nervios”. Y se preguntaba “qué iba a ser de su vida si no lograba aprobar el examen”.

Una vez conocidos los resultados sintió una gran decepción. Y lo primero que se le vino a la mente fue qué futuro le podía ofrecer a su bebé si no lograba entrar a la universidad. Juana, nos comenta: “Y fue una decepción para mí, fueron lloros. Mi mami nunca me reprochó nada, siempre me decía que yo tengo que salir adelante y ver una u otra manera de seguir intentando”.

En esta primera instancia, Juana atribuye a los nervios el haberse olvidado de algunos temas. Lo ilustra el siguiente fragmento:

“De esos mismos nervios que tenía, de la preocupación, algunas cosas se me iban de la mente. Entonces también creo que ese fue el problema, a lo mejor por eso es que no aprobé el examen. Porque son las sensaciones que uno tiene en ese momento, los nervios, sobre todo los nervios; que a uno le hacen sentir como que se le está yendo de las manos la oportunidad que tiene de ingresar a la universidad”.

Juana nos comparte una reflexión cuando se publican los resultados del primer intento, ella dice que de alguna manera se consoló ya que casi la mitad del curso del colegio en el que estaba no aprobó el examen. Pero al mismo tiempo compañeras suyas sí entraron a la universidad. Y dice:

“Uno se siente, es malo decirlo pero como una envidia, la verdad, tengo que ser sincera, como envidia, porque uno quisiera estar ahí, uno quisiera decir, yo

también entré a la universidad. Y el mismo hecho de que esté en la universidad, es el esfuerzo que refleja”.

Se le pregunta sobre el apoyo recibido en el tercero de bachillerato en su colegio, dice que no tuvieron el soporte necesario de los docentes en la preparación de las áreas que se evalúan en el examen de ingreso, aunque mientras se acercaba el día del examen les daban su apoyo moral, motivándolos a que se sigan preparando.

Para el segundo intento, Juana asistió a un curso preuniversitario financiado por sus padres con el propósito de aprobar el examen. Aparentemente asistir a este curso le genera cierta confianza y piensa que sí va a aprobar, pero en su relato no se evidencia que esté totalmente concentrada y enfocada en su preparación.

Cuando rindió por segunda vez el examen, tampoco aprobó. Al respecto, señala que el curso que siguió no fue tan bueno y atribuye la mediocridad del mismo al costo que no fue alto en relación a otros que se ofertan en el mercado y tienen mejores referencias. Además, termina sintiendo algo de culpa, por el curso pre universitario que siguió “Pero también creo que es la mala decisión de nosotros de ir a un mal propedéutico”.

Al no conseguir cupo para la universidad pública, empieza a evaluar posibilidades y logra que su madre le financie entrar a una privada. Estuvo un ciclo siguiendo la carrera que siempre le ha gustado, Contabilidad y Auditoría, pero tuvo que retirarse porque no tenía quien le cuide a su hijo pequeño. De su experiencia y paso por la universidad privada, considera que no le fue mal y esto influye en la percepción de sí misma al afirmar que ella sirve, que ella puede:

“Ahora puedo decir que, bueno la verdad es que tuve la oportunidad, yo estuve estudiando y... ahora después de todo lo que le cuento no me siento como una persona que no sirve o que a lo mejor no puede entrar en la universidad o pasar un examen. Porque yo lo viví y estuve en la universidad. Estuve en una universidad privada”.

El haber estado un ciclo en la universidad le permite observar que la educación recibida en las instituciones privadas es mejor que la que reciben en las públicas, los estudiantes que venían de colegios privados demostraron conocimientos superiores a lo que ella conocía, por ejemplo, en inglés, matemáticas, etc. Al respecto cuenta:

“He llegado a pensar eso, porque en la universidad privada yo conocí a gente que venía de colegios privados, y uno se quedaba así "wau", sabe tanto y uno sabe lo básico. Saben tanto, tanto, un inglés perfecto, algunos exonerados, matemáticas se hacían un paseo y yo decía que estamos haciendo mal, que está haciendo mal el estado o los profesores que están ingresando a los colegios públicos no están bien preparados”.

Juana ya no hizo un tercer intento en cuanto al examen de ingreso para la universidad pública. Ha decidido desistir en su propósito de ingresar a la universidad pública. Ahora piensa en estudiar una tecnología en administración, tal vez dentro de un año, pero su intención es hacerlo en la privada. Actualmente está trabajando a tiempo completo como secretaria en una fábrica, mientras que a su hijo de cinco años lo deja encargado con la abuela o bisabuela.

1.4. Caso 4 (Pepe)

Pepe nos cuenta que aprovechó la preparación que les daban desde el colegio sobre todo porque eran profesores preparados para orientarlos. Pepe resalta el esfuerzo realizado por su parte, esto le genera seguridad. Él se sentía confiado en que aprobaría el examen porque era quien había apoyado académicamente a sus compañeros a lo largo del tercero de bachillerato y también dentro de los cursos de preparación que dan en el colegio para el examen de ingreso a la universidad.

También en su relato, Pepe recalca el apoyo recibido de las autoridades y docentes del colegio durante el proceso previo al examen: “En nuestro colegio si daban ciertas horas a capacitación para el Ser Bachiller y luego de un tiempo contrataron a maestros para el Ser Bachiller”. Y añade: “Si, el profesor de psicología mismo, y nuestro profesor de religión que no tenía nada que ver con el Ser Bachiller, estaba muy pendiente de nosotros. La vicerrectora que a su vez era nuestra profesora de filosofía también estaba pendiente de nosotros”.

Días previos a dar el examen por primera vez, dice que se sentía relajado al contrario de sus compañeros que estaban muy preocupados, aunque el día anterior estaba muy nervioso: “Ese día si fue el peor, porque me tocaba el examen a las 7h30 y no había podido dormir nada”. Cuenta que la compañía y el abrazo de su mamá para ir a dar el examen lo tranquilizó.

Se refiere al momento del examen como una experiencia muy densa. Un escenario lleno de estudiantes desconocidos y añade que se siente en el clima la preocupación colectiva. También observó que algunos de los que estaban ahí eran estudiantes rezagados, y dice que se instaló en él la preocupación de que pasen los años y no pueda entrar en la universidad: “¿Y

ahora si no paso, y ahora si llego a esa edad y todavía no sigo estudiando?”. Sobre el examen nos dice que el tiempo para responder el cuestionario es muy corto y esto genera una situación muy estresante. Pero salió contento del examen, sentía que no le fue tan mal. Cuenta que una persona especial lo estaba esperando, “y yo lo único que hice fue salir y abrazarle así por, porque no me fue tan mal”. Cuenta que ella le felicitó y le dijo “que ojalá entre en la universidad”, cosa que no pasó. En su rostro se registró la tristeza que le provoca el relato.

Nos dice que contarles a sus compañeros y profesores que no obtuvo un cupo para la universidad fue decepcionante. A continuación un extracto de su relato que resume su sentir:

“Mal, se sintió muy mal porque yo era de esas personas que sabía, sabía las cosas en el colegio. Si aprendía todo eso y decirles no, no aprobé el examen para la universidad. No estoy estudiando en la universidad y es como que me miran y me dicen ¿pero cómo? si tu si sabes, tu si sabias, hasta nos ayudabas a nosotros. Cómo no vas a entrar, me dicen. Y si es decepcionante escuchar eso porque yo tengo la capacidad de entrar pero no”. (...) “Incluso mi profesor de psicología mismo, con el si me dediqué cien por ciento a la materia. Él me decía, pero cómo si tú si sabias. ¿Cómo no vas a entrar? Pero si fue decepcionante, me sentí triste”.

Pepe decide intentar nuevamente y para esta segunda ocasión nos cuenta que hizo sus mejores esfuerzos de manera totalmente autónoma, pues ya no estaba en el colegio, ni contaba con el apoyo de sus docentes. Dedicó mucho tiempo y esfuerzo cognitivo para prepararse de la mejor manera y aprobar el examen. Nos comenta que su mamá siempre le ha apoyado y le daba todas las facilidades en el hogar para que solo se dedique a estudiar.

En el segundo intento el puntaje obtenido no le alcanza para la carrera que él quería en la rama de la psicología clínica, social o educativa o una carrera de formación de docentes, el puntaje le alcanzaba para la carrera de agronomía y a fin de no perder el cupo para la universidad pública decide continuar con la siguiente etapa que es el curso de Nivelación. Una vez iniciado este curso y al estar consciente de que no era la carrera de su elección, decidió abandonar el curso de nivelación y con esto perdió el cupo.

Luego de lo ocurrido dice que es muy triste todo lo que está pasando, muchos estudiantes rezagados que no pueden entrar a la universidad. Pero proyecta una nueva estrategia vinculada con el trabajo que consiguió luego de no entrar en la universidad pública. Al igual que algunos miembros de su familia, Pepe trabaja de “cadi” como trabajo ocasional en el Cuenca Tenis y Golf Club, un espacio al que asisten personas que pertenecen a un círculo social

que integra a empresarios y otros profesionales de clase social alta y poder económico de la ciudad de Cuenca. Pepe cree que le podrían ayudar si él les pidiera. Nos comenta Pepe, “Si yo les comentara que necesito ayuda, sí estarían dispuestos a ayudarme”, pues indica que a varias personas que se han graduado y han estado trabajando ahí, si les han ayudado.

1.5. Caso 5 (Patricia)

Patricia sabía que el último año de colegio debía hacer un mayor esfuerzo en su preparación autónoma para el examen de ingreso a la universidad porque tenía claro la situación económica de su hogar que no contemplaba ningún tipo de preparación pagada, por eso decidió esforzarse más todavía. Sobre el apoyo que les dan desde el colegio señala que la profesora de Lengua era la encargada y la preparación se resumía en darles hojas para que llenen y les dejaba solos en el aula. En otras ocasiones dice que cuando sus compañeras les preguntaban algo que no entendían a los profesores, ellos les decían que busquen ellas mismas en internet. Mientras estaba en el colegio se apoyaban entre compañeros para tratar de entender y resolver los problemas que posiblemente les tomarían en el examen de ingreso. Sobre todo se reunía con tres compañeras con quienes conformaron un grupo de estudio. Luego en casa, Patricia se dedicaba todo el tiempo a prepararse para el examen, buscaba en internet cuando no entendía algo, tal como ella mismo lo expresa que estudiaba e investigaba sola y lo hacía en la mañana, tarde y noche. Hacía sus mejores esfuerzos con el propósito de aprobar el examen y conseguir un cupo.

Cuando analiza la educación recibida a lo largo del colegio considera que no fue la mejor y cree que eso influyó en los resultados obtenidos en el examen de nivelación que dio en la universidad. Un fragmento de entrevista ilustra lo señalado:

“Hay veces profesores que llegan, se sientan nos dicen eso tienen que hacer y listo y nosotros no o sea no sabemos lo que tenemos que hacer, yo creo que un profesor lo que tiene que llegar es explicar, hacer esto es así, es más bien no coger sentarse y decir hagan esto, abran en tal página y esto ustedes tienen que hacer, yo creo que también por eso fue que nosotros fallamos en lo que es el examen de admisión de la universidad porque no tuvimos tanto conocimiento que nuestros profesores nos dieron al menos en mi caso le hablo que en matemáticas”.

De la misma manera tiene una percepción negativa sobre el proceso de preparación que se da desde los colegios para el examen de ingreso, y también de los cursos organizados desde

instancias del gobierno local dirigido a los bachilleres que deseen ingresar a la universidad, al respecto señala: “En ese curso del municipio como no es pagado, como era gratuito, entonces como que a los profesores les daba igual el enseñarnos cosas o no”.

Patricia cuenta que el apoyo de sus padres ha sido permanente y que si bien no han tenido dinero para financiar un curso preuniversitario, su presencia, su ánimo ha sido una constante tanto para ella como para sus hermanos durante todo el proceso educativo. Ella está consciente de la situación económica de su hogar y sabe que su padre no tiene dinero para poder costear cursos particulares, en su relato señala: “El cómo jardinero no gana mucho dinero”.

Patricia recalca y agradece la ayuda que su padre le ha dado a partir de lo que él estudió y había aprendido en el colegio. Cuando terminaba su trabajo, se quedaban juntos hasta altas horas de la noche haciendo ejercicios, especialmente, de matemáticas. En su relato cuenta: “... y entonces como él si es acabado el bachillerato, había cosas que él si me enseñaba en lo que es de matemáticas y todo lo que no entendía”. Su mamá mientras tanto les prepara la merienda para que continúen.

Se acerca el día del examen y al igual que otras aspirantes recuerda que eran momentos de desesperación y mucho estudio porque como estudiantes del último año de colegio debían cumplir con obligaciones académicas para graduarse y, por otro lado, estaba la preparación para el examen de ingreso a la universidad. Su comentario ilustra lo mencionado y la tranquilidad que le generaba pensar que esta presión iba a terminar:

“Alegre porque ya va a terminar todo eso, porque realmente si es algo preocupante, al menos como le digo para mi si fue un poco duro, eso de tener que estudiar yo pasaba mañana, tarde y noche estudiando para obtener una buena calificación, porque más que todo como le digo no hubieron clases ni mucho de que me pueda ayudar a mí para poder dar ese examen entonces, yo busqué la manera de seguir estudiando”.

La experiencia del examen la califica como desesperante por el corto tiempo que tienen para responder cada pregunta y por sentirse sola en un entorno extraño, en donde no ve a ninguna compañera de colegio, la respecto cuenta: “A mí me tocó en la noche, entonces en ese momento de ver personas o sea desconocidas alrededor es más desesperante”. Al examen la acompañaron sus padres y esperaron hasta el momento que salió. Patricia nos dice, que ellos también estaban muy preocupados por saber si finalmente su hija aprobaría el examen, un

fragmento se su relato lo muestra: “Salí, mi papá me abrazó y me dijo que cómo me había ido en el examen, que estuviera tranquila que todo iba a salir a bien, eh prácticamente las palabras de él me ayudaron bastante porque estuve en un sentido tan nerviosa”.

Como los aspirantes una vez terminado el examen pueden ver los aciertos y errores, ella pudo evidenciar que la mayoría de ese grupo falló en matemáticas, al respecto dice que eran preguntas muy difíciles y no tenían suficiente tiempo para resolver. En esta primera instancia que Patricia rinde el examen Patricia obtuvo 866/1000 puntos, nos cuenta feliz que “sí obtuvo el cupo para la Universidad de Cuenca”. Pero el proceso continúa con el curso de nivelación a cargo de las propias universidades y rendir un nuevo examen de nivelación para ingresar finalmente a la universidad. Durante el curso y el examen tuvo problemas con los contenidos de matemáticas, comenta que las clases con el docente que les daba esta asignatura eran muy aburridas. A continuación un par de fragmentos que aclaran la percepción de Patricia sobre este curso:

“Porque igual el ingeniero que nos daba aquí la nivelación, o sea él también no nos daba clases que digamos así unas clases buenas. Él llegaba, proyectaba cosas que él hacía, pero decía ¿entendieron todos si? Había ese, como que ese miedo de decir solo una persona no entendí y que él diga solo por una persona no voy a repetir”.

Y añade:

“Prácticamente como él explicaba en lo personal, no me gustaba porque más que todo con él teníamos en la primeras horas y era en la mañana y entonces prácticamente como que en vulgares palabras nos daba sueño, ya nos daba sueño prácticamente en las clases de él porque eran aburridas no hacía las clases dinámicas que digamos que para que todos los estudiantes entiendan”.

Patricia no pudo superar esta segunda barrera, el examen del curso de nivelación y consecuentemente pierde el cupo que con tanto esfuerzo y sacrificio lo consiguió. Ella dirige su crítica al colegio por no haber aprobado este examen de nivelación y lo atribuye al hecho de que sus profesores en el colegio no les enseñaron y dieron suficientes conocimientos en matemáticas. Y al pregunta si hubo mucho nerviosismo en este examen nos dice: “Bueno no tanto, en ese sentido, como el Ser Bachiller, pero si fue un tanto también de nervios porque el examen si fue un poco difícil y como le digo, más en el sentido de lo que es la matemática”.

Luego de este largo proceso, en el que pudo pasar la primera barrera pero que no logró en la segunda, Patricia señala que se siente decepcionada consigo misma. “La verdad, súper que decepcionada creo que conmigo misma estuve tan preocupada de llegar a mi casa y de decirles a mis papas que no logré ingresar”. Y ahora está a la espera de una segunda oportunidad para rendir otro examen de nivelación. Pero ella y otras compañeras están preocupadas porque la realidad es otra, no están en el colegio, no hay el apoyo de compañeros, de alguna manera están aisladas y ahora deben prepararse solas, sin el apoyo de nadie. Ella cuenta: “O sea ahorita para nosotros está igual más difícil que de lo que teníamos en la nivelación (la primera vez), más que todo porque nadie nos da clases, sino uno tiene que ver por uno mismo”.

1.6. Caso 6 (Ximena)

Ximena nos relata que tuvo preparación que les dan en los colegios y que, además una profesora le ayudó a prepararse fuera del horario escolar para dar el primer examen de ingreso a la universidad. Este apoyo que fue de manera gratuita, coincidió con situaciones y problemas personales que no generó el mejor escenario para preparar el examen de ingreso. Por ello, Ximena tiene un profundo agradecimiento a su profesora que la acompañó y apoyó en este trayecto, así lo refleja un fragmento de su relato: “La licenciada iba porque como me llevaba bien con la profe entonces tenía pena, o no sé pero ella me iba a preparar en la casa”. Su relato refleja que cuando estaba en casa, no había una dedicación horaria dirigida al estudio de manera autónoma, ni que se reunía con sus compañeros para estudiar, aparentemente el tiempo que estudiaba era cuando su profesora de manera voluntaria llegaba a casa. Sí Ximena cuenta que tuvo también el apoyo emocional de sus padres y su novio que le animaba a que estudie.

Cuando conoce los resultados del examen, cuenta que lo más duro fue comunicar la noticia de que no había aprobado a quienes estuvieron pendientes todo el tiempo: sus padres, su novio y su profesora. Al contarles a sus papás que no aprobó dice que su reacción fue negativa y que le recriminaron no haberse preparado lo suficiente a pesar de haber contado con el apoyo de su profesora.

Contarle la noticia a su profesora fue una situación muy incómoda, un fragmento de su relato lo evidencia: “Fue muy triste porque la profe de su tiempo sacaba tiempo para mí y decepcionarle con ese puntaje que me saqué, fue así mal, siento que le decepcioné mucho. Y también a mis papis porque estaba mal, porque decían que ellos pensaban que si iba a entrar y más porque la profe me estaba indicando”. A pesar de ello, la respuesta de su profesora fue de aliento para que siga adelante: “La profe dijo, ya no pasa nada, así sabe ser y más por los

nervios también dijo que tal vez me haya equivocado pero no se enojó, ni nada. Dijo que siga estudiando, que esto no debe ser una caída, ni nada, que siga adelante”.

Ximena dice, a manera de justificación, que por toda la situación familiar y personal que ella había pasado no pudo concentrarse lo suficiente en el estudio. Luego decide hacer un nuevo intento, para entonces, estaba viviendo con su pareja y su pequeño hijo. En ese contexto, continúa el apoyo emocional de sus padres pero ya no cuenta con el apoyo de su profesora ni con dinero para un curso preuniversitario privado. Entonces su preparación fue totalmente autónoma en base a estudio a partir de ver tutoriales. Pero el tiempo de estudio es compartido con las tareas de cuidado de su pequeño hijo, eso le impide concentrarse adecuadamente. Tal como lo señala: “Pero el problema es que mi bebito quiere atención, así, no hay como concentrarse, así bastante. Más bien antes si hubiera puesto lo que ahora he puesto en prepararme, si hubiese entrado, pienso yo”.

Llegado el momento Ximena da por segunda vez el examen y tampoco aprueba. Ximena decide hacer un tercer intento y continúa preparándose de manera autónoma con la misma estrategia de estudiar a través de tutoriales y, además en esta tercera ocasión, recibe la orientación académica de su pareja que está estudiando en un instituto tecnológico y como es un buen estudiante le indica cuando ella no entiende algo. Pero surge nuevamente el tema del cuidado del bebé: “Pero ya estaba el bebé ahí, como los bebés quieren llamar la atención y uno se desconcentra. No se concentra al cien por ciento. Eso también fue algo que no me pudo dejar preparar”.

Cuando da por tercera vez el examen, tampoco aprueba, pero a pesar de lo vivido Ximena piensa seguir intentando a pesar de que ahora está trabajando, en su relato dice: “Yo estoy hasta ahora estudiando. Estoy en el trabajo y estoy viendo, estoy preparándome un poco. Si, si estoy intentando”.

Sobre sus planes a futuro dice que quiere entrar a la universidad y graduarse, así tenga que prepararse por muchos años. Y ahí nos comenta la experiencia de una prima de su esposo, que tiene una hija pequeña y logró entrar a la carrera de Educación Inicial en la Universidad de Cuenca después de haber luchado e insistido por cinco años hasta que lo logró. Nos comenta: “Ella me dice, no te rindas, no te rindas. Ella dice, si yo pude, tú porque no, me dice.”

1.7. Caso 7 (Erika)

Cuando cursaba el tercero de bachillerato Erika estaba concentrada en su preparación para el examen de ingreso a la universidad. Cuenta que ella y sus compañeros se reunían tanto al momento que estaban en el colegio como luego de terminada la jornada con el propósito de

resolver los problemas, tratar de entender lo que no sabían y estudiar los temas que serían motivo de evaluación en el examen de ingreso a la universidad. Pero además, Erika subraya que ella decidió prepararse por cuenta propia y hacer sus mejores esfuerzos porque por la situación económica de su familia no era posible seguir un curso preuniversitario privado.

El apoyo que le dieron en su colegio en Quito se concretaba en clases que les daban los fines de semana como una forma de preparación para el examen de ingreso a la universidad. Según su percepción los profesores no tenían interés en enseñarles y cree que esa fue una causa para que ella haya tenido que dar tres veces el examen de ingreso, al respecto dice:

“Pero había profesores que no tenían tanto interés por enseñar entonces nos enviaban temas de investigar, entonces no me fue de ayuda para prepararme bien, por eso yo di como tres veces el examen de Ser Bachiller”.

Llegado el momento del examen, al igual que a otros aspirantes, se refiere al ambiente de extrañeza e inseguridad que supone el espacio donde se rinde el examen. Cuando rinde el examen por primera vez, alcanza un puntaje de 690/1000 con lo que no consiguió cupo. Erika cuenta que se sintió muy decepcionada tanto por los temas que le tomaron como por los resultados obtenidos, a pesar de todo su esfuerzo personal, así lo expresa:

“Una decepción tan grande porque me había preparado mucho personalmente y cuando fui y vi que no era lo que estudié, estaba perdida y no sabía al ver las preguntas, igualmente la segunda vez me preparé yo sola, nunca entré a un curso preuniversitario ni nada”.

Al no haber aprobado el examen la primera vez, toma la decisión de trabajar por el lapso de un año para reunir dinero y entrar en una universidad privada en Quito, ciudad a la que se había mudado. Mientras tanto se presenta por segunda vez en base a una preparación autónoma, pero reconoce que no se dedicó tanto como la primera vez porque como estaba trabajando no le quedaba mucho tiempo para poder estudiar. En esta segunda ocasión que rinde el examen obtiene una mejor calificación: 723/1000, pero este puntaje tampoco le alcanzó para la carrera que ella estaba segura que quería seguir, Educación Inicial en la Universidad Central, por lo tanto no consiguió cupo.

Su decepción era mayor al haber reprobado dos veces el examen, después de todo el esfuerzo. Nos comenta que el respaldo de sus padres era permanente y le animaban para que siga intentando ingresar a la universidad pública:

“Ellos siempre me alentaron, me dijeron hoy no pudiste mañana vas a poder, pero ellos nunca me desalentaron, me decían tú puedes, se constante hay tanta gente que no ingresa y está igual que tu pero sigue luchando, siempre me seguían motivando”.

Cuando su familia regresa a vivir a su ciudad de origen, Cuenca, decide prepararse para rendir nuevamente el examen. En este contexto, Erika apela a nuevamente a sus propios recursos y se prepara de manera independiente, pero recalca que esta vez hizo un esfuerzo mayúsculo al no estar trabajando, su dedicación al estudio en casa era a tiempo completo. En este sentido, comenta que sus padres le apoyaron para que se mantenga concentrada en el estudio.

Se presenta por tercera vez, aprueba el examen y consigue cupo. Entonces continúa con la siguiente etapa, que es la nivelación impartida desde las propias universidades. A partir de este momento Erika empieza a gestionar los recursos de los que dispone con el objetivo de aprobar este curso. Desde el inicio su preparación se dirigió también al ámbito emocional con una actitud positiva y también se enfocó en el estudio e indagación de los temas que se trataban en el curso. Empezó a buscar información a fin de estar más preparada y también se contactó con su prima que estudió la misma carrera para pedirle ayuda. De esta manera se reunió algunas veces con la prima por consultas puntuales.

Una vez en el curso, y a pesar de su predisposición emocional empezó la preocupación porque en las clases se presentaban temas y contenidos que no habían visto en el colegio. Para ella fue una sorpresa, sobre todo lo relacionado al área de la matemática. Se trataba de temas que no habían visto a profundidad en el colegio privado de cuestionada calidad. Esta situación empezó a generar inseguridad en ella. Al terminar el curso, dio el examen y no lo aprobó y pierde automáticamente su cupo para la universidad que había logrado conseguir en un tercer intento después de todo el esfuerzo personal y autónomo. Y dice:

“En el de nivelación yo la verdad me sentí decepcionada porque los puntajes de las demás personas eran altos y yo estuve así mm... y me sentí más culpable por

no haber puesto tanto empeño en investigar, porque el miedo de nosotros los estudiantes es quedarnos callados cuando el profesor dice ¿Entienden?

Además de la frustración de haberles fallado y decepcionado a sus padres, emerge en Erika un sentimiento de culpabilidad creyendo que pudo haber faltado mayor investigación sobre los temas de estudio y también lo atribuye a su actitud. Se refiere a haberse quedado callada cuando el profesor de nivelación preguntaba si entendían la clase impartida. Dice que su timidez e inseguridad influyó en ese aspecto porque el miedo le hacía quedarse callada con todas sus dudas e incertidumbres. Además, Erika atribuye de alguna manera su fracaso a su forma de ser:

“Y en la clase había compañeras que se reunían a estudiar, en cambio por mi parte yo soy muy solitaria en ese sentido, porque hago las cosas sola”.

1.8. Caso 8 (Cristina)

Mientras cursaba el tercero de bachillerato comienza la preparación de Cristina con la capacitación que les daban en el colegio y, además, acude a un preuniversitario privado que le financian sus padres. Cristina señala que durante el tercero de bachillerato los cursos de preparación del colegio fueron muy exigentes con una fuerte carga de tareas de refuerzo. Ella se reunía con sus compañeras para estudiar y lo hacía también fuera de la jornada escolar, y siempre contaba con el apoyo de sus padres quienes no le asignaban responsabilidades en el hogar con la intención de que se dedique solo al estudio. Según su relato las jornadas de trabajo eran extenuantes porque además de las actividades propias del último año de colegio tenía que asistir en las tardes a las clases del preuniversitario. Nos cuenta que hacía todos los esfuerzos posibles porque quería conseguir un cupo para la universidad pública.

Luego de la preparación recibida Cristina se presenta a dar el examen por primera vez, alcanza un puntaje de 810/1000 y no aprueba el examen. Para Cristina era importante entrar a la universidad pública a fin de no generar mayores gastos para sus padres quienes siempre han valorado la educación y estuvieron dispuestos a sacrificarse priorizando la educación de sus hijos. Su situación económica permitió que ellos destinen recursos en la educación privada de calidad para su hija tanto de la escuela como del colegio, por ello, Cristina quiere conseguir un cupo en la universidad pública porque de esta manera estaría ayudando económicamente a sus papás para que puedan invertir en algo que necesiten, ya que estudiar en una universidad privada resulta muy caro. Por esta razón le afectó y decepcionó al mismo tiempo no haber aprobado el examen la primera vez que dio. Sin embargo, Cristina comenta que sus padres

están dispuestos a financiar sus estudios en la universidad privada en caso de que no consiga cupo en la pública: “Mis papis si me han apoyado para que entre en la privada”.

Cristina decide intentar nuevamente, pero en esta ocasión la preparación para el examen fue totalmente autónoma, se dedicó a estudiar, investigar y practicar el examen en las plataformas que están disponibles y se apoyó en ejercicios de los textos abordados cuando estuvo en el curso preuniversitario. Supo sacar provecho de esa situación y en la segunda ocasión obtuvo 852/1000, un puntaje superior al alcanzado en la primera vez pero tampoco le alcanzó para la carrera que ella quería, arquitectura.

Al no aprobar por segunda vez el examen sus padres en base a mucho esfuerzo económico le pusieron en una universidad privada de prestigio, cuyos aranceles son altos. Se matriculó en la carrera de Arquitectura y estuvo dos ciclos en esa universidad, luego salió cuando emigraron.

1.9. Caso 9 (Lucía)

Lucía cuenta que durante el bachillerato estaba pendiente y preocupada de no bajar sus notas y promedio general a fin de que no le afecte al momento de ingresar a la universidad. Además, cuando estaba en el colegio sus padres le financiaron un curso de inglés con el que obtuvo el título de Intérprete del idioma inglés que la capacita para trabajar a nivel particular dando clases a niños hasta de décimo de educación básica. En particular, respecto al tercero de bachillerato Lucía cuenta que fue un período de mucha exigencia académica al ser el último año de colegio y sobre todo por la preparación para el examen de ingreso que estaba organizado en tres o cuatro clases semanales. Lucía señala que era muy exigente, con una fuerte carga de actividades, resolución de problemas en las clases y también llevaban tarea a casa como refuerzo. Ella cuenta que sumado a lo que estudiaban en el colegio se reunían con algunos compañeros para estudiar, resolver cuestionarios, problemas de matemáticas, y estas reuniones grupales se fueron intensificando conforme se acercaba la fecha del examen. Pero además, estos encuentros representaban un espacio para darse ánimos entre amigos y compañeros.

Además de la formación que recibió en su colegio, una institución educativa privada con una trayectoria y calidad educativa reconocida en el medio y de las estrategias grupales con sus compañeras, Lucía fue a un preuniversitario que le financiaron sus padres. Pero conforme se acerca la fecha del examen, la presión se incrementa para Lucía y la carga de actividades empezó a afectar su salud y empezó a faltar a clases. En esos momentos en que se acerca la fecha del examen sus padres para darle apoyo la eximen del cuidado de su hermano menor a fin de que pueda estudiar y concentrarse más y también se hacen presentes estrategias

gestionadas a nivel grupal como las reuniones entre amigos para darse ánimo y apoyo mutuo. Un día antes del examen el mensaje que recibía era: “no el último día tienes que acabar el día estudiando y otros me decían que tengo que descansar y tómate tu tiempo”. Lucía cuenta que no sabía qué hacer.

Lucía luego de todo lo que había estudiado, sentía que estaba lista para dar el examen pero no se sentía lista para los resultados que podía eventualmente alcanzar: “Estoy lista para dar el examen, pero no estoy lista para el resultado, tal vez sea un fracaso, sería devastador para mí en todo el sentido de la palabra”. Lucía tenía altas expectativas, creía que iba a aprobar el examen sobre todo por la formación recibida, aspiraba alcanzar un puntaje mínimo de 850/1000. Nos cuenta que sus padres no tenían idea del puntaje que necesitaba para postular a la carrera elegida, y lo único que querían es que saque cerca de 900/1000. Ella no aprobó, y frente al primer fracaso empieza a irrumpir un sentimiento de culpa que se refleja en su relato:

“Digo que me fallé a mí misma porque a pesar de que sabía de qué mmm... por tantos motivos, ¡yo también estaba concentrada en no quedarme a supletorios!, no quería quedarme en los supletorios, entonces estuve más para el cole que para el Ser Bachiller entonces yo sabía que no me iba ir de lo mejor... digamos que así fue y ya”.

Lucía nos dice que al no haber aprobado el examen por primera vez, no sabía qué hacer. Cuenta que algunos compañeros consiguieron un cupo y entraron al siguiente proceso de nivelación en las universidades, pero que la mayoría de sus amigos no entraron a las universidades privadas. Verse fuera del colegio y de la universidad, la desanimó más.

Pasado un tiempo se recuperó emocionalmente y consiguió un trabajo parcial como profesora de nivelación a nivel particular y eventualmente en las mañanas trabaja como agente de ventas en una empresa que tiene una plataforma virtual en la que se puede comprar una cuenta con acceso a simuladores y exámenes liberados. El trabajo le motivó a seguir adelante y cuenta que pensaba dedicarse únicamente a trabajar dejando de lado la opción de estudiar en la universidad, pero que un amigo le alentó para que siga intentando. Señala que sus mejores amigos fueron un apoyo fundamental en sus decisiones: “Yo sin mis mejores amigos no hubiera podido la verdad, seguiría ahí hundida pues”.

Lucía elige hacer un nuevo intento. Decide prepararse nuevamente y lo hace en un nuevo centro que prepara para el examen de ingreso. Cuando rinde por segunda vez el examen, le fue mucho mejor porque obtuvo una nota más alta que la primera vez, pero finalmente no

consigue un cupo para la carrera elegida que era ingeniería eléctrica. Esta vez lo tomó más tranquila, ayudó mucho el hecho de estar ocupada trabajando en actividades que eran de su agrado.

Para finalizar esta entrevista se le consultó si quería añadir a su relato algo importante de su vida. A continuación un fragmento de su relato:

*“Que le puedo decir que... me sirvió. Fue horrible al principio tres meses muy muy mal de salud, mentalmente toque fondo y saben decir que cuando uno toca fondo lo único que puede es subir, entonces yo gracias a eso me levanté, busqué trabajo. Con el sueldo que me pagaron yo emm,... mi pasión es maquillar, entonces compré muchas cosas para mí y a veces mis amigas dicen: **me maquillas porfa te pago**; gracias a eso también descubrí muchas cosas de amor propio y empecé a quererme a mí misma y ya no quiero sentirme la fracasada que no entró a la universidad, la fracasada que sacó 800/1000 en el Ser Bachiller, la fracasada que se graduó y no sabe qué hacer y empecé a sentirme una persona más libre, más sana”.*

Al escucharle: *fracasados porque no entraron en la universidad*, le consulté respecto a esta percepción en los jóvenes que no pudieron entrar a la universidad. Señala que ella todavía tiene amigos que sienten que son el fracaso de su familia, porque todos los primos entraron en la Universidad de Cuenca (pública), mientras que ellos/as se quedaron como la oveja negra de la familia, como *el fracasado*.

Se ha expuesto los relatos de los aspirantes haciendo foco en las estrategias implementadas en cada caso y en el proceso de reflexión que hace cada uno, tomando en cuenta un tiempo cronológico marcado por el antes de dar el examen en donde vemos las estrategias institucionales, familiares, individuales que generan expectativas positivas de aprobar el examen de ingreso; el durante que tiene que ver con el momento de dar el examen en un espacio en donde se encuentra con otros aspirantes en un espacio ajeno, desconocido, y en donde en un corto tiempo deben responder una gran cantidad de preguntas: el después en donde surgen una mezcla de sentimientos marcados primero por la incertidumbre, luego al momento de conocer los resultados viene la desilusión y después a partir de la resiliencia de cada aspirante viene el ánimo fomentado por quienes están ayudándoles en este proceso y entonces deciden intentar de nuevo. Finalmente, después de varios intentos nadie logra entrar en la universidad pública, pero algunos no han desistido de seguir intentando. Así termina un recorrido marcado por la diversidad de condiciones y experiencias relacionadas a la situación socioeconómica de los

aspirantes y también marcado por las diferentes trayectorias educativas vinculadas a su vez con la calidad de la educación recibida. Lo señalado deja ver que en medio de esta diversidad emerge la desigualdad que conlleva a la exclusión de un grupo de aspirantes universitarios. Pero además, la tesis muestra el esfuerzo desplegado por todos los aspirantes, se evidencia que hay aspirantes con una destacada trayectoria educativa, se trata de *buenos estudiantes* que desde la lógica meritocrática que premia el esfuerzo y el mérito, quedan afuera.

En las experiencias sociales de los aspirantes a ingresar a la universidad a la educación superior es posible observar las tres lógicas de la acción de forma separadas y como aparecen mezcladas sutilmente en aquellos momentos en que surgen las tensiones que ligan y enfrentan las diferentes lógicas de la acción en las que viven constantemente los actores (Dubet, 2010). En este caso, todo el proceso de ingreso a la universidad representó un recorrido en donde los aspirantes universitarios debieron tomar decisiones, implementar estrategias y asumir consecuencias.

Los aspirantes tienen un grado de integración escolar que les ha permitido proyectar su ingreso a la universidad, en particular el análisis se ha concentrado en las lógicas de la estrategia y la subjetivación. La lógica de la estrategia que se presenta sobre todo antes del examen en las diferentes instancias que lo rinden, se ve orientada por una lógica estratégica en función de los intereses del aspirante universitario que pone en juego todos los recursos disponibles para alcanzar su objetivo, aprobar el examen de ingreso (Dubet, 2010). En cambio, la lógica de la subjetivación integra todas aquellas experiencias que se ubican en el *después*, ahí es cuando el aspirante universitario se despliega como un sujeto crítico confrontado con una sociedad vista como un sistema de producción y dominación. Luego de conocer los resultados del examen es cuando el aspirante percibe los hechos, las acciones como un drama generando formas de ansiedad y expectativas, incertidumbres respecto a las consecuencias de sus elecciones. Es ahí que toma decisiones y en base al análisis de su situación vuelve a proyectarse a fin de lograr su objetivo, entrar a la universidad.

2. Estrategias diversas para ingresar a la universidad

En los colegios durante el tercero de bachillerato preparan a los bachilleres para el examen de ingreso a la universidad. En algunos colegios públicos, según los relatos, la preparación consiste en darles algún texto, cuestionarios, o decirles que entren a un simulador del examen ENES sin dar ninguna orientación adicional y ante preguntas y dudas de los estudiantes los docentes encargados les dicen que ellos investiguen por su cuenta. Mientras que en los colegios fiscomisionales y en los privados la preparación para el examen de ingreso fue un proceso más

sistemático, organizado y exigente por la cantidad de tareas, en los relatos los aspirantes dicen que contaban con personal contratado especialmente para la tarea, preparados en la capacitación para el examen de ingreso y tenían horas destinadas a la preparación para el examen, incluso habían otros docentes que en sus horas clases les preparaban para el examen. Lo señalado en relación a la preparación que tienen en los colegios, demuestra que todos reciben apoyo pero de diferente intensidad y calidad, en paralelo los y las aspirantes apelan a una diversidad de estrategias a fin de prepararse para los exámenes acompañados de apoyo emocional, que se ven condicionadas a los recursos económicos de la familia nuclear. Se observa estrategias simples que representan sobre todo cuando se apela a una sola estrategia, como los cursos preuniversitarios que generan una suerte de confianza tanto en el aspirante como en los padres de familia y piensan que con eso aprobarán el examen, o preparación autónoma del aspirante; y estrategias más complejas cuando se suman estrategias pragmáticas como preuniversitarios, clases particulares, estudio sistemático y disciplinado, además de apoyo emocional que vienen desde el entorno familiar, escolar y de pares. Notamos que las estrategias complejas se hacen presentes sobre todo luego de haber reprobado una primera vez el examen.

Los cursos preuniversitarios privados lograron afianzarse con fuerza en el imaginario social como la estrategia más segura para ingresar a la universidad, el cursado de un preuniversitario genera confianza sobre la idea de que al seguir estos cursos hay mayores posibilidades de aprobar el examen de ingreso a la universidad. De ahí, la fuerte demanda que tienen y el relato de los aspirantes que participaron en la investigación, confirman que ha sido la estrategia por la que optaron en la medida en que sus recursos económicos se lo permitieran.

2.1. Los cursos preuniversitarios

Dentro del grupo investigado, cinco de nueve aspirantes siguieron un preuniversitario privado. En el caso de Cristina y Lucía que estudiaron en colegios privados de prestigio y calidad educativa, el curso fue financiado por sus padres, mientras que en el caso de Ruth, Juana y María que estudiaron en instituciones públicas y en los dos primeros casos en colegios emblemáticos; ingresan al mercado de trabajo para ahorrar y poder financiar un curso preuniversitario. Se trata de una estrategia más individual donde las aspirantes proyectan en el tiempo un nuevo intento para ingresar.

Se precisa que a pesar de las diferentes trayectorias educativas previas, en la medida de lo posible los aspirantes apuestan a los cursos preuniversitarios. Las expectativas de aspirantes y padres de familia respecto a los cursos preuniversitarios generan diferentes niveles de

confianza en base al prestigio y costo que tengan, en este sentido, no sólo los recursos económicos entra en juego para cursar o no un preuniversitario sino acceder a uno de calidad dentro de la oferta del mercado.

2.2. El estudio en casa

Los otros cuatro aspirantes dan cuenta que sus familias no tienen los recursos económicos para afrontar el gasto que supone un curso preuniversitario y los aspirantes tampoco tienen la capacidad de ahorrar para financiarse. Es así que Pepe, Patricia, Ximena y Erika²⁰ que han cursado sus estudios en colegio fiscomisional, públicos y privados, apelan a estrategias bien diferentes aprovechando los recursos disponibles, algunas son más individuales y otras familiares.

Patricia al no tener dinero para financiar un curso preuniversitario, ni clases particulares, apela a un miembro de su familia nuclear para su preparación. Es su papá quien terminó el colegio y trabaja como jardinero, quien apoya a su hija a partir de los conocimientos sobre matemáticas adquiridos en el colegio, y lo hace luego de trabajar todo el día.

Las estrategias familiares muestran el valor que los padres dan a la educación, los recursos que poseen y los esfuerzos dirigidos a que sus hijos logren entrar a la universidad pública se manifiesta en una serie de recursos y estrategias gestionadas a nivel familiar. Cuando no hay estrategias familiares, surgen las individuales. En este grupo se ubica el caso de Ximena, una aspirante que apela al aprecio y confianza que su profesora le tiene y consigue que ella vaya a su casa a prepararle para el examen, y la profesora lo hace de manera voluntaria y sin costo. Y también otros aspirantes como Pepe y Erika que al no tener dinero ni la capacidad de ahorrar ni adultos en quien apoyarse para estos cursos se ven abocados a prepararse de manera independiente, planificando su estudio y preparación de manera sistemática.

La ausencia de recursos económicos también enfatiza la apelación a estrategias de orden emocional que se concretan en el respaldo y apoyo que les ofrecen padres, madres y hermanas. Una estrategia de tipo emocional es la compañía que sus padres les dan al momento del examen. Esta estrategia se cristaliza en el abrazo de una madre dándole ánimos a su hijo Pepe, y en el abrazo que un padre le da a su hija Patricia, una vez terminado el examen. Se trata de estrategias familiares que intentan reemplazar los recursos económicos que no tienen para financiar, por ejemplo, un curso preuniversitario.

²⁰ Para las familias con recursos económicos complementaron la formación recibida en un curso preuniversitario con la contratación de clases particulares para cuando se estaba preparando por segunda vez. Las clases particulares financiadas por los padres de Ruth, con el propósito de que sus hijas estén mejor preparadas se ubican también dentro de este tipo de estrategias.

De estos cuatro estudiantes que se prepararon en casa con apoyo o sin apoyos de adultos, tres de ellos accedieron a un cupo que perdieron en el curso de nivelación. Dos de las aspirantes logran entrar a la universidad para el curso de nivelación en la primera instancia de examen y en la tercera, pero como no pudieron adaptarse al nuevo espacio, desaprobaron el examen de nivelación y perdieron el cupo. Patricia y Erika cuentan que sintieron temor a preguntar sobre algo que no entendían en las clases que se dictaban o que no lograban establecer nexos con otros compañeros del curso para poder estudiar y prepararse para el examen. Ellas no pueden aprovechar la enseñanza que les están dando por su miedo e inseguridad y el tiempo corto del curso no permitió construir lazos con pares. Esta experiencia estuvo marcada por una fuerte decepción, toda vez que se trata de estudiantes que se prepararon de manera autónoma, con mucho esfuerzo, sacrificio en medio de condiciones económicas difíciles y aun así perdieron su oportunidad.

En este grupo también incluimos el caso de Pepe que aprueba el examen en la segunda vez que se presenta, pero su puntaje no le alcanza para la carrera que él quería. Por eso, una vez iniciado el curso de nivelación decide salir perdiendo el cupo obtenido. Pepe al igual que Patricia y Erika no siguieron un curso preuniversitario y aprobaron el examen en diferentes ocasiones.

2.3. El estudio con sus compañeros

Se trata de estrategias a las que recurren los aspirantes de colegios públicos, fiscomisionales y privados, para estudiar y prepararse entre compañeros. Durante la jornada escolar se reúnen y comparten cuestionarios para resolverlos y apoyarse en lo que puedan desde el punto de vista educativo en paralelo a la preparación que les dan en los colegios.

En el caso de Cristina y Lucía que vienen del colegio privado, las reuniones por fuera del horario escolar para estudio y apoyo emocional para el ingreso a la universidad, son más frecuentes y se incrementan conforme se acerca el día del examen para darse ánimos y socializan sobre estrategias para el día previo al examen. Sobre todo se destaca el caso de Lucía que se reconoce por ser una buena estudiante y por sus competencias sociales. En su relato ella agradece a sus amigos y compañeros, dice que sin ellos no hubiese podido salir adelante. Estas estrategias grupales aparecen en los relatos con más intensidad en aquellos que provienen de la clase media alta. En el caso de Ruth y Pepe que cursaron estudios en instituciones públicas, se consideran buenos estudiantes y confían en sus competencias académicas, desarrollando así estrategias de estudio más independiente e individuales, aunque Patricia que también estuvo en un colegio público cuenta que una vez terminada la jornada se reúne con tres compañeras con

quienes conforman un grupo de estudio. En este grupo también ubicamos a Erika que cuando estaba cursando nivelación se contactó con su prima que estaba en la universidad, para pedirle orientación sobre algunos temas que estaban revisando en el curso.

En resumen se observa una diversidad de estrategias a las que apelaron los aspirantes universitarios y padres de familia, muchas de estas condicionadas a la situación socioeconómica de cada hogar. Después de este despliegue de esfuerzos y recursos permeados por la esperanza de conseguir un cupo, finalmente ninguno pudo entrar a la universidad pública. El recurrir a una u otra estrategia está ligado a los recursos económicos de los que disponen. Sumado a ello, está la percepción que tienen sobre su proceso de formación. No todos, según sus relatos, sienten que han tenido una preparación adecuada para el examen y una educación de calidad. Esta crítica a la educación recibida también la comparte Erika que cuando hace el curso de nivelación puede constatar que algunos temas no habían visto en el colegio. Tan solo tres de nueve casos dan buenas referencias sobre su proceso educativo. En línea a lo señalado, sostenemos que la diferencia en la valoración sobre su proceso de formación, desde una educación pública o privada connota una situación de desigualdad en la educación recibida, y que además según algunos aspirantes fue uno de los factores que influyó el no haber podido aprobar el examen de ingreso a la universidad pública.

Es interesante ver cómo las estrategias se van reforzando conforme sea la primera, segunda o tercera ocasión que se preparan para dar el examen. La primera vez casi todos están seguros de que lo aprobarán y a partir de ello confían en la preparación que les dan en los colegios y en los preuniversitarios. Para una segunda ocasión se refuerza el trabajo autónomo al estar más conscientes de que está en juego el entrar o no a la universidad pública y sabiendo que no tienen recursos para la privada. En este momento también surge en algunos casos la ayuda con clases particulares. Y se refuerza el apoyo emocional. Para la tercera ocasión las expectativas son menores pero aun así deciden intentar de nuevo en base a un fuerte trabajo autónomo e independiente. En estos momentos también es cuando piensan en la posibilidad de entrar a la privada y para ello apelan a estrategia como un trabajo para ahorrar dinero y poder financiarse.

3. Los decepcionados y excluidos de la universidad pública

Los sentimientos y emociones que circundan un día antes, el día del examen y luego de haberlo terminado, son intensos en todos los casos. El antes se caracteriza por altos niveles de estrés y angustia. Llegado el momento de dar el examen les invade el miedo y la incertidumbre. El temor se hace presente en los aspirantes al momento de dar el examen en un ambiente lleno

de aspirantes desconocidos y en un clima en donde se siente la preocupación colectiva, la presión aparece por el corto tiempo que tienen para responder las preguntas que no aporta para concentrarse en las preguntas planteadas, y en algunos casos cuando están respondiendo observan que en el cuestionario hay preguntas sobre contenidos que no fueron enseñados en los colegios. Luego al terminar el examen hay un alivio. Muchos confían en que aprobarán. Hasta que se publican los resultados, allí es cuando los sentimientos de frustración y decepción invaden a los aspirantes.

Hay un cambio en los sentimientos experimentados para la segunda vez que rinden el examen, no hay tanto nerviosismo como la primera vez que se enfrentaban a un entorno desconocido. Sin embargo, igual que la primera vez, luego del examen siempre hay incertidumbre y angustia y en todos los casos, luego de conocer los resultados hay frustración por los resultados obtenidos porque no responden al esfuerzo realizado y la decepción se hace más fuerte cada vez que no aprueban el examen, En medio de su reflexión y luego de un segundo fracaso, algunos aspirantes piensan dedicarse únicamente a trabajar dejando de lado la opción de entrar a la universidad. Ahí es cuando se hace presente el apoyo y consejo de amigos motivándolos para que no pierdan la esperanza y sigan intentando.

Los significados que tienen los sentimientos de frustración y de decepción o desilusión permiten aproximarnos a la subjetividad construida por los aspirantes que no han logrado un cupo en la carrera que eligieron para estudiar en la universidad y obtener un título universitario. Es cuando estamos frente al objeto de la sociología de la experiencia social, la subjetividad de los actores que se traduce en el trabajo que realiza el actor al tener que administrar varias lógicas de la acción al mismo tiempo, donde nuestros entrevistados, se desprenden, se abstraen para analizar y construir desde una perspectiva crítica su propia experiencia (Dubet, 2010). Esta actividad social que realiza el actor representa un reto para los aspirantes al tener que enfrentar situaciones, conocer resultados y barajar otras posibilidades en el marco de su proyecto de vida. Los aspirantes a la universidad son sujetos que no aprobaron el examen una, dos y hasta tres veces. Una situación marcada por el fracaso que desencadena en ellas y ellos fuertes emociones y reflexiones que el relato les exige recordar y formular.

Las expectativas para ingresar a la universidad eran positivas en la mayoría del grupo investigado en razón del esfuerzo desplegado y la preparación autónoma, como en los casos de Ruth, Pepe, Patricia, Ximena, Erika, Cristina y Lucía. Pero, las expectativas generadas a nivel individual, familiar y escolar eran más altas para Ruth, Pepe y Lucía, quienes se consideraban buenos estudiantes y eran reconocidos por su trayectoria académica que cursaron en colegios públicos y privados de prestigio. A partir de lo señalado los efectos en la subjetividad de estos

sujetos afectaron en la confianza que tenían en sus competencias académicas que fueron demostradas a lo largo del colegio y en el reconocimiento y valía personal sobre sus propias destrezas y habilidades educativas. En los otros casos les queda a estos aspirantes un sinsabor, la desilusión y decepción sobre un proceso de ingreso a la universidad pública que les dio esperanzas y les abrió las puertas para la primera parte de un proceso que generó muchas expectativas en ellos y sus familias. Pero que finalmente, luego del esfuerzo más y menos intenso en algunos casos, no pudieron alcanzar su sueño: entrar a la universidad pública.

Al no aprobar el examen en la primera instancia, los aspirantes hacen inicialmente un análisis más individual en el que asumen algo de responsabilidad por no haberse preparado lo suficiente, algunos sienten que faltó esfuerzo y dedicación personal. Pero luego de un esfuerzo académico y económico, tanto los aspirantes que no lograron cupo como los que lo perdieron en el curso de nivelación, dirigen su crítica al sistema educativo, a la educación recibida y a la preparación para el examen organizada desde los propios colegios. La crítica no se traslada a los cursos preuniversitarios, incluso se asume la responsabilidad de haber elegido un curso de bajo costo. Aspirantes que vienen de colegios públicos sostienen que la educación impartida es inferior que en los privados. Y lo atribuyen como un factor que influyó en las calificaciones obtenidas en los exámenes de ingreso y también en los casos de aquellas estudiantes que no aprobaron el examen de nivelación. Dentro de este grupo ubicamos a María, Ruth, Juana, Patricia, que estudiaron en el público y sostienen que la educación recibida no fue suficiente, cuestionando su calidad. Y también está Erika que estuvo en un colegio privado de mala calidad, según su relato. En los casos de Cristina y Lucía que fueron a las privadas de prestigio y calidad, no hay un cuestionamiento a la educación recibida y tampoco a la preparación para el examen de ingreso. Ellas atribuyen no haber alcanzado el puntaje que necesitaban sacar en el examen de ingreso para las carreras elegidas -Arquitectura en el caso de Cristina e Ingeniera Eléctrica con Lucía- al exceso de actividades durante el último año de colegio, actividades extracurriculares, el curso exigente de preparación que les daban y, además, el preuniversitario privado al que asistían.

Son los aspirantes que han cursado sus estudios en instituciones públicas los que hacen la distinción entre el sector público y privado, mientras transcurre una, dos y hasta tres veces que no aprueban el examen. Y además, esta crítica al sistema educativo es corroborada por las aspirantes que ingresan un ciclo a la universidad privada. Si bien el paso por la privada fue corto ya que en muchos casos el factor económico fue un obstáculo para continuar los estudios y en otras situaciones tuvieron que salir porque se cruzaban los horarios de clases con sus horarios de trabajo. En ese contexto tuvieron la oportunidad de mirar el tipo de estudiantes que

están entrando en la privada y construir la idea de que son los excluidos de la pública que gracias a un gran esfuerzo y sacrificio pueden inscribirse en una universidad privada. Este paso por la universidad privada les posibilita además tener una lectura más crítica de las trayectorias educativas de sus compañeros y tener una lectura social al comparar con las que ellos tuvieron. Al mismo tiempo, entrar en la universidad privada fue positivo dado que esta experiencia les devolvió la confianza en sí mismos, los llenó de orgullo y su autoestima volvió a surgir.

Luego de la experiencia vivida, no todos han abandonado su sueño de entrar a la universidad. Varios dicen que esta situación ha afectado de alguna manera su proyecto de vida, otros dicen que lo ha postergado, pero piensan seguir intentando. Seis de los nueve casos: María, Pepe, Patricia, Ximena, Cristina y Lucía no pierden la esperanza de entrar a la universidad pública y mientras tanto están trabajando o buscan empleo. En estos momentos los aspirantes se ven frente a una situación en donde no son estudiantes de colegio pero tampoco son estudiantes universitarios. Surge en ellos una sensación de falta de pertenencia. Sin embargo, todavía no se sienten excluidos del sistema universitario y empiezan a tejerse nuevas estrategias y esperanzas para alcanzar su meta.

Otras tres jóvenes han dejado de intentarlo, Ruth ha descartado definitivamente entrar a la universidad pública y piensa reunir dinero para la privada; Erika, no sabe si seguirá intentando pero sí buscará trabajo, y Juana ha renunciado a la idea de entrar a la educación superior y está trabajando como empleada en una fábrica.

Finalmente, los aspirantes que no han logrado un cupo en la universidad pública han señalado que dar la noticia a sus padres, compañeros y, en algunos casos, a los docentes que estaban pendientes de sus sueños, fue muy triste sobre todo para aquellos aspirantes destacados por su desempeño académico. Esta situación es difícil de enfrentar porque el sistema de ingreso ha generado ciertos estereotipos sociales (Cevallos, 2015) sobre aquellos aspirantes que no aprobaron el examen de ingreso a la universidad pública. La idea de *fracasados porque no entraron en la universidad* es la percepción social sobre aquellos aspirantes que no aprobaron el examen, aunque a lo largo de los relatos los y las aspirantes que han participado de la investigación no se han calificado a sí mismos con el término de fracasados, más bien asumen una posición crítica que va complejizando y la reacción en general de sus familiares y profesores es de sorpresa y asombro por no entender el resultado, pero en general surgen palabras de aliento y de apoyo.

Conclusiones

El método biográfico dirigido a rescatar la perspectiva del actor busca conocer, reflexionar y comprender las experiencias sociales de nuestros sujetos investigados, los aspirantes universitarios (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006). Los relatos circunscritos en nuestro objeto de estudio permiten comprender las experiencias sociales que resultan primeramente de la interpretación de los sujetos investigados. Estas experiencias se traducen en relatos que representan construcciones elaboradas a partir del presente de los aspirantes universitarios, en donde convergen sus deseos, proyectos y perspectivas expresados al momento de entrevistarlos y que representan *sus* interpretaciones. La interpretación de un relato de vida comienza por la exploración de los significados, buscando múltiples comprensiones (Denzin, 1989a), en este caso, de las experiencias sociales de los que no ingresaron a la universidad que nos permitió acercarnos a las voces de los aspirantes universitarios y conocer sus expectativas frente a la posibilidad de cumplir su sueño, ingresar a la universidad pública.

Las experiencias sociales del grupo investigado se ubican en un tiempo cronológico marcado por el antes, el durante y el después de dar el examen. En este recorrido las estrategias y los recursos que han apelado los aspirantes se relacionan más con el antes y el durante, mientras que los efectos en la subjetivación de los aspirantes apuntan al después de conocer los resultados del examen.

Si bien la formación que han recibido los aspirantes les hace sentir más o menos preparados para rendir el examen de ingreso, todos de manera individual y familiar apelan a una serie de estrategias que están relacionadas con los recursos que disponen que les da la confianza suficiente para considerar que aprobarán la primera vez que se presentan. La diversidad de estrategias refleja el valor y la importancia que representa para ellos la educación y obtener un título profesional, pero también muestran que la desigualdad de condiciones en un contexto de un connotado esfuerzo de todos los aspirantes.

Las condiciones socioeducativas conducen a una diversidad de estrategias y recursos utilizados por los aspirantes universitarios. Desde una mirada general tenemos estrategias para prepararse para los exámenes simples (una estrategia) y complejas (más de una estrategia). Y dentro de esta primera clasificación encontramos que puede haber estrategias familiares, individuales y entre pares o grupales, acompañadas en algunos casos se dan estrategias de tipo emocional.

Están en primer lugar los cursos preuniversitarios privados que generan mucha confianza en los aspirantes y en sus padres y luego están las clases particulares; en ambos casos condicionadas al factor económico. Otras estrategias se concretan en una preparación más

autónoma sobre todo cuando no hay los recursos económicos para cursos privados. Hay estrategias de estudio gestionadas entre pares y también individuales en base al esfuerzo y preparación autónoma. También hay estrategias en las que los padres apelando a sus conocimientos les enseñan a sus hijas frente a la falta de recursos para financiar cursos privados. Otras estrategias de tipo emocional vienen de diferentes actores que confían en ellos, otros que les animan a que sigan esforzándose.

Los preuniversitarios y clases particulares financiadas por los padres de familia y también por los aspirantes que trabajan pueden pagarlos, constituyen estrategias que representan esfuerzos enormes para algunas familias con el propósito de que sus hijos estén mejor preparados para aprobar el examen de ingreso y conseguir un cupo para la universidad pública, con la proyección de obtener un título universitario. En primer lugar, el dilema de ir a un preuniversitario depende de los recursos económicos, luego, la elección de los cursos ofertados de mayor o menor prestigio con su costo correspondiente, depende también de los recursos económicos. En este caso, los preuniversitarios privados, en un contexto de gratuidad de la educación, están generando un nuevo tipo de exclusión al no estar al alcance de todos (Luna Tamayo, 2017a; Di Caudo, 2016), más aún si los costos varían en función de la calidad que ofertan. El estudio muestra que seguir estos cursos tampoco ha garantizado que aprueben el examen. De hecho, los cinco aspirantes que siguieron un curso preuniversitario, de diferente prestigio y costo, no aprobaron el examen.

En los casos de las estudiantes que no asistieron a un preuniversitario y consiguieron cupo, desarrollan estrategias de estudio en casa de manera más independiente y autónoma. Se apoyaron en exámenes de tipo estandarizado que pudieron encontrar en la web. Y solo en el caso de Patricia además de lo que se ha señalado también contó con apoyo de su papá.

De los relatos es posible identificar aspirantes con una reconocida trayectoria educativa tanto de colegios públicos y privados que implementaron un conjunto de estrategias pero que igualmente quedaron fuera, en una condición de excluidos de la universidad pública y del sistema universitario al no tener recursos económicos para entrar a la privada.

El tercero de bachillerato, se ha convertido en un período de mucha presión individual y grupal porque además de las actividades académicas inherentes al último año de colegio, deben cumplir con actividades extras dirigidas a prepararlos para el examen de ingreso a la universidad y otras actividades organizadas en los colegios. Los aspirantes de colegios privados especialmente creen que esta recarga de actividades no les permitió concentrarse más en la preparación para el examen de ingreso.

El análisis de las estrategias permite postular como argumento que la política de ingreso organizada bajo el principio de oportunidades no está cumpliendo con el principio de la lógica meritocrática que premia el esfuerzo y el mérito. De los relatos es posible identificar aspirantes que despliegan estrategias para prepararse que implican esfuerzo familiares y personales, e incluso algunos de ellos tienen una reconocida trayectoria educativa en colegios públicos y que otros han ido a escuelas con grados de exigencia que generaría mejores condiciones para ingresar, pero finalmente todos quedaron afuera.

En un primer momento cuando los aspirantes no aprueban el examen por primera vez tienden a culparse y piensan que no hubo la suficiente preparación de su parte y/o lo atribuyen además al exceso de tareas en el último año de colegio. Este análisis cambia cuando de por medio hay una mayor inversión de recursos económicos y de tiempo para el estudio. Entonces cuestionan la formación que tuvieron en el colegio y critican también la calidad de la educación y de la preparación para el examen de ingreso y creen algunos que por esta razón no aprobaron el examen de ingreso. Pero, luego sobre todo quienes dieron tres veces el examen sin aprobarlo dirigen ahora su crítica al sistema de admisión y al sistema educativo en general. Sienten que fue una pérdida de tiempo, esfuerzo y dinero. Es decir, este análisis va cambiando y toma diferentes matices conforme transitan por nuevas experiencias. En particular, en el caso de las estudiantes que habían estudiado en instituciones públicas tuvieron un corto paso por la universidad privada permitió que puedan tener una lectura social sobre sus trayectorias educativas frente a las trayectorias educativas de compañeros que venían de colegios privados. Señalan que la educación privada que les dan en los colegios es mejor que la recibida en los públicos.

Lo señalado deja ver la desigualdad social y educativa en este grupo de aspirantes que comparten la misma situación de no haber ingresado a la universidad pública, en un contexto de promesas de democratización en el acceso a la educación superior. El análisis muestra el esfuerzo desplegado por todos los aspirantes, y en algunos casos de su destacada trayectoria educativa considerados como *buenos estudiantes*, que la lógica meritocrática no premia porque también quedan afuera.

Ansiedad y nerviosismo son los sentimientos experimentados por todos los aspirantes universitarios, conforme se acerca el día y hora del examen. Los nervios se sienten con mayor intensidad la primera vez que dan el examen al enfrentar un contexto desconocido que les genera mucho estrés y presión, más aún para un aspirante que se enfrenta a una situación decisiva en su vida, entrar a la universidad. Están conscientes que en este examen se juegan su futuro porque saben que al no entrar a la universidad pública muy difícilmente podrán hacerlo

en la privada dada su situación económica. Estos nervios van disminuyendo según se trate de la segunda o tercera vez que dan el examen. Los días que transcurren hasta conocer los resultados del examen son de incertidumbre y preocupación a nivel familiar, personal y en el grupo de compañeros o amigos.

De manera general, decepción consigo mismos primero y luego con el sistema de ingreso y el sistema educativo son los sentimientos que experimentan al saber que no aprobaron el examen y no obtuvieron un cupo. Estos sentimientos se recrudecen conforme sea la primera, segunda o tercera vez, y que finalmente no entraron a la universidad pública. Los consecutivos fracasos afectan al autoconcepto de los aspirantes universitarios sobre todo para aquellos aspirantes que tuvieron una buena trayectoria académica en sus colegios. En este sentido, la experiencia de los aspirantes que lograron ingresar en la privada, aunque haya sido por un corto tiempo, un ciclo, constituye una experiencia positiva que devuelve la confianza y seguridad en sí mismos.

Los aspirantes que no consiguieron cupo se encuentran excluidos de la universidad pública y de los estudios universitarios al no poder continuar en la universidad privada por razones económicas. A pesar de ello, algunos aspirantes dicen que seguirán intentando y para ello gestionan nuevas estrategias, siendo la principal trabajar para ahorrar dinero y poder prepararse.

CAPÍTULO VI. Conclusiones generales

El nuevo siglo trae para Ecuador promesas de democratización de la educación superior para lo cual se implementan acciones orientadas a regular el acceso a la universidad inscriptas en un discurso orientado a la igualdad de oportunidades, equidad y justicia social, que ampliará el acceso a la educación superior de aquellos sectores de la población históricamente olvidados. La política educativa, dirigida a promover la democratización en el acceso a través de la concepción de la igualdad de oportunidades, supuso la declaratoria de la extensión de la gratuidad hasta la educación superior en el año 2008 y la implementación de un sistema de ingreso a la universidad en base a un examen que deben rendir todos los bachilleres que terminan la educación media que comienza a aplicarse desde el año 2012.

Las reformas en el acceso a la universidad ecuatoriana han impregnado su historia, en breve recorrido histórico que se realiza en el Capítulo 3 demuestra cómo la universidad ecuatoriana había sido protagonista de luchas y protestas impulsadas por los actores universitarios por democratizar la educación superior. Allí también se analizaron los principios que estructuran la política de ingreso a la universidad pública, los actores que participaron de su diseño y los debates y posicionamientos que se generaron frente a la política. Se indica que la reforma tenía como propósito central recuperar lo público que suponía el fortalecimiento de la calidad de la universidad pública y controlar a las universidades privadas que se habían expandido en las últimas décadas en el marco de una tendencia regional de privatización y mercantilización de la educación superior. Es decir que la reforma que se impulsa comenzado ya el nuevo siglo surge frente a la crisis que atravesaba la universidad ecuatoriana que para diferentes miradas la principal causa de la cuestionada calidad académica eran los problemas inherentes a la masificación estudiantil en un contexto de problemas de orden presupuestario por la falta de atención de los gobiernos. Se cuestionaba la injerencia de la política dentro del claustro universitario así como falta de desarrollo de la investigación. En miras a solventar la crisis de la universidad ecuatoriana, en el marco de un gobierno progresista, se implementa la política de ingreso a la universidad ecuatoriana en el marco de una fuerte intervención del estado en el sistema universitario que marcó un hecho inédito: el sistema de ingreso a la universidad pública a través de un examen estandarizado se vuelve centralizado desde el propio estado.

Esta investigación que pretende realizar aportes a dicho debate se inscribe en los estudios sobre universidad, en particular sobre un tema central en la agenda académica y

política en nuestra región: el acceso a los estudios superiores desde una línea de trabajo que pretende recuperar una mirada sobre el estudiante universitario. Desde allí se realiza un relevamiento sistemático de investigaciones académicas sobre el sistema de ingreso en Ecuador sobre un telón de fondo de los países de la región que identificó grandes líneas de estudios según las diferentes modalidades de acceso a la educación superior (ingreso restringido/irrestringido, gratuidad/arancel), así como las políticas universitarias que se implementaron en el nuevo siglo que tienden a contener las desigualdades generadas por la selección implícita o explícita.

Del relevamiento realizado y presentando su análisis en el Capítulo 1, se ha encontrado que las investigaciones a nivel regional reflejan preocupación respecto al proceso de ingreso a la universidad por reproducir las desigualdades sociales, económicas y educativas que configura un sistema de educación superior excluyente sobre todo para jóvenes de sectores de pobreza. Se ha mostrado que los factores familiares, económicos, personales y académicos influyen en las oportunidades de ingresar a la universidad, así como también que uno de los factores asociados a las posibilidades de ingresar a la universidad está relacionado con la desigualdad educativa que se hace presente en los niveles medios de educación. Finalmente, las mismas variables entran en juego en los sistemas de ingresos abiertos con impacto en los bajos indicadores de permanencia y egresos, y en los límites que tienen las políticas de inclusión universitarias.

Las investigaciones relevadas a nivel nacional dirigen su mirada a la reforma universitaria con el propósito de comprender su alcance y resultados; en particular uno de los ámbitos que concentró la atención y el análisis fue la política de admisión a la universidad pública basada en la aprobación de un examen estandarizado. En la misma línea que las investigaciones regionales, la preocupación que subyace a la mayoría de los estudios nacionales es la desigualdad social, educativa y la equidad en el acceso a la universidad pública frente a una política de ingreso que tuvo como propósito la democratización en el acceso a la educación superior, bajo la premisa de que al eliminar las barreras de tipo económico y aprobar un examen, podrían acceder a la universidad grupos de estudiantes históricamente olvidados.

Las investigaciones relevadas basadas casi exclusivamente en datos estadísticos de fuentes oficiales o de estudios de corte cuantitativos, encuentran que la política de la gratuidad contribuyó a un incremento de la tasa de matrícula universitaria con un incremento de representatividad de grupos históricamente excluidos como indígenas, afro ecuatorianos y mujeres; aunque, desde el 2012 los estudios indican que la matrícula universitaria tiende a disminuir. Otros trabajos previos hallaron que el puntaje alcanzado en el examen de ingreso tiende a relacionarse con el tipo de colegio, mientras que los puntajes más altos en el ENES

corresponden a estudiantes de colegios privados, los estudiantes que alcanzaron las notas más bajas provienen de colegios públicos y del sector rural. En este sentido, se elaboraron argumentos referentes a que el ENES se construyó sin tomar en cuenta la desigualdad educativa de nuestro país. Estos resultados de las investigaciones ponen en tensión el discurso del oficialismo que sostenía que al tratarse de una prueba de aptitudes que no evalúa contenidos, el examen tenía un carácter democratizador donde no influía la calidad de la formación académica de los aspirantes, ni sus diferentes condiciones económicas o sus oportunidades previas.

La sistematización y análisis de los investigaciones permite observar que en el contexto de la reforma educativa convergen dos políticas con sentidos contrapuestos, la declaratoria de la gratuidad desde el 2008 y la implementación del ENES desde el 2012, que tienen efectos diferenciales con respecto al acceso a la universidad pública: primero una política incluyente y luego una excluyente. Una política de gratuidad que amplía el horizonte para muchos jóvenes pero que acompañada de la política de ingreso selectiva se constituye en excluyente en tanto el examen ENES representaría un obstáculo en el proceso de admisión dada la desigualdad educativa, la diversidad de contextos y las grandes desigualdades sociales y económicas. La exclusión a la que referimos se ha vuelto evidente frente al incremento del número de bachilleres que no logran conseguir un cupo para la universidad pública.

A partir del estado de la cuestión, esta investigación tiene como punto de partida que la política de ingreso a la universidad pública ecuatoriana a través de un examen estandarizado no contribuye a la igualdad de oportunidades, dada la desigualdad social y educativa que existe en el país. Y reconoce como antecedentes directos al estudio de Guzmán Gómez (2012) que de la Sociología de la Experiencia y desde una perspectiva cualitativa investiga sobre las experiencias sociales de los que no han ingresado a la universidad mexicana y el estudio de Viera Córdova (2017) de corte mixto que incluye metodología etnográfica que observa los sentimientos de los jóvenes durante el proceso de admisión y nivelación para entender cómo se experimentan esos momentos de potencial ingreso a la universidad desde la Sociología de las Emociones.

Esta tesis se propone analizar *las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no lograron ingresar a la universidad pública ecuatoriana en un contexto de implementación de una política de ingreso que apela a la igualdad de oportunidades*. El abordaje teórico que se desarrolla en el capítulo 2, recupera aportes de la Sociología de la Experiencia (Dubet, 2010) que nos permitió enhebrar los hilos de un tejido analítico básico al momento de estudiar las experiencias sociales de los aspirantes universitarios. Se buscó

comprender las experiencias sociales a partir de escuchar las voces de quienes se sienten decepcionados consigo mismos y con el sistema. El estudio analiza la experiencia de los aspirantes universitarios, considerados como egresados del bachillerato que no forman parte del sistema universitario, pero están dentro de un proceso en el que aspiran o pretenden ingresar a la universidad.

Los aspirantes universitarios son sujetos de la experiencia (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015) que construyen su mundo y su subjetividad dentro de una historia particular. Se trata de que, a través de sus relatos, compartan sus vivencias y los desafíos que han tenido que sortear en su intento de ingresar a la universidad pública, y a los sentidos que le atribuyen al quedar afuera y no lograr el proyecto de convertirse en universitarios. Nos referimos a un sujeto que entra en competencia con sus pares en su intento por entrar a la universidad y que, además, debe entender que dentro de la lógica del mercado y de la competencia unos entran y otros no. Se trata de sujetos que deben desarrollar las mejores estrategias con los escasos recursos que poseen, que saben que tienen que salir a competir, que tienen que hacer un uso estratégico de sus limitados medios porque de lo contrario, no entran a la universidad, no cumplen sus sueños y muchas veces los sueños de sus padres y madres.

La estrategia metodológica se detalla en la segunda parte de este capítulo. Allí se define que para dar respuesta a nuestro interrogante principal sobre las experiencias sociales de los aspirantes universitarios que no ingresaron a la universidad pública ecuatoriana, el método biográfico es pertinente en tanto el relato nos permitió acercarnos de mejor manera a la diversidad de esas experiencias. El análisis de las entrevistas narrativas dirigidas a los sujetos investigados permitió acercarnos a la complejidad del objeto de estudio, el sistema de ingreso a la universidad pública, pero desde la mirada de los aspirantes que no aprobaron el examen. En este sentido se recupera el potencial del método biográfico que dirigido al despliegue narrativo de las experiencias de una persona (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006; Pujadas Muñoz, 1992; Sautu, 1999), permite llegar a un fenómeno vivido subjetivamente, en este caso, por los aspirantes universitarios, respecto a una problemática de carácter estructural. A través del método biográfico se logró acceder a las experiencias sociales de los aspirantes universitarios, que interpretados desde las categorías centrales de la sociología de la experiencia de Dubet, nos permitió comprender dichas experiencias marcadas por la heterogeneidad. Es así que a través de un lente que se enfocó en lo microsocioal logramos acceder a lo macrosocioal es decir al sistema de ingreso a la universidad pública ecuatoriana.

En el Capítulo 4 se presentan resultados correspondientes a las trayectorias socioeducativas de los nueve aspirantes que formaron parte del estudio, integrando información

sobre el nivel educativo de la familia nuclear, antecedentes educativos del aspirante y permite contextualizar las experiencias de los sujetos investigados, dando respuesta al tercer objetivo específico. Seguidamente en el Capítulo 5 presentamos el análisis sobre las estrategias y subjetivación relacionadas a las experiencias sociales de los aspirantes que se ubican en un tiempo cronológico marcado por el antes, el durante y el después de dar el examen. Las estrategias y los recursos se relacionan más con el antes y el durante, mientras que los efectos en la subjetivación de los aspirantes apuntan al después de conocer los resultados del examen. Si bien la formación que han recibido les hace sentir más o menos preparados para rendir el examen de ingreso, todos de manera individual y familiar apelan a una serie de estrategias que están relacionadas con los recursos que disponen. Luego entramos en el campo de la subjetivación de los aspirantes universitarios en donde a través de los sentimientos experimentados por los aspirantes como frustración y decepción, pudimos aproximarnos a la subjetividad construida por los aspirantes que no obtuvieron un cupo en la carrera que eligieron para estudiar en la universidad y obtener un título universitario.

A partir de este esquema analítico presentamos los resultados más significativos de esta investigación que ponen en tensión la política de ingreso a la universidad pública dirigida a fomentar la igualdad de oportunidades, la equidad y la inclusión educativa.

Los nueve aspirantes a la universidad comparten la situación de no haber ingresado a la universidad pública luego de uno, dos o tres intentos, pero lo que caracteriza al grupo es una heterogeneidad en las condiciones socio-educativas. De acuerdo a criterios como: tipo de trabajo de los padres, tipo de colegio en el que han estudiado, capacidad de financiamiento para cursos privados, y algunos otros aspectos, hay aspirantes que son de clase media pero la diversidad está asociada a la estratificación dentro de una dicha clase social: media baja, clase media y clase media alta. El grupo que participó del estudio son aspirantes de primera generación, solo una es segunda generación; diferentes niveles educativos de sus padres desde estudiantes con padres que solo terminaron la escuela primaria hasta con ambos padres con título profesionales y una diversidad de trabajos desempeñados por ellos y ellas en función de las acreditaciones logradas; aspirantes que estuvieron en colegios públicos y públicos prestigiosos, fiscomisionales y privados de prestigio. Unos aspirantes promedio y otros que tuvieron trayectorias educativas destacadas. Unos más y otros con menos habilidades sociales. Lo señalado da cuenta de la diversidad de situaciones y condiciones que han rodeado a las experiencias sociales del grupo investigado en donde todos hicieron un esfuerzo personal y familiar enorme con el objetivo de ingresar a la universidad. Esta diversidad da cuenta de un grupo heterogéneo que tiene en común no haber entrado a la universidad pública.

De acuerdo a los relatos del grupo investigado, su proceso de integración se caracterizó en general por buenos desempeños académicos durante su escolaridad y en ningún caso refieren haber vivido algún tipo de discriminación en el contexto escolar.

Dado que de los nueve casos investigados, ocho aspiraban ser primera generación de estudiantes universitarios y solo una aspirante es segunda generación, sus familias ven a la educación superior como la oportunidad para que mejore la situación actual y condiciones de vida de sus hijos. De ahí que el mensaje para sus hijos connota que la educación representa un mecanismo de ascenso en la escala social. Entrar a la universidad y obtener un título universitario es un sueño cobijado por la familia y por los aspirantes.

Los resultados muestran que el escenario que caracteriza a este grupo de aspirantes universitarios está conformado por trayectorias socio educativas marcadas primeramente por la desigualdad educativa asociada a la calidad ofertada desde algunos colegios públicos y por limitaciones económicas en sus familias. Por ello, la necesidad de conseguir un cupo para la universidad pública al no tener las posibilidades para ingresar en una privada.

Pero los resultados encontrados cuestionan el proceso de ingreso a la universidad pública que está dejando fuera a un número cada vez mayor de aspirantes universitarios. De allí que interesa entonces analizar qué estrategias utilizaron los aspirantes para aprovechar los recursos disponibles y también conocer el efecto en la subjetividad que generó la experiencia del proceso y el resultado negativo de quedar fuera de la universidad pública. A partir del método biográfico y de la biografía interpretativa como estrategia de análisis de los resultados, pudimos conocer, reflexionar y comprender las experiencias sociales del grupo investigado. Para el efecto, comenzamos por la exploración de los significados buscando múltiples comprensiones respecto a las experiencias sociales de los aspirantes universitarios articuladas a las estrategias utilizadas y a los efectos que tuvo en su subjetividad no haber ingresado a la universidad pública.

El tercero de bachillerato se ha convertido en un período escolar de muchas exigencias académicas para todo el grupo investigado dado que deben cumplir con actividades propias del último año de colegio y, además, con la preparación para el examen que les dan en los colegios. Las expectativas de aprobar el examen e ingresar a la universidad eran positivas para la mayoría de aspirantes cuando se presentaron por primera vez. Y son más altas sobre todo en aquellos aspirantes que se consideran *buenos estudiantes* y que han tenido una destacada trayectoria académica, reconocida en el contexto escolar y familiar.

El nivel educativo alcanzado por padres y madres condiciona a su vez el tipo de trabajo que ellos realizan para mantener su hogar generando diferencias en los ingresos de las familias

que limita las estrategias y recursos que ofrecen a sus hijos dentro del proceso de preparación para el examen de ingreso a la universidad.

Luego de manera individual y familiar apelan a una serie de estrategias que están supeditadas a los recursos que disponen. La diversidad de estrategias encontradas refleja el valor y la importancia que representa la educación y obtener un título profesional, tanto para los padres como para los aspirantes.

De los relatos se pudieron identificar una pluralidad de estrategias y recursos utilizados por los aspirantes universitarios. En primer lugar, están los cursos preuniversitarios privados que fueron las estrategias más elegidas si los recursos económicos permitían su financiamiento. Estos cursos fueron financiados por las familias o por los estudiantes una vez ahorrado dinero luego de su inserción laboral. El estudio en casa fue la opción para aquellos que no pudieron financiar el preuniversitario, en algunos casos supuso una preparación más autónoma y en otros casos los aspirantes contaron con ayudas de sus familiares o de profesores que confiaban en ellos. Y finalmente el estudio con sus pares durante las jornadas escolares y extraescolares en el caso de estudiantes de enseñanza privada. Las estrategias académicas estuvieron acompañadas de estrategias de tipo emocional que provienen de diferentes actores que confían en los aspirantes y les animan a que sigan esforzándose, están más presentes en las familias con menos recursos que incluso acompañan a sus hijos e hijas a rendir.

Los preuniversitarios y clases particulares financiadas por los padres de familia constituyen estrategias que representan esfuerzos enormes para algunas familias con el propósito de que sus hijos estén mejor preparados para aprobar el examen de ingreso y conseguir un anhelado cupo para la universidad pública. La elección de los cursos ofertados, sean de mayor o menor prestigio con su costo correspondiente, depende de los recursos económicos. En este caso, los preuniversitarios privados, en un contexto de gratuidad de la educación, están generando un nuevo tipo de exclusión al no estar al alcance de todos, más aún si los costos varían en función de la calidad que ofertan.

Pero una cuestión que cabe señalar es que a pesar de ser la estrategia elegida si los recursos económicos lo permiten, no garantizan que los aspirantes aprueben el examen de ingreso a la universidad pública. Dentro del grupo investigado cinco aspirantes siguieron un preuniversitario y no ingresaron a la universidad, mientras que tres casos que no pudieron pagar un curso preuniversitario, consiguieron cupo aunque como se comentó en el capítulo 4, no ingresaron a la universidad por no aprobar o abandonar en el proceso de nivelación.

Ansiedad y nerviosismo son los sentimientos experimentados por todos los aspirantes universitarios, conforme se acerca el día y hora del examen; también registran estrés con mayor

fuerza la primera vez al rendir en un contexto desconocido y presión al tener enfrentar una situación decisiva en sus vidas: entrar a la universidad con la posibilidad de obtener un título que le permite una mejor posición social. Sienten que en este examen se juegan su futuro porque saben que al no entrar en una universidad pública muy difícilmente puedan acceder, permanecer y egresar de una privada dada su situación económica. Los nervios disminuyen conforme sea la segunda o tercera vez que dan el examen.

Antes de conocer los resultados todos los aspirantes experimentan momentos de incertidumbre y angustia, sentimientos que son compartidos con su entorno familiar. Una vez conocidos los resultados aparece la decepción consigo mismos, luego con el sistema educativo y el sistema de ingreso, al saber que no aprobaron el examen y con un puntaje que no refleja el esfuerzo y los recursos invertidos en todo este proceso. El análisis que elaboran los aspirantes va evolucionando en razón de representar la primera, segunda o tercera vez que no aprueban el examen de ingreso. Luego de una primera vez surge la decepción consigo mismo, un sentimiento de culpa al sentir que no hubo la suficiente dedicación y preparación personal en este primer intento. Allí, la crítica es hacia ellos mismos alegando falta de preparación, estos resultados coinciden con lo encontrado por un estudio similar, Guzmán Gómez (2012) en su investigación sobre jóvenes mexicanos que no lograron entrar en la UNAM. En nuestro caso, es posible diferenciar que los estudiantes que se prepararon mientras cursaban el último año en escuelas privadas prestigiosas también atribuyen este primer fracaso al haber estado concentradas en aprobar los exámenes de grado que rinden en el último año de colegio y que coincide con la época de preparación para el examen de ingreso a la universidad.

Para la segunda vez, que en muchos casos representa mayor esfuerzo, dedicación y recursos económicos, cuestionan la calidad de la educación recibida y de los cursos que les dieron en el colegio. Y quienes rindieron incluso tres veces el examen sin aprobarlo, dirigen su crítica al sistema de admisión y al sistema educativo en general. En los relatos se puede observar que la calidad educativa en su proceso de formación y la preparación que les dan en los colegios para el examen de ingreso es cuestionada por los aspirantes que estuvieron en colegios públicos, algunos de ellos de prestigio, y en el privado sin destacado prestigio. Esta percepción de la mayoría de los aspirantes se opone a la que tienen tres estudiantes, dos del privado y uno de fiscomisional. En este sentido, en los relatos se registra que el sistema de ingreso a la universidad pública a través de un examen estandarizado pone en desventaja a una población que no ha tenido una educación de calidad y que ha experimentado con más fuerza la desigualdad socioeconómica y educativa, al no poder asistir a instituciones que ofrecen calidad educativa y tener la oportunidad de otras formas de preparación. Las diferencias entre

el sector público y privado es corroborado por los estudiantes egresados de bachilleratos públicos que pudieron ingresar a la universidad privada por un corto tiempo. Allí las jóvenes pudieron tener una lectura social sobre sus trayectorias educativas frente a las de compañeros que venían de colegios privados. Finalmente, cabe señalar que las dos estudiantes que se prepararon en casa con o sin apoyo de adultos y que lograron un cupo para avanzar en el proceso de nivelación, el haber desaprobado esa instancia y perder el cupo tan preciados, sus críticas se dirigen a cuestiones personales por no aprovechar las instancias de enseñanza a cargo de profesores universitarios. Es decir, que la crítica no es hacia la universidad pública que conserva un prestigio y legitimidad importante.

Las experiencias sociales del grupo investigado en relación a nuestro objeto de estudio, dan cuenta que en medio de esta diversidad irrumpe la desigualdad que conduce a la exclusión de un grupo de aspirantes universitarios. Pero además, la investigación muestra el esfuerzo desplegado por todos ellos, deja ver a aspirantes con una destacada trayectoria educativa que desplegaron un conjunto de estrategias en función de sus recursos. Por lo que pareciera que la lógica meritocrática centrada en premiar el esfuerzo de buenos estudiantes, no estaría funcionando, dejando fuera a jóvenes con competencias para ingresar a la universidad pública. Estos consecutivos fracasos afectan al autoconcepto de los aspirantes universitarios sobre todo para aquellos aspirantes con una buena trayectoria académica que en algunos casos es revertido para los que lograron ingresar en la privada por un corto tiempo en tanto les devuelve la confianza y seguridad en sí mismos.

A partir del sentido y valor asignado a la educación, entrar a la universidad pública y conseguir un título profesional representaba una posibilidad para mejorar las condiciones de vida de la mayoría del grupo investigado, sin embargo, todos los aspirantes que formaron parte del grupo investigado, al corte de esta investigación, no consiguieron un cupo para la universidad pública. Los resultados encontrados con esta investigación confirman la desigualdad social y educativa que genera diferentes condiciones para acceder a la universidad. Los aspirantes que no consiguieron cupo se encuentran excluidos de la universidad pública y de los estudios universitarios al no poder continuar en la universidad privada por razones económicas. A pesar de ello, la mayoría seguirá intentando y para ello mejoran las mismas estrategias o gestionan otras, siendo la principal trabajar para ahorrar dinero y poder prepararse. Parece seguir operando la promesa de democratización que amplió los horizontes de muchos jóvenes a pesar de que la política de ingreso a través de un examen estandarizado, no está contribuyendo plenamente a la democratización en el acceso, ya que en este caso, la mayoría de los aspirantes sólo alcanzan a inscribirse y dar el examen.

Una vez reseñado los resultados de esta investigación, nos interesa puntualizar su alcance, efectuando algunas consideraciones metodológicas y teóricas. No solo reconocemos las ventajas del método biográfico, sino también uno de sus mayores peligros relacionado con considerar que uno o varios relatos sustentan la información y evidencias necesarias para lograr un buen análisis y llegar a conclusiones válidas sobre un determinado problema social (Pujadas Muñoz, 1992). En este sentido, consideramos que lo valioso de estos resultados es que podrían iluminar estudios similares, que investiguen sobre los aspirantes que no pueden ingresar a la universidad pública. Desde otros enfoques metodológicos cualitativos y mixtos se podrá ayudar a conformar un panorama que confirme, enriquezca, cuestione o extienda los resultados de este estudio. Asimismo, otros estudios pueden enriquecer el trabajo en torno a la temática investigada, ampliando la investigación y tomando en consideración el ámbito urbano/rural, en tanto nuestro caso, a pesar de que no fue intencional, los aspirantes provienen de sectores urbanos. Otro aspecto, que es preciso investigar frente al número cada vez mayor de aspirantes que no ingresan a la universidad, refiere al punto de desencuentro y falta de articulación entre la preparación que reciben los bachilleres durante el colegio y las competencias que les exigen en un examen estandarizado para el ingreso a la universidad a cargo de la SENESCYT así como también en los cursos de nivelación a cargo de las universidades. Estos diferentes aportes podrán fortalecer los estudios sobre universidad en nuestro país que podrán estar a disposición de los decisores de políticas públicas e institucionales. En este sentido, con los resultados de esta investigación pretendemos aportar conocimiento respecto al proceso de ingreso a la universidad pública ecuatoriana con el propósito de contribuir en el diseño de políticas que se dirijan a contrarrestar las desigualdades educativas que permitan concretar procesos de democratización en la educación universitaria y una mayor igualdad social en nuestro país. Así también, estos resultados podrán ser de utilidad para el campo de estudios sobre la educación superior, educación media, políticas que articulen los niveles de educación media y superior, para la elaboración y propuesta de políticas que tomen en cuenta la diversidad social, económica y educativa de nuestro país.

Para concluir, queremos expresar que hemos pretendido producir conocimiento para contribuir a mejorar las condiciones de vida de muchos aspirantes universitarios tal como lo sostiene el acápite que está en la introducción de esta tesis

“El estudio nos va a sacar de la pobreza, sabía decir mi papi”.

Referencias

- Acosta González, H. N. (2016). El efecto de la educación gratuita universitaria sobre la asistencia a clases y en el mercado laboral: evidencia para el Ecuador. *Revista de análisis estadístico*, 12, 75-103
- Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17(49), 43-72
- Acuña, F., Arévalo, C., Baeza, F., Fredes, D., González, D., Herrada, J., Mendoza, M., Osorio, S., Quiroga, L., Sánchez, R., Sobarzo, M., y Zamorano, N. (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re) producción de la desigualdad*. Chile: Grupo de investigación CESCC –OPECH
- Andrade Ortega, E. A. (2017). Universidad, Estado y autonomía. 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. 53-72). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36, 77–91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>.
- Araujo, L. (2016). El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión en Ecuador. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp.135-170). Quito: SENESCYT-IESALC
- Arcos Cabrera, C. (2010). La autonomía como argumento político. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (pp. 57-82). Quito: SENPLADES
- Atairo, D. (2014). *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014* [Tesis Doctoral]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina.
- Atairo, D. y Camou, A. (2019). Las dos caras de Jano. Cogobierno y gratuidad en las universidades latinoamericanas. En E. Villanueva (Coord.), *La conquista de un derecho. Reflexiones latinoamericanas a 70 años de la gratuidad universitaria en Argentina* (pp. 69-97). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes; Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche
- Ayala, E. (2015). *La investigación científica en las universidades ecuatorianas*. Universidad Andina Simón Bolívar. Quito - Ecuador.

- Ballas, C. (2016). Financiamiento de la educación superior en Ecuador. En R. Ramírez (Coord.) *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 87-114). Quito: SENESCYT-IESALC
- Ballas, C. y Avilés, M. D. (2016). La suspensión definitiva de 14 universidades y el rol del estado en el aseguramiento de la calidad. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 359-372). Quito: SENESCYT-IESALC
- Bartolucci, J. (1994). *La desigualdad social, la educación superior y sociología en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Benavides, M. y Etesse, M. (2012). Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (Ed.), *Educación superior. Movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP.
- Benítez Lima, M. G., Ramos Ávila, A. E., y González López, C. (2015). Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3), 107-119. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.008>
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197–225.
- Bertaux, D. (1996). Historia de casos de familia como método para la investigación de la pobreza. *Revista Sociedad, Cultura y Política*, 1(1), 3-32
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: 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
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (2), 42-69
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research FQS*, 7(4).
- Brunner, J. J. (1990). Universidad, sociedad y Estado en los 90. *Nueva Sociedad*, 107, 70-76
- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-145

- Brunner, J. J. y Miranda, D. A. (Eds.) (2016). *Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016*. Centro Interuniversitario de Desarrollo Universia. Chile
<https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/>
- Bustamante, F. (2016). Universidades particulares autofinanciadas en Ecuador. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 171-202). Quito: SENESCYT-IESALC
- Cabrera Narváez, S., Cielo, C., Moreno Yáñez, K. y Ospina Peralta, P. (Eds.) (2017). *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016): Extravíos, ilusiones y realidades*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
<https://core.ac.uk/download/pdf/159773532.pdf>
- Camou, A., Prati, M. y Varela, S. (2014) Tras las huellas de la participación política. Un estudio sobre la experiencia reciente de estudiantes universitarios. *Revista Universidades*, 60, 6-25
- Camou, A., Prati, M. y Varela, S. (2018). Tras las huellas de la experiencia política estudiantil. En: A. Camou, M. Prati y S. Varela (Coord.) (2018) *¿Ya votaste?: experiencias de participación política de jóvenes estudiantes de la UNLP* (pp.35-101). La Plata: EDULP
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 60, 41-50
- Carli, S. (2020). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, 65(60), 41-50.
<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2014.60.306>
- Cevallos, J. (24 de noviembre 2015). Una mirada crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador. *La línea de fuego, Revista Digital*.
<https://lalineadefuego.info/manifiesto-una-mirada-critica-al-sistema-de-admision-a-las-universidades-publicas-del-ecuador/>
- Chevallier, S. y Chauviré, C. (2011). *Diccionario Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: Sobre brújulas y turbulencias. *Pensamiento Universitario*, 7, 3-11.
- Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad. Las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR Editora

- Chiroleu, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina*. Universidad Nacional de Rosario y CONICET. Argentina.
- Chiroleu, A. (2011). La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação*, 16(3), 631-653
- 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 Nacional de Evaluación y Acreditación (2009). *Evaluación de desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador*. https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Extracto_informe_CONEA.pdf
- Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (1992). *Evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazo de las universidades y escuelas politécnicas*. Quito.
- 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>
- Cortés Flores, A. y Palomar Lever, J. (2008). El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 7(1), 199-215.
- Cuenca, R. y Reátegui, L. (2016). La (incumplida) promesa universitaria en el Perú. *Documento de Trabajo N° 230*. Instituto de Estudios Peruanos, IEP. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/9>
- 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>
- Denzin, N. K. (1989a). *The research act (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Denzin, N. K. (1989b). *Interpretive Biography. Qualitative Research Method Series 17*, Londres, Sage
- Di Caudo, M. V. (2015). Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar en la Universidad. *Punto-e-vírgula*, 17, 196-218
- Di Caudo, M. V. (2016). Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómada*, 44, 167-183
- Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 83-129). Lima: GRADE
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense CIS
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2023). Experiencias estudiantiles en la Educación Superior [Traducción a cargo de: Verónica Malvina Kicinski, Universidad Nacional de La Plata]. *Pensamiento Universitario*, 21(21), 128-139
- Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/empleo-desempleo-y-subempleo/>
- Espinoza Apolo, M. (2015). *El cholero y la gente decente. Estrategias de blanqueamiento y mestizaje en Quito. Primera mitad del siglo XX*. Quito: Instituto Metropolitano de Patrimonio.
- 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, O., 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>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications

- Fossa, L. (12 de diciembre de 2011). PSU: Académicos acusan que consolida la desigualdad. *Ciperchile*. <https://www.ciperchile.cl/2011/12/12/psu-academicos-acusan-que-consolida-la-desigualdad/>
- Ganga Contreras, F. A. y Maluk Uriguen, S. A. (2017). Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2). <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.866>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión Social en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151.
- García Guadilla, C. (2003). *Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior*. CLACSO. Argentina
- García Guadilla, C. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 9(17), 50-101
- García, G. (2019). Oportunidades de acceso a la educación superior y al trabajo profesional. Un estudio de caso. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 97-120
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Londres: Sage.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press, Mill Valley.
- Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad (22 de octubre 2015). Manifiesto público. Una mirada crítica al sistema de admisión a las universidades públicas del Ecuador. *Universidad y Sociedad Foro Ecuador*. <https://universidadsociedadec.wordpress.com/manifiesto-enes/>
- 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. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164
- 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.

- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O. V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 40(157), 31-53
- Hurtado, O. (1994). Universidad y desarrollo. *Universidad, Estado y Sociedad*. Quito: Corporación Editora Nacional/Fundación Hernán Malo/Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Informe de resultados Ser Bachiller del Ciclo 2016-2017*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2016-2017.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019). *Informe de resultados nacional Ser Bachiller del Año Lectivo 2018-2019*. <https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2018-2019.pdf>
- Juarros, M. F. (2006). ¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Revista Andamios*, 3(5), 69-90
- Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos*, 120. https://ciperchile.cl/pdfs/02-2013/psu/tp_cep2010.pdf
- Kornblit, A. L. (Coord.) (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Krotsch, P. (2001). *Educación y Reformas Comparadas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch, P. (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en Blanco*, 12, 19-49
- Labraña, J. y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- Larrazolo, N., Backhoff, E., y Tirado, F. (2013). Habilidades de razonamiento matemático de estudiantes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 59(18), 1137-1163.
- Levy, D. (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina perspectiva comparativa de la República Dominicana. *Ciencia y Sociedad*, 16(1), 57-90
- 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 I codificado.pdf](https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOE_I_codificado.pdf)

Ley Orgánica de Educación Superior (2000) Registro Oficial de la República del Ecuador, Quito, 15 de mayo de 2000. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/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. (2014). "Ciência sem Fronteiras pode romper tradição aulista da universidade brasileiro", diz secretário de educação superior do MEC. *Ensino Superior*, 12, 62-66

Lloyd, M. (2016). Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: impactos, alcances y futuro. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 17-29

Luna Tamayo, M. (2017a). 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

Luna Tamayo, M. (2017b). Impactos del ENES: una mirada desde los estudiantes. *Conferencia nacional "Educación Superior en el Ecuador. Investigaciones para una Nueva Agenda de Cambios Necesarios"*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, Universidad Central del Ecuador.

Madrid Tamayo, T. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación* 2(1), 8-17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>

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.

Márquez, A. (2016). La desigualdad social y las reformas educativas. *Perfiles Educativos*, 38(154), 3-18

Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de Sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/52674>

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Educational Review*, 62, 279-300

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- 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). New York: Guilford Press.
- Mejía Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta de moebio*, 61, 56-71.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres, Sage
- Minteguiaga, A. (2010). Los vaivenes en la regulación y evaluación de la educación superior en Ecuador: El caso del Mandato 14 en el contexto constituyente. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (pp. 83-124). Quito: SENPLADES
- Minteguiaga, A., (2012). Política y políticas sociales en el Ecuador reciente: dificultades asociadas a la salida del ciclo neoliberal. *Revista de Ciencias Sociales*, 135-136, 45-58.
- Moncada Sánchez, J. (1987). *Criterios para una política de reforma y desarrollo de la universidad ecuatoriana. Problemas universitarios*. Ecuador: CONUEP
- Moreno Galárraga, I. (2011). El Primer Consejo Nacional de Educación Superior. *Ecuador Universitario.com*. <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/el-primer-consejo-nacional-de-educacion-superior/>
- 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
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los cupos de equidad en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad de la Educación*, 35, 255-275.
- Nieto, E. (2016). Talento humano: la principal apuesta del Ecuador para alcanzar la soberanía cognitiva y la emancipación social. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 503-522) Quito: SENESCYT-IESALC, <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/UNIVERSIDAD-URGENTE-PARA-UNA-SOCIEDAD-EMANCIPADA.pdf>
- Ospina Peralta, P. (2017). *Traición e infidelidad: los dioses también lloran*. Quito: CEP

- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128.
- Pacheco Olea, L. A. y Pacheco Mendoza, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur [En línea]*, 6(23).
- Pacheco, L. (1992). *La Universidad Ecuatoriana: Crisis académica y conflicto político*. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, ILDIS, Ecuador.
- Paladines, C. (2003). La Reforma Universitaria y el Sistema de Cátedra. *Universidad-Verdad-Revista de la Universidad del Azuay*, 30, 83-106.
- Pareja, F. (1986). *La educación superior en el Ecuador*. Venezuela. Centro Ecuatoriano de Investigaciones Sociales (CEIS), CRESALC-UNESCO
- Parra Sandoval, M. C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. IPE UNESCO Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123>
- Peixoto, M. C. (2008). Políticas de admissão ao ensino superior no Brasil. Trajetória histórica e políticas atuais. Seminario Taller Internacional “Políticas y sistemas de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: diagnósticos y perspectivas”. Quito.
- 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.
- Pineau, G. (1992). Dialectique des histoires de vie. En D. Desmarais y P. Grell (Eds.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 131-150). Montréal: Editions Saint Martin
- 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.
- Ponce, J. y Loayza, Y. (2012). Elimination of User-fees in Tertiary Education: A Distributive Analysis for Ecuador. *International Journal of Higher Education*, 1(1), 138-147. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v1n1p138>
- Ponce, J. y Onofa, M. (2008). Gratuidad de la educación superior en el Ecuador: notas para el debate. *Actuar en mundos plurales. Boletín del Programa de Políticas Públicas FLACSO Sede Ecuador*, 7-9.

- Post, D. (2011). Las Reformas Constitucionales en el Ecuador y las oportunidades para el acceso a la educación superior desde 1950. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-24.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). El método biográfico el uso de las historias de vida en ciencias sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 13-24
- Rama, C. (2016). La educación superior en América Latina ante los nuevos desafíos del ciclo económico. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 67-86). Quito: SENESCYT-IESALC
- Ramírez Gallegos (2012). *Socialismo del sumak kawsay o biosocialismo republicano*. Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/02/SOCIALISMO-DEL-SUMAK-KAWYSAY.pdf>
- Ramírez, R. (2010a). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 1996-2006 27 (Disputa teórico/práctica y política de la gratuidad en la educación universitaria). En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (pp. 27-56). Quito: SENPLADES
- Ramírez, R. (2016b). Universidad urgente para una sociedad emancipada. En: R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 17-66) Quito: SENESCYT-IESALC
- Ramírez, R. (Coord.) (2010b). *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad*. Quito: SENPLADES <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/12/Transformar-la-Universidad-para-Transformar-la-Sociedad.pdf>
- Ramírez, R. (Coord.) (2016a). *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC, <https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/UNIVERSIDAD-URGENTE-PARA-UNA-SOCIEDAD-EMANCIPADA.pdf>
- Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución política. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 129-154

- Redacción Ecuador (13 de mayo de 2022). Es oficial, 85 mil estudiantes se han quedado sin cupo en las universidades ecuatorianas. *Pressenza International Press Agency*. <https://www.pressenza.com/es/2022/05/es-oficial-85-mil-estudiantes-se-han-quedado-sin-cupo-en-las-universidades-ecuatorianas/>
- Redacción Primicias (23 de junio de 2023). 20.000 aspirantes buscarán los 3.800 cupos que ofrece la Universidad de Cuenca. *Primicias*. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/universidad-cuenca-admision-examen/>
- Rivera, J. (2019). La gratuidad de la educación superior y sus efectos sobre el acceso: Caso Ecuador. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3776>
- Rodríguez Garcés, C. R. y Padilla Fuentes, G. (2017). Elección profesional y sesgo de selección: evaluación de los sistemas de admisión universitaria en Chile en un contexto de agenda pro-inclusión. *Avaliação*, 22(3), 852-870
- Rodríguez, H. (2016). Yachay y su contribución a la transformación económica del Ecuador. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 523-540) Quito: SENESCYT-IESALC
- Rodríguez-Gómez, R. (1996). *Educación superior y desigualdad social. Un estudio sobre las determinaciones sociales y académicas de las trayectorias escolares en la Universidad Nacional Autónoma de México*. [Tesis Doctoral] Ciudad de México 10.13140/2.1.3682.6408.
- Rosales García, R. A. (2015). *El sistema político ecuatoriano y su capacidad de generar políticas públicas: el caso de la ley orgánica de educación superior* [Tesis de maestría]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Ecuador.
- Rosas, J., Maya, J., Valenzuela, G., y González, A. (2012). Análisis de los perfiles estudiantiles: ¿son congruentes el perfil de ingreso EXHCOBA, el propuesto en el proyecto curricular, y el estilo de aprendizaje de los estudiantes? estudio de caso en un programa de licenciatura de una universidad mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- Saforcada, F., Atairo, D. y Trotta, L. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y El Caribe*. CLACSO. IEC-CONADU. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169349/1/La-privatizacion-de-la-universidad.pdf>

- Santos Jara, E. (2016). Calidad de la educación superior universitaria y politécnica en Ecuador. En R. Ramírez (Coord.), *Universidad urgente para una sociedad emancipada* (pp. 274-298). Quito: SENESCYT-IESALC
- Sautu, R. (1999). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (Comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 21-59). Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, L. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (17 de noviembre de 2015). René Ramírez: “Nuevo examen unificado de ingreso a la universidad será igual de inclusivo que el ENES”. *Boletín de Prensa No. 331*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/rene-ramirez-nuevo-examen-unificado-de-ingreso-a-la-universidad-sera-igual-de-inclusivo-que-el-enes/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2008). *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: Diagnóstico y perspectivas*. Quito: SENPLADES. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Seminario-Internacional-de-Admisi%C3%B3n-y-Nivelaci%C3%B3n-a-la-Universidad-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>
- Seguel, M. S. (2008). Educación superior en Chile: sistema de admisión a las universidades. En SENPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la Universidad en América Latina: Diagnóstico y perspectivas* (pp. 123-139.). Quito: SENPLADES.
- Silva Laya, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. ANUIES.
- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2015). *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. Quito, Registro oficial suplemento 512, 1 de junio de 2015. <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2015/06/10REGLAMENTOSNNA1.pdf>
- Sousa Santos, B. de. (2010) La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. En R. Ramírez (Coord.), *Transformar la Universidad para Transformar la Sociedad* (pp. 139-194). Quito: SENPLADES
- Tobar, B. (2010). *Cinco tesis equivocadas sobre la necesaria reforma de la Universidad*. Quito: FES-ILDIS
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *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
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, Métodos y Técnicas*. Madrid: Síntesis
- Vidal, R. (2008). El proceso de admisión en la educación superior mexicana. En SENPLADES, *Seminario Internacional de Admisión y Nivelación a la universidad en América Latina. Diagnóstico y perspectivas. Aportes para pensar la Educación Superior del Ecuador* (pp. 37-48). Quito.
- 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.
- Villarroel Idrovo, J. (2014). Epistemología de las pruebas psicológicas para el ingreso a la universidad. *Sophia: colección de filosofía de la educación* 16(1), 249-274
- 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.