

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2016-2018

Tesis para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología

“Una vida mejor que la de mis padres”

Estudiantes de primera generación que alcanzaron estudios universitarios en la Universidad
Central del Ecuador: una aproximación cuantitativa y cualitativa a la experiencia escolar

Jhoanna Margarita Gualavisí Caiza

Asesor: María Cristina Cielo

Lectores: Paola Viera Córdova y Tania Zabala Peñafiel

Quito, julio de 2020

Dedicatoria

A quienes con su ausencia dejan mi existencia dolida, mamá y hermano. Vuelen alto que aquí me quedo con sus recuerdos.

Tabla de contenidos

Resumen.....	VIII
Agradecimientos.....	X
Introducción.....	1
Capítulo 1.....	13
Estudiante de primera generación, desigualdades, meritocracia y experiencia escolar.....	13
1.1 Conceptos sobre primera generación y continuistas.....	14
1.2 ¿Qué es la experiencia escolar? Algunas aproximaciones.....	15
1.3 Desigualdades en un mismo campo.....	19
1.4 Discusiones sobre la igualdad de oportunidades.....	23
1.5 La meritocracia, un mismo camino diferentes puntos de inicio.....	26
1.6 Contexto universitario y la experiencia para el estudiante de primera.....	28
generación.....	28
1.6.1 Reseña general sobre el rol de la universidad ¿Están las instituciones de educación superior preparadas para atender a los estudiantes de primera generación?.....	28
Capítulo 2.....	33
Políticas universitarias en América Latina y sus incidencias en Ecuador.....	33
2.1 América Latina y las reformas universitarias en los años 90s.....	33
2.2 ¿Quiénes van a la universidad?.....	39
2.3 Contexto de la educación superior en el Ecuador.....	44
2.3.1 Un breve repaso de la educación superior en los 90.....	44
2.3.2 El transcurso hacia la actual Ley Orgánica de Educación Superior.....	48
Capítulo 3.....	59
Estudiantes de primera generación y los conflictos de desigualdad.....	59
3.1 Estudiantes de primera generación: hacia un análisis de la desigualdad.....	60
3.2 Estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador.....	62
3.2.1 Las carreras que eligen los estudiantes de primera generación ¿Una.....	71
elección de la desigualdad?.....	71
Capítulo 4.....	86
Experiencia escolar, un esfuerzo basado en la familia y las aspiraciones.....	86

4.1 “Reconocimiento al esfuerzo de mis padres.....	90
4.2 Aspiraciones, una sed de superación.....	96
4.3 El duelo de la integración de los estudiantes de primera generación.....	103
Conclusiones.....	108
Lista de referencias.....	113

Ilustraciones

Tablas

Tabla 2.1. Iniciativas de reformas de la educación superior en América Latina.....	35
Tabla 2.2. Evolución de la matrícula en América Latina.....	37
Tabla 2.3. Aumento de las universidades privadas en América Latina.....	38
Tabla 2.4. Conclusión de la educación terciaria (población de 25-29 años).....	40
(18 países incluidos)	40
Tabla 2.5. El desarrollo institucional de la universidad: 1989-2008.....	44
Tabla 2.6. Porcentajes de mujeres y hombres de áreas urbanas, de 20-23 años, que iniciaron la	46
universidad, 1988-2007.....	46
Tabla 2.7. Retos que enfrentó y enfrenta la Educación Superior con la Constitución del 2008...51	
y la LOES (2010).....	51
Tabla 2.8. Detalle comparativo sobre: LUEP, LOES (2010) y LOES (2018).....	53
Tabla 3.1. Número de estudiantes en la UCE.....	65
Tabla 3.2. Porcentaje de estudiantes de primera generación en la Universidad Central del.....	66
Ecuador.....	66
Tabla 3.3. Nivel educativo de la madre.....	68
Tabla 3.4. Nivel educativo del padre.....	69
Tabla 3.5. Constitución de los estudiantes de primera generación y continuistas a partir del.....	70
nivel de educación de sus padres.....	70
Tabla 3.6. Carreras que eligen los estudiantes de primera generación.....	73
Tabla 3.7. Remuneración mensual del jefe/a de hogar de estudiantes de primera generación y...79	
continuistas.....	79
Tabla 4.1. Resumen de las desigualdades.....	96
Tabla 4.2. Constitución de la Experiencia Escolar.....	102

Ilustraciones

Ilustración 2.1. Resultados de las elecciones en la Universidad Central del Ecuador.....	57
Ilustración 3.1. Clínicas Odontológicas, con los equipos necesarios, donde los estudiantes..... reciben clases y realizan sus prácticas.....	81
Ilustración 3.2. Presentación de la convocatoria a profesionales de la salud con título de tercer.. nivel, donde detallan el salario, de acuerdo a la profesión.....	83
Ilustración 3.3. Escalafón del magisterio nacional, sus categorías y salario (LOEI, Art. 111)....	83

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Jhoanna Margarita Gualavisí Caiza, autora de la tesis titulada “Una vida mejor que la de mis padres” Estudiantes de primera generación que alcanzaron estudios universitarios en la Universidad Central del Ecuador: una aproximación cuantitativa y cualitativa a la experiencia escolar” declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría de Investigación en Sociología concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, julio de 2020



Jhoanna Margarita Gualavisí Caiza

Resumen

Las desigualdades escolares son el reflejo de las desigualdades estructurales, donde el discurso de la meritocracia e igualdad de oportunidades han profundizado más las desventajas en la comunidad estudiantil. Por ello, este trabajo de investigación, pone énfasis en la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación, acercándonos a un debate de las desigualdades escolares, ya que este grupo de estudiantes son los primeros de su familia en continuar estudios de tercer nivel, llegando a la universidad con escasos capitales cultural y económico. Así, la sociología de la experiencia escolar extiende su análisis a comprender cómo las posiciones sociales desiguales hacen que los agentes tengan experiencias distintas.

Los resultados presentados durante este trabajo dan cuenta de manera clara la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales y la experiencia escolar supeditada a estas desigualdades. Ponen en discusión el modo en que opera el acaparamiento de oportunidades, la clausura social, según algunos autores, aportando al cuestionamiento del discurso de la meritocracia e igualdad de oportunidades.

Acercarnos a las desigualdades desde la experiencia escolar, desde las subjetividades, desde la socialización del estudiante, hace que pensemos cómo los actores crean sus propias estrategias, no para salir de las desigualdades, sino con el propósito de continuar en un juego plasmado de desventajas. Elegir las desigualdades parecería que es un camino para, de cierta manera, cambiar la historia familiar.

Las aspiraciones y los padres como factores explicativos de la experiencia escolar deja por sentado que es importante buscar la movilización social por medio de la obtención de un título, sin embargo, no resulta fácil cuando se proviene de un hogar con muy poco capital cultural. Los padres y las aspiraciones, hallazgos no buscados ni esperados en el trabajo de campo, han logrado unir dos esferas, por un lado, la sociología de la experiencia y, por otro, las desigualdades, la fusión de ambas parece habernos llevado a profundizar sobre los mecanismos de las desigualdades y cómo los estudiantes, en un proceso de socialización, enfrentan estas desventajas. Ser los primeros de su familia en llegar a la universidad, no solo debe enfocarnos en

el “esfuerzo” que hacen, sino cómo la universidad y las leyes que regulan la educación superior están pasando por alto el acrecentamiento de las desigualdades a partir del discurso de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Este trabajo tuvo como objetivo general conocer cómo constituyen su experiencia escolar los estudiantes de primera generación en contextos de desigualdad escolar, además, centramos el objeto de estudio en las experiencias escolares como espacios donde se construyen los procesos sociales y políticos desde los propios actores.

Agradecimientos

A todos los y las estudiantes de primera generación que compartieron sus experiencias, sus dificultades, sus esfuerzos y de quienes aprendí más de lo que esperaba.

A las autoridades de la Universidad Central del Ecuador por otorgar las facilidades e información necesaria para continuar con la investigación. A los y las profesoras entrevistadas por sus explicaciones para abordar el tema.

A FLACSO y a quienes fueron mis docentes por enseñarme a diario lo que cuesta aprender a mirar el mundo de forma crítica, a romper estructuras, a cuestionar las normalidades implementadas. En especial a la profe Cris Cielo por su guía.

A los amigos y amigas por hacer menos amargo el camino. Por haber creído en mí.

A Rogelio. Mis pasos son más sencillos porque me precede.

A mis hermanos, quienes, a pesar de no comprender del todo mis intereses académicos y lo que significa haber cambiado la historia, están siempre.

A mis “sobrinitis” por ser parte de mi energía.

Introducción

A pesar de lo que afirman las estadísticas, los discursos y las noticias, algo no concordaba con lo que pasaba en la comunidad universitaria de la Universidad Central del Ecuador, donde desempeño labores periodísticas desde hace cinco años, tiempo en el que se ha evidenciado una comunidad estudiantil segmentada social y económicamente. No obstante, se ha legitimado el análisis y el debate de las desigualdades desde la estructura, pues es un secreto a voces que deambula por los pasillos de la Universidad que los “más añados” estudian carreras como Odontología, Arquitectura, Veterinaria y Medicina, mientras que, el “populacho” va a carreras como Cultura Física, Administración, Ciencias Sociales y carreras de pedagogía, siendo una realidad que persiste y ha sido normalizada.

En este contexto, tratando de aportar elementos que permitan un análisis sobre las inequidades escolares basamos mucho la reflexión en los postulados de la sociología de la “experiencia escolar” lo que nos permite analizar las desigualdades desde el “lugar” que los agentes ocupan en la sociedad. Para Bourdieu (2001), a los agentes y grupos de agentes se les asigna una posición, una situación o una clase determinada de posiciones próximas de acuerdo a su capital económico y cultural, así la sociología de la experiencia escolar, extiende su análisis a comprender cómo estas posiciones hacen que los agentes tengan experiencias distintas. De tal manera que los problemas de inequidades escolares ya no quedan en la sociedad sino que se da una suerte de transferencia al individuo mismo, por ello, la sociología de la experiencia escolar es una aproximación a las vivencias cotidianas producto de la desigualdad. Además, la sociología de la experiencia observa que los agentes no actúan de forma mecánica sino que actúan cada vez que tienen que resolver problemas frente a las desventajas.

Una reciente encuesta socioeconómica realizada a la comunidad estudiantil de la Universidad Central del Ecuador en el semestre 2016-2017, determinó que el 74% de esta población son hijos de padres no profesionales, mientras que, el 26% tienen padres profesionales. Así, de acuerdo a la educación de los padres, los estudiantes se dividen en “primera generación” y “continuistas”. A pesar de estar dentro de la misma categoría de estudiantes, ambos grupos presentan capitales culturales y económicos muy diferentes lo que les coloca en distintas posiciones.

Con estos datos hay evidencias claras sobre las desventajas y las desigualdades escolares que persisten debido al grado de educación de los progenitores, sin embargo, la experiencia escolar plantea más la cuestión de cómo los estudiantes de primera generación hacen para sobrellevar estas desigualdades a las que están expuestos por sus escasos capitales. Podríamos decir que, la experiencia escolar es más la explicación de la integración del estudiante a los procesos sociales y culturales en un espacio escolar pese a sus desventajas, que una explicación de las desigualdades estructurales que legitiman la segmentación escolar.

No obstante, la segmentación escolar hace que la relación entre la universidad y los estudiantes de primera generación esté condicionada por las desigualdades escolares, donde este grupo de estudiantes hijos de padres no profesionales, tienen dos caminos: 1) desistir de un título profesional (fracaso escolar, desafiliación escolar, trayectorias académicas compartidas con trabajo, trayectorias académicas cortas, poca participación en actividades extracurriculares) o 2) integrarse al quehacer académico (obtención de un título profesional, trayectorias académicas largas, éxito escolar). La experiencia escolar, justamente radica en este último punto para analizar cómo es que los estudiantes hacen para integrarse al quehacer académico.

En este trabajo de investigación, que se plantea como una tesis exploratoria, nos centramos en el 74% de estudiantes de primera generación de la Universidad Central del Ecuador que elige el camino de integrarse al quehacer académico, porque a pesar de las desventajas en cuanto a capitales económico y cultural son los primeros de su familia que estudian una carrera universitaria. Ya las investigaciones alrededor de la educación, sobre todo en la literatura planteada desde México y Chile, han dejado por sentado que la educación está marcada por enormes desigualdades y que el logro educativo, el aprendizaje, el acceso a la educación y la culminación de la carrera, están relacionados o determinados por el hogar del cual proviene la comunidad estudiantil.

Al centrar el objeto de estudio en las experiencias y desigualdades escolares le damos importancia a los espacios donde se constituyen, en este caso, como estudiantes, lo que nos permite comprender los procesos sociales que atraviesan los propios actores para “sobrellevar” las desigualdades. Así, para explicar la experiencia escolar desde los estudiantes de primera

generación con escasos capitales (económico, cultural y social) nuestro trabajo de campo se centró en saber cómo estos estudiantes logran integrarse a los procesos sociales y culturales que exige la universidad pese a sus desventajas.

En nuestro trabajo de campo, donde fue importante dialogar con estudiantes de primera generación para conocer de cerca su experiencia escolar, es decir la forma en cómo se han integrado a la dinámica universitaria, dejó hallazgos importantes. Al referirnos a estudiantes de primera generación con escasos capitales económico y cultural, las conclusiones de varias investigaciones apuntaban, a que, si bien es cierto que este grupo de estudiantes accedían a la educación superior, como es el caso de Chile, México y Argentina donde superaban el 80% de estudiantes de primera generación, este mismo grupo presentaba un alto porcentaje de deserción escolar llegando a graduarse solamente el 28% (Castillo y Cabezas 2010). Además, los hijos de padres no profesionales, según las conclusiones de estas investigaciones, eran estudiantes que no se enrolaban en las actividades extracurriculares de la universidad, no tenían una vida académica que les permitiera explorar este nuevo mundo universitario, en definitiva, eran estudiantes con pocas posibilidades de culminar una carrera.

Aproximarnos a esta realidad desde el concepto de experiencia escolar dejó conclusiones paralelas. Cabe resaltar que, este trabajo de investigación tiene cierta limitación, pues para hablar de experiencia escolar nuestro objeto de estudio se basó en estudiantes de primera generación que cursen los últimos semestres de su carrera, más cerca de su graduación, lo que nos llevó, a dejar de lado a la comunidad estudiantil de los primeros semestres, quienes no podían aportar al concepto de experiencia escolar. Con esta puntualización, al dialogar con aquellos estudiantes de primera generación de la Universidad Central del Ecuador a punto de egresar, advertimos: 1) que eran estudiantes que durante su trayectoria tenían promedios académicos aceptables; 2) tenían claro que debían graduarse, porque estaban convencidos que es la forma de poder ayudar a su familia; 3) que tenía metas profesionales y/o académicas; 4) estaban convencidos que la única manera de cambiar la historia familiar era mediante la obtención de un título profesional.

Para lograr este análisis basamos el sustento teórico en la sociología de la experiencia, más concretamente en la experiencia escolar, que para Francois Dubet, sociólogo francés, no es más

que una manera subjetiva de practicar la sociología, porque trabaja con las emociones de cada individuo. Justamente la experiencia escolar nos acerca a un proceso de socialización del individuo y a ciertas vivencias que adquieren sentido para el estudiante. Por ello, el lugar de observación para Dubet (2011) no es la estructura o la sociedad como tal, al contrario, se concentra en la subjetividad del individuo sin perder de vista su inserción social. La apuesta por la sociología de la experiencia le da un giro al debate de las desigualdades escolares analizadas desde el estudiante de primera generación, que como ya lo hemos dicho, sus capitales económico y cultural son limitados, porque no es lo mismo comprender las desigualdades desde las estadísticas que analizar las desigualdades desde cómo las viven cada individuo.

Así mismo, la sociología de la experiencia escolar se enfoca en los espacios micros de construcción social propia de significados. Este punto permite respondernos la pregunta ¿cómo un estudiante de primera generación construye significados que le lleven a insertarse en el ámbito universitario a pesar de las múltiples desventajas? Aquí los hallazgos son importantes para explicar la experiencia escolar. Pues, durante las entrevistas, los diálogos y el acercamiento con estudiantes de primera generación, pudimos advertir que la motivación o el impulso, a eso que Dubet lo denomina una forma de construcción personal, social e institucional como constitución de la experiencia escolar, está basado en dos factores explicativos: padres y aspiraciones.

Para un estudiante de primera generación la ayuda de sus padres resulta muy valiosa, por lo que, hay una necesidad de compensar el “apoyo” y el esfuerzo que sus progenitores hacen para enviarlos a la universidad, entonces la única forma de retribuir esa ayuda es dedicarse a ser un alumno destacado a pesar de sus escasos capitales. Por ello, los padres son eje fundamental en la constitución de la experiencia escolar, donde el estudiante tiene una especie de motivación como base de su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Dubet y Martuccelli 1998). Pretender devolver la ayuda o el esfuerzo que los padres realizan para que sus hijos sean “alguien en la vida” hace que el proceso educativo tenga otro sentido, donde es mejor aprovechar la oportunidad de seguir una carrera universitaria con resultados positivos. Justamente esta motivación es comprendida como una estrategia o lógica de acción que comprende la experiencia escolar.

Del mismo modo, las aspiraciones que los estudiantes construyen a lo largo de su carrera, ya sean laborales y/o académicos, hacen que los estudiantes de primera generación atraviesen procesos académicos con resultados favorables, lo que nos permite comprender que la experiencia escolar, como lo explica Dubet, es una construcción individual. Además, al igual que los padres, las aspiraciones son un motivo en la vida académica. Recuerdo que durante el trabajo de campo muchos estudiantes de primera generación aspiraban graduarse, porque eso les garantiza una plaza trabajo y con la remuneración pretendían apoyar económicamente en su hogar. Otros aspiraban a becas para estudiar una maestría, ya que estaban seguros de poder lograrlo.

Esta delimitación (padre y aspiraciones) ayuda a abordar de manera coherente aspectos centrales que condicionan las experiencias escolares del alumnado en condiciones de desigualdad. Se establece, por lo tanto, un espacio de análisis de cómo los estudiantes construyen de manera subjetiva una suerte de identidad en medio de un espacio que resulta ser desconocido ya que son los primeros de su familia en ingresar a la universidad. Debe quedar claro que la experiencia escolar se aleja, en un primer momento de lo macro (estructura) para enfocarse en espacios micros de construcción social cargados de significados (Santana-Armas, Noda-Rodríguez, & Pérez-Sánchez, 2018).

Al indagar la experiencia escolar, notamos que las vivencias individuales están marcadas fuertemente por las desigualdades escolares, que aunque haya estudiantes de primera generación con un promedio destacado no debemos olvidar que se encuentran condicionados por desventajas económicas y culturales.

Los resultados de los hallazgos nos llevaron a pensar que las desigualdades no se definen, solamente, por si los estudiantes logran o no ingresar a la universidad pública. Sino que, la alta presencia de estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador (74%) amplió el debate sobre cómo persisten las desigualdades. El escaso capital cultural con que estos estudiantes enfrentan su trayectoria académica, sin duda es una desventaja, porque son los primeros de su familia en ingresar a la universidad, es decir, a un mundo desconocido, donde hacen un doble esfuerzo para insertarse en el proceso escolar.

A partir de los hallazgos, este trabajo precisa el análisis de las desigualdades, desde la estructura sí, pero sobre todo y lo más importante es abordar las desigualdades planteándose un retorno al sujeto (estudiante) como lo propone Dubet. Es preciso, entonces, apartarse de los simples análisis estadísticos de las desigualdades para estudiar las desventajas que presentan los estudiantes en un mismo campo.

En ese contexto, esta investigación se guía por una pregunta central: ¿cómo constituyen su experiencia escolar los estudiantes de primera generación en contextos de desigualdad escolar? A partir de esta pregunta, el trabajo de investigación se plantea como una tesis exploratoria que busca estudiar la hipótesis de que los escasos capitales cultural y económico de los estudiantes de primera generación constituyen su experiencia escolar basada en las desventajas frente a los estudiantes continuistas. Este trabajo apuesta a repensar las desigualdades en la educación superior, que no solo se manifiesta en el ingreso, sino que, en la misma categoría de estudiante hay desventajas de capitales que influyen mucho en la manera de constituirse como estudiante. Lejos de “romantizar” la idea donde los estudiantes basan su motivación en los padres y en las aspiraciones, es importante debatir sobre cómo las desigualdades funcionan y cómo los estudiantes las “eligen” para continuar en el juego y culminar la carrera. Que los estudiantes pongan de por medio a sus padres y aspiraciones como un eje de motivación para continuar con su carrera como parte de la experiencia escolar, solo da cuenta que el discurso de la meritocracia genera el imaginario social que la condición desigual, las desventajas escolares, el escaso capital cultural y económico es culpa de los propios estudiantes, razón por la que, se ven en la necesidad de elegir las desigualdades antes de quedar fuera de la competencia. Por ello, dice Dubet, todos están interesados en ahondar sus diferencias entendidas como consecuencia de una “competencia justa”. El campo educativo a más de constituirse como un pilar importante para el desarrollo de bienestar también es un espacio donde confluyen desigualdades estructurales, con una integración desigual del estudiante al sistema educativo.

Objetivos

Objetivo general

Conocer cómo constituyen su experiencia escolar los estudiantes de primera generación en contextos de desigualdad escolar

Objetivos específicos

- Identificar y contextualizar las características socio-económicas y académicas de los estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador, mediante la revisión y análisis la base de datos de una encuesta socioeconómica realizada a la comunidad estudiantil en el semestre 2016-2017.
- Centrar el objeto de estudio en las experiencias escolares como espacios donde se construyen los procesos sociales y políticos desde los propios actores.
- Analizar el papel que juega el sistema de educación superior en la legitimación de las desigualdades.

Comprender la experiencia universitaria desde la voz de los mismos estudiantes quienes provienen de hogares con escasos recursos y que, además son los primeros de su familia en ingresar a la universidad, supone cuestionar la reiteración de dinámicas desiguales y excluyentes que afecta y condiciona algo más que el rendimiento académico. “De modo que la igualdad meritocrática de las oportunidades no podría equivaler a la totalidad de la justicia escolar” (Dubet 2011), porque la asociación entre origen social y capital cultural condiciona el desempeño escolar del alumnado.

La investigación planteada es un acercamiento desde las metodologías cuantitativa y cualitativa. El enfoque cuantitativo posibilita identificar las características socioeconómicas de los estudiantes de primera generación, para ello, utilizamos la encuesta realizada a los estudiantes de la Universidad Central del Ecuador en el semestre 2016-2017. Este análisis se hizo por facultades, donde se determinó, en primer lugar, el porcentaje de estudiantes de primera generación inscritos en esta institución, y en segundo lugar, las carreras que más concentran estudiantes de primera generación. Con el resultado de estos datos se seleccionó a los estudiantes de las diferentes carreras que fueron entrevistados.

El enfoque cualitativo se empleó para operacionalizar el concepto de experiencia escolar planteado por Dubet, desde el cual nos permite explicar cómo este grupo de estudiantes le atribuyen sentido a su trayectoria universitaria en un contexto de desigualdad a partir del concepto de experiencia escolar. Si bien, cierta literatura apunta a explicar que el escaso capital

cultural y económico hace que el estudiante tenga pocas posibilidades de culminar la carrera, nuestro trabajo de campo dejó hallazgos que permiten debatir las desigualdades desde otros campos, donde el estudiante hace un “esfuerzo” constante por lograr ser “alguien en la vida” y su principal motivación son: sus padres y las aspiraciones. Como técnica utilizamos la entrevista semiestructurada a estudiantes de primera generación y continuistas, poniendo énfasis en el primer grupo. Sobre todo, fue importante conocer qué les motivó a seguir la universidad, las razones por las que continúan su carrera, además, profundizamos las desventajas de los estudiantes de primera generación frente a los estudiantes continuistas con el objetivo de pulir el concepto de experiencia escolar.

La observación participante también fue necesaria para acercarnos más a la comunidad estudiantil de primera generación y conocer cómo constituyen su experiencia escolar, y a su vez, cómo se diferencian de los estudiantes continuistas, donde hay un distanciamiento entre ambos grupos de estudiantes. Para conocer cómo se diferencian los estudiantes de primera generación de los estudiantes continuistas, nos centramos en desarrollar una comparación secuencial que permitió distinguir la experiencia escolar de ambos grupos de estudiantes, centrándonos en los hijos de padres no profesionales.

Estructura de la tesis

Utilizamos la noción de experiencia escolar como un concepto-bisagra para comprender el plano subjetivo del individuo y su proceso de socialización en un espacio determinado como es la universidad. Para su desarrollo, esta tesis se organiza en cuatro capítulos y las conclusiones.

En el **primer capítulo** partimos, por tanto, de una categoría analítica que necesita ser contextualizada desde la pregunta cómo pensar a los estudiantes de primera generación. Por ello, presentamos una aproximación al concepto de estudiante de primera generación para determinar a los jóvenes que son hijos de padres no profesionales siendo los primeros de su familia en llegar a la universidad. En Ecuador este concepto no ha sido profundizado y es a partir del 2016 que toma fuerza, al mismo tiempo que se pretende justificar los discursos de igualdad de oportunidades y meritocracia. Una vez clara esta categoría analítica, la misma que ayuda a delimitar nuestro objeto de estudio, abordamos aspectos centrales sobre la experiencia escolar

(siguiendo los planteamientos de Dubet y Martucelli (1998) de los universitarios hijos de padres no profesionales.

Con este concepto de experiencia escolar pretendemos acercarnos a una parte de las prácticas que tienen los estudiantes de primera generación para continuar su carrera pese a su escaso capital cultural concibiéndolos como “sujetos estratégicos”, y ubicar dichas prácticas en el lugar social desde las que se realizan.

Por ello, la experiencia escolar, en palabras de Dubet, es entendida como una construcción personal, social e institucional del estudiante, ya que comprende distintos ámbitos de socialización que constituyen su integración a un espacio escolar con prácticas estructuradas. Además, este primer capítulo, recoge el debate teórico sobre las desigualdades, igualdad de oportunidades, meritocracia que deja en evidencia las desventajas por las que atraviesan los estudiantes de primera generación.

Dentro del **segundo capítulo** nos enfocamos en la importancia del escenario escolar, por tanto, hacemos un recorrido por las políticas universitarias implementadas en América Latina y las incidencias que tuvieron en Ecuador. En este contexto, al precisar en las políticas advertimos que la meta ideológica de la educación superior es lograr, bajo el paraguas de la calidad y el discurso de la meritocracia (enfocado en el esfuerzo individual), una educación más democrática. No obstante, son políticas que dejan de lado las prácticas educativas en las diversas y desiguales realidades escolares, lo que hemos llamado experiencia escolar.

Para este análisis realizamos un corte desde los 90, época en la que la educación se volcaba hacia la privatización. Además, en esta época surgió un estado evaluador y al mismo tiempo incrementaron las Instituciones de Educación Superior privadas lo que dejó inmensas desigualdades escolares afectando al quintil más pobre. Para centrarnos en el contexto ecuatoriano realizamos una comparación entre la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, LUEP y la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010) y las últimas reformas realizadas en 2018, con el objetivo de encontrar los artículos que han ido cambiando con el tiempo, sobre todo, aquellos que tienen que ver con los estudiantes como: el ingreso,

otorgamiento de becas y participación estudiantil para analizar el peso que los estudiantes y sus condiciones tienen dentro de las leyes, lo que amplía el debate de la experiencia escolar y las potenciales desigualdades educativas que este tipo de políticas acarrearán.

En el **tercer capítulo**, por medio de datos se evidencia cómo la desigualdad sigue marcada en pro de la igualdad de oportunidades y el mérito. Es decir, por un lado, el incremento del ingreso de los estudiantes de primera generación a la universidad podría ser un indicador de políticas que garantizan la educación, por otro, esta idea de igualdad desdibuja el peso de las condiciones iniciales lo que ha permitido que los estudiantes (de primera generación y continuistas) sigan en esos posicionamientos desiguales (Fitoussi y Rosanvallon 2010). Ya en el capítulo anterior nos referimos a las políticas implementadas, las mismas que se han enfocado más en la parte de calidad de la educación superior dejando de lado las desigualdades y los efectos que tienen en la experiencia escolar.

Comenzamos, sin más preámbulo, la síntesis de los resultados que deja a la vista el porcentaje de estudiantes de primera generación que asisten a la Universidad Central del Ecuador, sus condiciones económicas y culturales. Nos referimos concretamente al 74% de estudiantes hijos de padres no profesionales; al tipo de carreras que elige este grupo de estudiantes, por lo general, se concentran en carreras pedagógicas y de administración de empresas (86%), mientras que los estudiantes continuistas (hijos de padres profesionales), eligen carreras en el área de la salud (58%). Además, los datos revelaron que los ingresos del hogar de los estudiantes de primera generación están sobre los 560 dólares mensuales. Consideramos que los datos muestran características diversas de las desigualdades escolares, donde el grupo de estudiantes de primera generación tiene desventajas marcadas que condicionan la experiencia escolar que constituye su integración a un espacio escolar con prácticas estructuradas. Para este capítulo se incluyen entrevistas que sustentan los datos obtenidos en el análisis.

Teniendo en cuenta los datos, en el **cuarto capítulo** nuestro propósito de partida es acercarnos a las experiencias (en el sentido de Dubet (1998) de los estudiantes de primera generación y a la diversidad que caracteriza a la comunidad estudiantil. En este contexto, detallaremos los hallazgos en lo que respecta a la experiencia escolar condicionada por las desigualdades. El

acercamiento a los estudiantes de primera generación reveló que obtener un cupo en la universidad pública no significa haber alcanzado un principio de igualdad, más bien deja por sentado que las desigualdades se trasladan, se acumulan y toman diferentes formas, ya que al no ser herederos de una capital cultural, el campo de la universidad es un espacio nuevo en el que se debe mediar con las desventajas frente a estudiantes de continuistas. ¿Pero que les lleva a los estudiantes de primera generación a mantenerse en el juego, a pesar de las desventajas? Su primer anhelo es obtener un título universitario, algo que no alcanzaron sus padres ni ningún otro miembro de la familia, porque para ellos, el título universitario se ha constituido en un valor simbólico que garantiza mejores condiciones de vida, estabilidad laboral y prestigio.

En este sentido, conseguimos comprender cómo constituyen la experiencia escolar los estudiantes de primera generación en contexto de desigualdad a partir de dos factores explicativos que son el resultado de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Frente al escaso capital cultural y económico que signa la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación, de las entrevistas se deduce que este grupo construye una identidad en medio de un sistema escolar, a partir de estrategias de reproducción que se explica desde dos variables: padres y aspiraciones. Los estudiantes de primera generación apuntan a cambiar la historia familiar, y es aquí, que la universidad se avizora como el único camino para no repetir un destino vivido y es el medio para romper con las trayectorias del origen social. En este contexto, los padres se convierten en un referente para cambiar la historia, y a su vez, como forma de agradecimiento, el propósito de este grupo de estudiantes es, una vez terminada la carrera, apoyar económicamente a sus padres como una forma de agradecimiento por el apoyo y esfuerzo que hacen por enviarlos a la universidad. Los padres se convierten en ese motor, en ese impulso, en esa estrategia para transitar un camino lleno de obstáculos por las múltiples desigualdades escolares.

En esta misma línea, las aspiraciones tienden a evitar el fracaso escolar, porque también permiten a los estudiantes tener un sentido en el mundo escolar, el cual es distante para ellos por su escaso capital cultural. Aspirar a un trabajo bien remunerado o continuar con una maestría son anhelos que necesariamente exigen esfuerzo para culminar la universidad y llegar a ser los primeros de su familia en obtener un título de tercer nivel.

El planteamiento de ambos factores explicativos es producto de las entrevistas a partir de la saturación de los diferentes relatos, tiene especial relevancia para nuestra investigación, ya que permite, retomando a Bourdieu, comprender las condiciones objetivas de las desigualdades y las estrategias subjetivas (experiencia escolar) por las que atraviesan los estudiantes de primera generación. A la vez nos permiten captar cómo los estudiantes construyen su experiencia escolar, se relacionan, arman sus estrategias, se esfuerzan, se adaptan para constituirse en ellos mismos, y solo con este tipo de aproximaciones es posible comprender la lógica de la estructura escolar y las diferentes tácticas o estrategias que tienen los jóvenes de primera generación. Entonces ¿Cómo la universidad “acoge” a los estudiantes de primera generación, si en lugar de minimizar las desigualdades las reafirma?

Con este capítulo pretendemos operacionalizar el concepto de experiencia escolar a partir de los datos y hallazgos encontrados en la Universidad Central del Ecuador.

Para finalizar, presentamos las **conclusiones**, donde se condensan los principales resultados de esta investigación, sobre todo, proponiendo nuevos debates en cuanto a la desigualdad escolar.

Capítulo 1

Estudiante de primera generación, experiencia escolar, desigualdades y meritocracia

La fuerza letal de la desigualdad no solo alcanza a los pobres y a quienes carecen de una educación elevada. También crea divisiones dentro de los ricos, los famosos y quienes poseen educación superior (Therborn 2015, 23).

En el **primer capítulo** partimos, por tanto, de una categoría analítica que necesita ser contextualizada desde la pregunta cómo pensar a los estudiantes de primera generación. Por ello, presentamos una aproximación al concepto de estudiante de primera generación para determinar a los jóvenes que son hijos de padres no profesionales siendo los primeros de su familia en llegar a la universidad. En Ecuador este concepto no ha sido profundizado y es a partir del 2016 que toma fuerza, al mismo tiempo que se pretende justificar los discursos de igualdad de oportunidades y meritocracia. Una vez clara esta categoría analítica, la misma que ayuda a delimitar nuestro objeto de estudio, abordamos aspectos centrales sobre la experiencia escolar (siguiendo los planteamientos de Dubet y Martucelli (1998) de los universitarios hijos de padres no profesionales, con el que se pretende comprender las desigualdades más allá de lo estructural, que a decir de Dubet, es importante poner en primer plano las subjetividades.

Con este concepto de experiencia escolar pretendemos acercarnos a una parte de las prácticas que tienen los estudiantes de primera generación para continuar su carrera pese a su escaso capital cultural concibiéndolos como “sujetos estratégicos”, y ubicar dichas prácticas en el lugar social desde las que se realizan.

Por ello, la experiencia escolar, en palabras de Dubet, es entendida como una construcción personal, social e institucional del estudiante, ya que comprende distintos ámbitos de socialización que constituyen su integración a un espacio escolar con prácticas estructuradas. Además, este primer capítulo, recoge el debate teórico sobre las desigualdades, igualdad de oportunidades, meritocracia que deja en evidencia las desventajas por las que atraviesan los estudiantes de primera generación.

Justamente la universidad está regida por políticas que dejan de lado el tema de las desigualdades, pues estas políticas “exigen” a los estudiantes adaptarse a la dinámica actual de la educación superior sin considerar el punto de origen de cada uno. En este sentido, la universidad tiene una gran deuda con la sociedad al no generar políticas que garanticen la inserción de aquellos estudiantes con desventajas por sus escasos capitales.

1.1. Conceptos sobre primera generación y continuistas

El interés en este capítulo a partir de la literatura desarrollada sobre los estudiantes de primera generación desde un acercamiento tanto cualitativo como cuantitativo, es conocer las condiciones actuales de este grupo de estudiantes frente a los estudiantes ‘continuistas’ dentro del campo universitario. Considerando que en los últimos años se ha generado una oleada de ingreso a la educación superior por parte de los estudiantes que son los primeros en seguir una carrera universitaria (Jarpa y Rodríguez 2017, Castillo y Cabezas 2010, entre otros), resulta interesante acercarse a esta explicación desde los abordajes teóricos de la sociología de la educación y de las desigualdades hasta llegar a la experiencia escolar.

El concepto de ‘estudiante de primera generación’ se desarrolló en los Estados Unidos, donde fue utilizado por primera vez a nivel administrativo para la elegibilidad de los programas de intervención para la igualdad de acceso a los estudios (Auclair y otros 2009). De acuerdo a la educación de los padres los estudiantes son considerados de ‘primera generación’ y ‘continuistas’ una vez que ingresan al campo educativo (Jarpa y Rodríguez 2017). Estos dos grupos de estudiantes “fueron definidos y segmentados conforme la presencia/ausencia de estudios superiores por parte de alguno de sus progenitores como atributo distintivo del capital cultural del estudiante, con independencia de que sus padres hayan o no concluido efectivamente dichos estudios” (Jarpa y Rodríguez 2017). En efecto, los jóvenes de primera generación son hijos de padres que no poseen estudios universitarios (Bueno 2005).

A nivel de Latinoamérica se han registrado investigaciones acerca de estudiantes de primera generación, en Chile se han dado investigaciones exploratorias debido a un alto índice de este grupo en ingresar a la universidad (Castillo y Cabezas 2010). Datos más recientes (Meneses,

Rolando, Valenzuela, y Vega 2010) señalan que el 80% de estudiantes chilenos pertenece a este grupo que ha logrado superar la educación de sus padres.

Los resultados de investigaciones cualitativas (Castillo y Cabezas 2010; Meneses, Rolando, Valenzuela, y Vega 2010) dan cuenta de la complejidad de los procesos que experimentan estos estudiantes, pues, la llegada a la universidad implica insertarse en un espacio distinto y más complejo en comparación a la primaria y secundaria. Por ello, en la educación de tercer nivel se reafirma las diferencias sociales y aquellos jóvenes que no han acumulado ciertos capitales miran este espacio como la oportunidad para “ganarse la vida” (Quintela 2013).

1.2 ¿Qué es la experiencia escolar? Algunas aproximaciones

Una vez contextualizado el concepto de primera generación basado en condiciones de desigualdad en las que se “desenvuelven” los estudiantes a partir de una perspectiva estructuralista, debido al escaso capital, nos aproximamos al concepto de experiencia escolar. Comprendemos como estructura, por un lado, la transferencia de capital cultural de padres a hijos, es decir, la estructura familiar. Por otro, la estructura educativa que no logra adaptarse al ‘sujeto estudiante’ y se convierte en un campo que ahonda las brechas de desigualdad. Como ya se explicó, este estudio busca comprender la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación de acuerdo a los factores asociados a la desigualdad. En otras palabras, a decir de Solís (2010), el sistema educativo transforma las desigualdades de origen social en desigualdades de destino educativo lo que constituye la experiencia escolar.

En este contexto, la forma de comportarse y adaptarse al sistema educativo de los estudiantes dependerá de su posición social, que es una función de la acumulación de dos tipos de capital: el económico y el cultural (Bourdieu y Passeron 1996). En este sentido, hay que tomar en cuenta los diversos significados que adquiere el ingresar a la universidad de acuerdo a las condiciones económicas, culturales y familiares. Los hallazgos empíricos muestran que para los estudiantes de clase media la principal razón para ingresar a la educación superior es ganar “prestigio y reconocimiento social” a diferencia de los estudiantes provenientes de clase baja, el ingreso significa “ganarse la vida” para mejorar sus condiciones, mientras que, para los estudiantes de clase alta es una reproducción (Quintela 2013, 93). Los distintos matices que adquiere la

universidad para los estudiantes de acuerdo a una estratificación social y al dinamismo de las relaciones que se dan, también es una forma de comprender las desigualdades en el campo educativo.

Así, introducir como eje de análisis a la sociología de la experiencia es importante para este estudio, pues permite “explicar la relación entre socialización e individuación y la relación de integración social y de autonomía del individuo” (Dubet 2006). Al referirnos a la relación del individuo con la sociedad es necesario tener en cuenta la idea central de la sociología crítica, especialmente la de Bourdieu, donde problematiza la desigualdad social y los mecanismos de reproducción. Para Weiss (2000) la “experiencia” parte de la idea de Durkheim “sobre el desarrollo simultáneo de actores sociales integrados a las normas de la sociedad e individuos con criterios autónomos, mediante la formación escolar” (Weiss 2000). Comprendemos que los planteamientos de Dubet acerca de la experiencia ponen en primer plano la subjetividad del individuo en su proceso de socialización dentro de un espacio determinado como es la escuela (universidad), que se caracteriza por diferentes mecanismos de desigualdad donde el individuo va formando su experiencia.

Pero ¿qué es la experiencia escolar? Para Dubet (1998), “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción”.¹ La lógica de acción es sumamente importante ya que aquí se estudia el sentido racional de un acto en un contexto determinado.

En lo que respecta, el análisis de la experiencia es una apuesta por comprender el “trabajo del actor” y la importancia de sus prácticas sociales. Para Dubet, hay que partir de un “sujeto actuante” que construye su identidad en un proceso dinámico (Dubet 1994) “caracterizado” por mecanismos de desigualdad. En esta línea, el autor sostiene que la escuela es “lo que sus actores

¹ El concepto de lógicas de acción es clave y habría que analizarlo más detenidamente-se inserta en su teoría en la situación de un concepto clásico de socialización (entendido como adaptación de las normas sociales) al de socialización entendida como articulación de la experiencia [...] es el individuo quien las combina y las articula en una experiencia, que es el trabajo mismo de socialización. A la vez, las lógicas de acción cumplen en su teorización el papel de visagra entre funciones sociales y acciones del individuo. Quieren resolver así, la vieja cruz de la sociología, entre la teoría de tipo durkheimiano y una teoría de tipo weberiano. Parsons lo había intentado con la teoría del rol (la interiorización de las normas), Bourdieu con la teoría del habitus, ellos proponen las “lógicas de acción” (Crego 2014).

significan de ella”, de modo que hay que estudiarla desde una perspectiva simbólica. Así, la escuela (universidad) es aquella que sus actores construyen al significarla, transitarla, experimentarla cotidianamente, atravesados por el dinamismo de las relaciones que se constituyen y que permiten nuevas configuraciones en los actores (Dubet, 2010).

Estas configuraciones se enmarcan en las condiciones estructurales de la universidad y de las condiciones socioculturales y económicas de donde provienen los estudiantes de primera generación, aquí “la experiencia universitaria se ve atravesada por tensiones que resultan con más fuerza condicionantes en estos sectores como son la necesidad de trabajar, las expectativas respecto de la universidad, entre otras” (Crego 2014).

La experiencia escolar nos acerca a un proceso de socialización del individuo dentro de un campo donde articula y reflexiona (individual o colectivamente) ciertas vivencias que adquieren sentido para el agente. Por ello, el lugar de observación para Dubet (2011) no es la estructura, la sociedad como tal, sino que se concentra en la subjetividad individual sin perder de vista su inserción social.

Entendemos también con Dubet y Martucelli (1998), que la experiencia escolar es el constate trabajo que realiza el actor (estudiante) para definir una situación y construir imágenes de sí mismo a partir del contexto en el que se desenvuelve, por tanto, no es un objeto que se observe y mida desde afuera (Santana, Noda, y Pérez 2018). Por ello, las desigualdades determinan la experiencia escolar en el sentido en el que marcan la situación e imagen durante el proceso de constitución. Así, desde la experiencia escolar se establece una forma de abordar explicaciones desde los actores desde un espacio concreto como lo es la universidad (Santana, Noda, y Pérez 2018).

Autores como Núñez y Litichever (2015) han seguido de cerca el concepto de experiencia escolar propuesto por Dubet y Martucelli (1998, 2000, 2010) y explican que la experiencia escolar es testigo de cómo los sujetos construyen desde las subjetividades una especie de identidad frente al resto de los sujetos en confrontación con el contexto social. “Este planteamiento se aleja en parte

de lo macro, en un primer momento, para atender los espacios micros de construcción social propia de significados” (Santana, Noda, y Pérez 2018, 33).

De ahí, que la experiencia escolar es comprendida como:

(...) una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales los estudiantes se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional (Santana, Noda, y Pérez 2018, 33).

La experiencia escolar y social resultan de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor individual o colectivo adopta necesariamente estos tres registros de la acción que definen simultáneamente una orientación del actor y una manera de concebir la relación con otros (Dubet 1994).

En la lógica de la integración el actor se define por su pertenencia en el seno de la sociedad y “se defienden posiciones sociales, se afirman valores que también son identidades personales, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente, por el mantenimiento de la propia identidad y por el mantenimiento de la del sistema que la fundamenta y asegura” (Dubet 2007, 118).

Dentro de la lógica de la estrategia, el actor trata de realizar sus intereses dentro de una sociedad concebida como un mercado. La estrategia se encuentra en relación con la función económica de la sociedad y a su percepción como un campo de competencia; esta lógica implica una racionalidad instrumental, el utilitarismo de la acción, que tiende a adecuar medios y fines (Dubet 2007). Para Weiss (2000) la lógica de la estrategia es conseguir los fines tomando en cuenta que hay aliados y adversarios.

En la lógica de subjetivación, el actor se presenta como un sujeto crítico en confrontación con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. “Esta lógica de acción no tiene nada de heroico o grandioso, pero funda un tipo de reflexividad, distancia respecto de uno mismo y del mundo” (Dubet 2007, 122).

Desde nuestro punto de vista, enfocarnos en la experiencia escolar es darle importancia a los espacios donde se constituyen los estudiantes de primera generación, lo que nos permite comprender los procesos de socialización a partir de sus subjetividades, las mismas que se forman en un contexto desigual, ya que, ser hijos de padres no profesionales implica un escaso capital cultural, además del económico. Por tanto, las desigualdades se explican por la propia naturaleza y estructura del sistema educativo universitario.

1.3 Desigualdades en un mismo campo

Las crecientes brechas sociales entre ricos y pobres, entre los que están dentro de los márgenes y los marginados, en términos educativos, entre estudiantes ‘continuistas’ y estudiantes de primera generación, se convierte en un detonante que nos lleva a repensar sobre los diversos mecanismos que operan para colocar a los individuos en distintas posiciones dentro de la sociedad (Weber 1969).

Dicho esto, Pierre Bourdieu (2000), retomando ciertos planteamientos teóricos marxistas, sobre todo weberianos, reintroduce el concepto de capital y sus formas de acumulación, donde advierte que esta acumulación del capital ya sea en forma objetivada o interiorizada se comprende a partir del tiempo y desde otras formas de capital que no necesariamente se caracterizan por lo económico. El autor comprende que las relaciones sociales no pueden reducirse a la forma cuantificable para explicar las diversas estrategias de acumulación. En este sentido, a decir de Bourdieu, los capitales son: “cultural (títulos académicos), económico (dinero), social (red duradera de relaciones) y simbólico (conocimiento y reconocimiento socialmente construido)” (Bourdieu 2000, 135). Estas categorías son el punto de partida para el análisis de la experiencia escolar que construyen los estudiantes de primera generación en condiciones de desigualdad.

En este contexto, Bourdieu plantea mirar al mundo social como un espacio donde hay posiciones distintas definidas por las relaciones, ya que lo “real es lo relacional”, por lo tanto, “el mundo social constituiría un espacio de varias dimensiones (campos) en las cuales los seres humanos establecen relaciones en función del capital poseído (y de este modo, de la posición ocupada)” (Inda y Duek 2005, 3). El campo es entonces una “arena de batalla”, un tipo de “mercado competitivo” en el que intervienen los tipos de capital.

Justamente asumir a los estudiantes de primera generación desde los postulados teóricos de Bourdieu amplía la discusión de las desigualdades, lo que implica cuestionar que la educación superior se ha convertido en un reproductor de desigualdades estructurales, pese a que las políticas y discursos propongan justicia social como parte de un proyecto democrático dispuesto a equiparar dichas desigualdades (Moreno 2015). No obstante, se evidencia que “una de las mayores dificultades para hacer frente a los retos en materia educativa es que éstos se agravan por las amplias desigualdades sociales” (Solís 2010, 600).

De acuerdo a las investigaciones, las especulaciones sobre el ingreso a la educación superior de los estudiantes de primera generación supuestamente se basan en “el aumento de la cobertura de este tipo de nivel educacional producto de cambios estructurales que han favorecido la igualdad de oportunidades” (Fukushi 2013, 117). Sin embargo, al referirnos a cambios estructurales, debemos tomar en cuenta que el hecho de ser los primeros en ingresar a la universidad a pesar de que ninguno de sus padres lo haya logrado, también es una decisión personal (agencia) de dar un paso, es decir, estos estudiantes rompen con una vida de patrones estructurales existentes, y que, “la agencia personal está por lo tanto, cargada de diferencias de poder producidas colectivamente e implicadas en luchas y resistencias igualmente colectivas” (Sewell 2006, 167).

Entender la agencia o el “retorno del actor” como lo explica Dubet (2011) nutre este trabajo investigativo, ya que de esta forma podremos explicar a los estudiantes de primera generación que buscan escribir una historia diferente a la de sus padres. Todo este debate lo explicaré más adelante, sin embargo es necesario dejar por sentada la idea de que Dubet hace una crítica a los postulados teóricos planteados por Bourdieu en los cuales la agencia de los actores, en este caso del ‘sujeto estudiante’ queda relegada. En este sentido, Sewell (2006) nos da herramientas para explicar que no se puede comprender a la agencia sin la estructura y viceversa. Por ello, cuando hacemos referencia sobre la experiencia escolar es traer a un primer plano a los actores junto a sus subjetividades que confluyen en el campo educativo.

En el caso que aquí se estudia, pretendemos comprender la agencialidad en cuanto los estudiantes de primera generación ingresan a la universidad a pesar de que estructuralmente no hay un capital cultural por parte de sus progenitores. En este sentido, los estudiantes de primera generación

transgreden estructuras marcadas por el punto de origen en ser los primeros de su familia en seguir una carrera universitaria, lo que implica desventajas dentro del campo educativo frente al grupo de estudiantes continuistas. Con esto, abrimos un paréntesis para recalcar el peso de la agencia y la estructura en esta tesis, pues, siguiendo a Bourdieu, se enfoca en las relaciones de las condiciones objetivas de existencia y las estrategias subjetivas que se dan en el campo escolar, el cual se ha legitimado como instrumento generador de posiciones sociales y ha obligado a los estudiantes no tradicionales² a entrar en el juego de la escolarización (Dávila, Ghiardo, y Medrano 2008). Aquí es importante reflexionar sobre el acceso a la educación superior como un espacio garantizado para las élites desde sus inicios, y que con el tiempo y las diferentes políticas planteadas, sobre todo de ingreso, ha incorporado progresivamente a las clases medias y bajas (Dávila, Ghiardo y Medrano 2008) dejando como resultado una población estudiantil no tradicional y diversa socialmente.

En este sentido, resulta particularmente interesante no solo enfocarnos en las políticas de ingreso sino que la apuesta de este trabajo radica en mirar qué pasa con estos estudiantes durante su experiencia escolar y cuáles son los efectos de origen, ya que gran parte del desarrollo académico de los jóvenes está determinado por el nivel de educación de los padres (Fukushi 2013).

No cabe duda que la decisión de acceder a la educación superior es difícil y lo es porque conlleva una serie de riesgos, los que en caso de los estudiantes de primera generación, se ven incrementados por el desconocimiento respecto de lo que enfrentarán (Fukushi 2013, 119).

Que las políticas hayan ampliado el acceso a la educación superior, no necesariamente es sinónimo de igualdad, al contrario, al ser los primeros de su familia en llegar a la universidad se enfrentan a un espacio desconocido y con desventajas, ya que, son los primeros en su familia que acceden a este espacio que históricamente ha estado reservado para la élite. En efecto, la obtención del título universitario también se da en el contexto de una presión social que desemboca en la valoración de un “ser socialmente reconocido como persona que ha aprendido”

² “Estudiantes universitarios no tradicionales se comprende a estudiantes de primera generación familiar en la universidad, estudiantes de clase trabajadora o con dificultades socioeconómicas, adultos que trabajan, mujeres y hombres con cargas familiares, personas con discapacidad, personas de origen inmigrante, entre otros” (González 2010). De aquí en adelante al referirnos a estudiantes no tradicionales lo haremos bajo este concepto.

(Bourdieu y Passeron 1996, 180). Sin embargo, adquirir un título de tercer nivel significa, para el estudiante de primera generación como para su familia, un cambio en la historia familiar que “garantiza” un futuro distinto al de sus padres, aunque este proceso esté marcado por desventajas. Un estudio realizado por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), centro que apoya la investigación educacional de Chile y el extranjero, tuvo como resultado que dos de cada cinco EPG (Estudiantes de Primera Generación) ingresan a la educación superior con el objetivo de mejorar sus condiciones económicas en comparación a la de sus antecesores (CPCE 2009). Además, la idea que los padres proyectan sobre sus hijos con la obtención de un título universitario es que les permite “ser alguien en la vida”, ya que, adquieren el valor de una meta de vida (Fukushi 2013). Es así que, el único camino de los padres y estudiantes es confiar en un sistema educativo meritocrático planteado como parte de la igualdad de oportunidades, con este discurso, de acuerdo con Dubet (2010), la responsabilidad académica recae directamente en el estudiante. Con esto, si un estudiante no sale favorecido en las pruebas de selección, si no alcanza los promedios establecidos, si no culmina su carrera, entre otras, el estudiante es responsable por no “aprovechar” las oportunidades dentro del sistema escolar. Esta especie de transferencia hacia el estudiante, no es otra cosa que liberar de obligaciones al Estado y al sistema educativo, lo que Dubet (2010) denomina “declive de la institución”. Por ello, se debe tener en cuenta que el hecho de acceder a la educación de tercer nivel no garantiza una trayectoria educativa exitosa, porque está condicionada, en palabras de Bourdieu, por el *habitus* (estructura).

Ahora bien, se comprende al *habitus* como un conjunto de esquemas que el individuo interioriza y con los que actúa en el mundo social. En otras palabras, el *habitus* puede ser entendido como costumbres o formas de interactuar con el otro que crea la estructura. El *habitus* hace una diferenciación entre tener o ser y que no es transferible de forma inmediata, sino que se cultiva con el tiempo (Bourdieu 2000). Cuando hacemos referencia al *habitus* es importante analizar la trayectoria familiar, que tiene como punto de inicio el volumen y estructura de capitales con que cuenta un individuo. Si bien el *habitus* reproduce las condiciones sociales de las que es producto, también podemos analizar prácticas disruptivas y transformadoras que reorganizan las disposiciones adquiridas (Gluz 2006).

En este sentido, la literatura explica que las características de los estudiantes de primera generación tienen particularidades frente a los estudiantes continuistas. De acuerdo a las investigaciones la mayoría de los jóvenes de primera generación en su infancia asistieron a prekindergarten (62,5%), sin embargo, son estudiantes con altas tasas de abandono escolar y con baja o moderada participación en las actividades universitarias (Castillo y Cabezas 2010). Mientras que, en términos del tipo de institución educativa, la mayoría de los estudiantes de primera generación proviene de establecimientos municipales (47,4%), en segundo lugar, son de particulares subvencionados (40,3%), luego provienen de las corporaciones privadas (8%) y un porcentaje mínimo proviene de particulares pagados (4,3%). En este contexto, se reafirma que la acumulación del capital cultural mucho depende del capital económico (Castillo y Cabezas 2010) lo que determina el tipo de educación que reciben.

Por su parte, los resultados de investigaciones cualitativas dan cuenta de las subjetividades producidas en el entorno escolar, donde los estudiantes experimentan sentimientos de exclusión y prácticas auto-excluyentes (Soto 2016) lo que provoca desajustes respecto a las exigencias académicas. Estos resultados demuestran que la democratización de la educación no puede entenderse en términos del aumento de la tasa de ingreso, ya que “la masificación escolar no estuvo asociada a una reducción sensible de las desigualdades, al contrario, el sistema se ha diversificado y jerarquizado” (Dubet 2009, 209).

En el caso que aquí se estudia, y basando nuestra explicación en la literatura sobre el tema, el punto de partida es mirar, desde el enfoque estructuralista (Bourdieu), cómo los estudiantes de primera generación con una trayectoria desigual por la acumulación de sus capitales frente a los estudiantes continuistas enfrentan una experiencia escolar diferenciada. Para ello, es necesario pensar en la agencia (Dubet) de los estudiantes con padres y madres no profesionales para tener una mirada múltiple de las desigualdades.

1.4. Discusiones sobre la igualdad de oportunidades

Dentro del contexto universitario, donde se arraigan desigualdades, queda muy poco para hablar de la igualdad de oportunidades, debido a que, tanto estudiantes de primera generación como continuistas, tienen distintas condiciones que les coloca en ventajas y desventajas. ¿De qué sirve

entonces la igualdad de oportunidad? Los discursos que ponen como factor principal a la igualdad de oportunidades como una base para “gozar” de una sociedad equitativa, lo que hacen es cargar la responsabilidad de éxito o fracaso a cada uno de los individuos sin mirar las condiciones con las que enfrentan esta responsabilidad (Therborn 2015). En todo este planteamiento se deja de lado las condiciones meritorias que legitiman ciertas ventajas.

Para Dubet (2011) es criticable la idea de confiar a la educación la misión de promover la igualdad de oportunidades, esto porque no se mira a las jerarquías escolares como una barrera que resulta fácil de vencer para unos y difícil para otros, sino que todo se reduce al mérito y, efectivamente, el esfuerzo individual se hace vano sino se comprende el legado de los capitales (cultural, social, económico). De alguna manera los mecanismos de exclusión siempre encuentran nuevas formas de poner límites, que aunque las estadísticas indiquen cifras elevadas de ingreso de los estudiantes de primera generación a la educación de tercer nivel, es necesario preguntarnos si las políticas de educación superior se adaptan a estas condiciones o si son los estudiantes los que deben adaptarse y en qué contexto.

Reflexionar sobre la expansión de la educación superior es, al mismo tiempo, reflexionar sobre la persistencia de las desigualdades, pues existe una sensación de que las políticas planteadas han permitido el avance en la producción de igualdad de oportunidades. No obstante, los estudiantes de primera generación llevan inscrito el escaso capital cultural para “enfrentar” el sistema universitario (Fukushi 2013).

Para Fukushi (2013) un estudiante de primera generación que no cuenta con la experiencia universitaria de sus padres se verá enfrentando una realidad desconocida, y al mismo tiempo, no contará con los recursos que le permita hacer viable sus esfuerzos. Entonces se debe tener claro que el éxito escolar no se limita solamente a los talentos que disponen, sino al “conocimiento de una serie de códigos de conducta y técnicas (por ejemplo, cómo estudiar, cómo tomar apuntes, cómo buscar en una biblioteca, etc.) que deben ser aprendidas” (Fukushi 2013, 122) y estos talentos se diversifican, todavía más, de acuerdo a los colegios de donde recibieron su educación secundaria.

En términos de Dubet (2011) la concepción de justicia y equidad se centra en la igualdad de oportunidades que consiste en:

(...) ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas. En este caso, las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos (Dubet 2011, 12).

Siguiendo la línea de Dubet, Goran Therborn (2015) considera la igualdad de oportunidades como un discurso que mira a la desigualdad como inherente, inmanente, transhistórica y natural del ser humano, aprovechándose de los que menos tienen, dejándolos en condiciones más precarias pasando por encima de sus derechos humanos. En este sentido, es necesario comprender que los regímenes de desigualdad social tienen una connotación histórica (esclavitud, nacionalismo racista-mestizo y régimen compensatorio, cada uno formado por un conjunto diferente de entrelazamientos globales) que persisten en la actualidad desde como un puntos de partida para debatir las desigualdades, no solo desde la distribución de recursos e ingresos, sino desde otras dimensiones como: raza, etnia, clase género, que permitan dar cuenta de los diversos mecanismos de exclusión donde los derechos humanos se ponen en juego.

Therborn (2015), ilustra con algunos ejemplos las diversas caras que tienen las desigualdades escolares, con los que demuestra que no se trata de un simple esfuerzo para alcanzar el éxito académico, al respecto el autor dice:

¿Es realmente así la vida humana? Si usted se ha graduado en literatura clásica por Oxford o Cambridge, tendrá por delante una amplia variedad de oportunidades laborales (...) Pero si tiene usted una amiga graduada en literatura clásica (árabe) por la Universidad de El Cairo, por ejemplo, lo más probable es que vaya a engrosar las filas del desempleo. ¿Quiere eso decir que ella se esforzó menos que usted en los estudios? (Therborn 2015, 52).

Ahora bien, pensemos cómo el discurso de igualdad de oportunidades se ha insertado en la educación con resultados notorios en la universidad. A nivel latinoamericano, justamente una de

las primeras condiciones de acceso que sortean los jóvenes para ingresar a la universidad pública es una evaluación que abarca los 12 años de escolaridad previos, donde la fuerte segmentación escolar causa que los jóvenes presenten falencias desde la enseñanza secundaria y el ingreso tenga ciertas dificultades (Mauna 2013). Aunque se presenten dificultades, los hallazgos de las investigaciones a nivel de América Latina muestran que ha disminuido el problema de acceso como tal, ahora la problemática se enfoca en resaltar la discusión sobre la calidad de educación. Justamente por este cambio de enfoque es que se debe poner atención en el estudio de las desigualdades que se arraigan en la educación y en especial en la educación superior (Sánchez 2015).

Por su parte, los estudios exploratorios y la literatura especializada en desigualdades educativas señalan que la mayor influencia sobre los resultados de rendimiento escolar de los alumnos depende de las condiciones del hogar y antecedentes familiares (Castillo y Cabezas 2010, Jarpa y Rodríguez 2017, Choy 2001, Brunner 2009, Quintinela 2013). Esto indica que cuando nos enfocamos en los estudiantes de primera generación encontramos varias características estructuradas por la profesión de sus padres. Así se evidencia que los factores que configuran las experiencias escolares están influenciados por las “variables de origen social, tales como el capital económico (expresado en el ingreso forzado al mercado laboral o en la deserción por falta de recursos) y el capital cultural, heredado de las familias y el establecimiento de educación secundaria” (Canales y De los Ríos 2007; González y Uribe 2005; Meneses 2010).

1.5 La meritocracia, un mismo camino diferentes puntos de inicio

Al referirnos a las desigualdades en la educación, la meritocracia es una de las grandes ilusiones creadas por las democracias actuales con las que se ha generado “desigualdades justas”. Lo que aquí importa es no perder de vista que gran parte de las desigualdades están ligadas al punto de origen de cada individuo (capital cultural). Sin embargo, la meritocracia deja de lado estas condiciones (punto de origen) para trasladar la responsabilidad a los individuos y de esta manera liberar a las instituciones de responsabilidades. ¿A caso el mérito no se considera como producto de la acumulación de capitales?

El mérito ha sido el principal “dispositivo” que ha logrado ubicar a los individuos en jerarquías diferentes, teniendo como resultado “desigualdades justas”, ya que toma en cuenta las capacidades individuales y los talentos que son “cultivados”. El reforzamiento del mérito ha logrado establecer “una competencia supuestamente equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales” (Dubet 2015, 232) y decepciona a aquellos que no tienen nada que ganar ni mucho que ofrecer en el juego de la meritocracia.

De este modo la educación superior a través del mérito, por un lado, destaca ciertos talentos, por otro, deja por fuera cualidades, pues todos los estudiantes son evaluados desde un mismo patrón para seleccionar “los mejores” (Dubet 2015). Esta relación entre estado y educación ha tenido como resultado promover a la universidad como el espacio donde se legitima la desigualdad y donde “no se reconoce más valores que los de la institución que es la única en reconocer plenamente su valor” (Bourdieu y Passeron 1996). Cuando, a través de las estadísticas, analizamos acerca de la mayor cobertura de ingreso a la educación superior, al mismo tiempo se desatan mecanismos que condicionan, no solo el ingreso, sino el transcurso de la vida académica de la comunidad estudiantil. Por ejemplo, los estudiantes de primera generación tienen menos probabilidades de concluir una carrera, tienden a obtener bajas calificaciones y se encuentran en desventaja ante estudiantes ‘continuistas’ (Bueno 2005, Castillo 2010, Phillip 1989, Choy 2001). Es decir, si por un lado, es importante garantizar la educación para todos, no todos están en condiciones de aprobar una carrera, para Dubet (2015), fue necesario “gestionar políticas escolares cada vez más complejas desde el momento en que la formación es considerada como una inversión para los Estados, para las empresas y para los individuos” (Dubet 2015, 246). Es así que la meritocracia se encarga de seleccionar, de reconocer y premiar talentos. De ahí se puede definir a la meritocracia como:

(...) un sistema social basado en la aristocracia del talento y no en alguna forma de justicia democrática o igualitaria; consiste en distribuir los trabajos, los cargos y las recompensas sociales y económicas de acuerdo a las cualidades y calificaciones individuales, de modo que los individuos con mayores aptitudes y capacidades deberían obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio (...) Sin embargo, la meritocracia no tiene como fin la eliminación de las jerarquías sociales, sino instaurar un nuevo modo de acceder a ellas (Puyol 2007, 170).

Entonces, la meritocracia no garantiza igualdad, aunque sea un mismo proceso para todos aquellos que participan, esta condiciona y justifica las diferencias sociales y solo se enfoca en el “esfuerzo” individual dejando de lado el punto de origen de todos quienes participan o compiten.

1.6 Estudiantes de primera generación en el contexto universitario

Conocer al estudiante de primera generación y las desventajas propias debido al escaso capital cultural con el que “enfrenta” el proceso universitario, nos lleva a pensar si las instituciones educativas se preparan para recibir y educar a este grupo de estudiantes. En este contexto, es importante colocar en debate el rol de las instituciones de educación superior y cuestionar acerca de la igualdad de oportunidades, un concepto que se ha “popularizado” al mismo tiempo que el índice de ingreso va en aumento.

1.6.1 Reseña general sobre el rol de la universidad ¿Están las instituciones de educación superior preparadas para atender a los estudiantes de primera generación?

Es preciso señalar que el momento en que el estudiante busca una condición diferente a la de sus padres, la universidad no ha cambiado su dinámica estructural donde arraiga las desigualdades, donde claramente existen ventajas y desventajas. La literatura, sobre todo, las estadísticas trabajadas para explicar este tema han dado muestras que las desigualdades en el campo educativo se traslapan, se configuran, se modifican para reflejar una supuesta igualdad, sin embargo, lo que se ha logrado es invisibilizar otras formas de mirar la desigualdad. El sistema educativo legitima sus propias reglas de juego y deja de lado la inserción de sujetos que no presentan la misma trayectoria de capitales (Bourdieu y Passeron 1996).

Dicho esto, y siguiendo los postulados teóricos bourdianos la universidad se conforma como un campo en disputa donde se han naturalizado ciertas formas de desigualdad. Según datos de la OCDE³ (2012), la proporción de estudiantes que ingresaron a la educación terciaria subió en promedio 25 puntos porcentuales entre 1995 y 2010 a nivel mundial. Claramente el ingreso a la educación superior ha dejado de ser un nivel de formación para unos pocos, ya que avanza a casi

³ La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es un organismo de cooperación internacional, compuesto por 35 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales.

todos los niveles e incorpora a jóvenes de niveles socioeconómicos bajos, primera generación en sus familias y personas de grupos históricamente excluidos. Si bien esto demuestra una “democratización” del ingreso a la educación superior, se está minimizando la otra realidad, que los estudiantes con estas características que continúan sus estudios y logran graduarse, representan bajos porcentajes.

En los últimos años, encontramos que en México, Arabia Saudita y Turquía el 25% de los que ingresan a la educación superior no se gradúan, y a 50% o un poco más en Australia, Dinamarca, Islandia, Polonia y Reino Unido” (OCDE 2012). Esta situación de bajas tasas de graduación ha sido reconocida por muchos países y organismos internacionales, generando cierta preocupación, ya que el paso por la formación terciaria sin la obtención de un título puede conllevar pocos beneficios para los estudiantes y un gasto (y deuda) familiar y/o estatal importante. Para los que ingresan y sí terminan, la situación en general es diferente, reportado en mayores oportunidades, reconocimiento en lo laboral y mejores sueldos (Ayala, Castro, Fernández, Gallardo, Jouannet, y Moreno 2013, 28).

En parte, las brechas educativas se originan en la diversidad interpersonal, en esfuerzos, capacidades y méritos, pero que al mismo tiempo no se separan de las dificultades propias del contexto social, pero sobre todo, de las deficiencias de la educación superior que no han logrado mermar las diferencias de origen. Con esto, se deja por sentada la idea de que el sujeto estudiante es el que debe acoplarse a los sistemas educativos establecidos, sin tomar en cuenta que no todos están en las mismas condiciones de responder o de construir una misma experiencia escolar dada la situación de origen (Solís 2010). De tal forma que una parte de la desigualdad escolar podría ser atribuida a los sistemas de educación superior y “no precisamente a las circunstancias sociales de origen” (Solís 2010, 606).

Diversos estudios han mostrado la heterogeneidad y diversidad de las desigualdades desde la perspectiva escolar, por un lado, están las condiciones de origen que caracterizan a los estudiantes y, por otro, las políticas educativas en su afán de ser más inclusivas han generado un efecto contrario y se cree que “la imposición parte de los patrones vitales de los grupos dominantes” (Dovigo 2014) y que el sistema educativo en lugar de buscar formas de adaptarse

al sujeto estudiante tomando en cuenta las condiciones personales y sociales, lo que ha evidenciado son brechas de desigualdad y estratificación dentro del campo educativo. Según Booth y Ainscow (2002), desde la perspectiva educativa, “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow 2002). Hablamos así de una educación poco inclusiva en términos que permite acumular ventajas a unos dejando por fuera a otros. Justamente, los estudios de caso realizados por Castillo y Cabezas (2010) determinan que la mayoría de los jóvenes de primera generación son estudiantes con altas tasas de abandono escolar y con baja o moderada participación en las actividades universitarias, lo que indica que se mantiene la idea de que son los estudiantes quienes deben adaptarse a la dinámica escolar planteada, en este caso, por las universidades, donde no hay una propuesta de una “educación que se adapte y proporcione las respuestas que cada persona o colectivo social necesita” (Bustos y Gairín 2017, 200).

Los resultados de investigaciones cualitativas dan cuenta de los sentimientos de exclusión y prácticas auto-excluyentes que experimentan los estudiantes de primera generación frente a los continuistas (Soto 2016) lo que probablemente provoca desajustes respecto a las exigencias académicas y adaptación a las políticas educativas. Por su parte, las investigaciones cualitativas del estudio se enfocan en visibilizar que los estudiantes son diferentes y esa diferencia radica en múltiples factores a los que el sistema educativo no ha tomado en cuenta. Así podemos plantear que el reto que actualmente tiene la educación superior es la atención a la diversidad tanto social, económica y cultural.

Las reflexiones sobre desigualdades, en este caso escolar, requieren trascender más allá de las políticas de ingreso, “lo fundamental es un buen análisis de contextos que desentrañe las articulaciones de las distintas dinámicas de poder que configuran los campos de desigualdades de excedente” (Pérez Sáinz 2015, 13). En este sentido, los estudios señalan que no solo las políticas de ingreso y el aumento de recursos hacia la educación llevan a mejorar las condiciones de igualdad en el ámbito educativo, “sino un conjunto de factores entre los que están: la formación de los profesores, la exigencia de estos hacia los alumnos, la focalización en los saberes y aprendizajes” (De Prada 2005, 21).

Implementar un solo modelo de educación, es no considerar la heterogeneidad de los grupos que confluyen en el espacio universitario. Es en este sentido, que la universidad y sus políticas en lugar de mermar esas desigualdades a partir de la acumulación de capitales (sociales, económicos y culturales) lo que hace es definir aún más las brechas. Gairín (2014) subraya que cualquier intervención institucional que promueva el cambio educativo debe enfrentarse a un “cambio global” que incluya desarrollo curricular, organizativo, profesional y comunitario, que tome en cuenta precisamente la heterogeneidad de los grupos estudiantiles que demandan una educación incluyente en todas su formas posibles.

Por su parte, el enfoque desarrollado por González (2010) desde una visión cualitativa invita a considerar las complejas tramas institucionales en las que desarrollan la experiencia escolar los estudiantes ‘no tradicionales’ (estudiantes de primera generación familiar en la universidad, de clase trabajadora o con dificultades socioeconómicas, adultos que trabajan, mujeres con cargas familiares, personas con discapacidad y origen inmigrante), dando cuenta de la persistencia de procesos de exclusión. En efecto, la propuesta de este autor cuestiona qué pasa con este grupo de estudiantes ‘no tradicionales’ una vez que ingresan a la educación superior, entonces no podemos basar la discusión de igualdad solo quedándonos en las políticas de inclusión.

Siguiendo la línea de González (2010), Urzúa (2012) expone que a pesar del creciente acceso de los estudiantes de primera generación a las universidades, su permanencia es menor que los estudiantes continuistas, ya que el “74% de los jóvenes que abandonaron sus estudios eran primera generación. La probabilidad de obtener un diploma es cercana al 70% para estudiantes con padres universitarios, en cambio para los hijos de padres no universitarios no sobrepasa el 38%” (Urzúa 2012, 9).

Ciertamente, resulta contradictorio considerar a las políticas de ingreso como única solución frente a la desigualdad de oportunidades. En este recorrido por la literatura en cuanto al rol de la universidad frente a estudiantes de primera generación, se evidencia que el sistema de educación superior, al mismo tiempo que, propone mecanismos para generar igualdad lo que hace es producir desigualdades. Esto conlleva a pensar que, el principal generador de una diferenciada

experiencia escolar entre distintos grupos que confluyen en el espacio universitario es la desigualdad de oportunidades, más allá del mérito, aptitudes y esfuerzos personales (Solís 2010). Para Ayala, Castro, Fernández, Gallardo, Jouanne y Moreno (2013), la problemática que gira en torno a la desigualdad educativa que construye experiencias escolares distintas debe ser abordada en ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y las instituciones que los reciben. En este sentido, a las instituciones les corresponde “la provisión de recursos adecuados para que el alumno alcance los aprendizajes esperados, proceso que incluye también políticas compensatorias” (Donoso y Cancino 2007, 209). Sobre estas desigualdades con las que inician los estudiantes en la educación superior no se trata de dar solución de una forma paternalista de ayuda para nivelar dichas desigualdades, sino un trabajo conjunto entre estudiantes e instituciones para que logren integrarse a las dinámicas del campo universitario. Tales consideraciones remite a captar las diferentes situaciones estructurales que aunque no determine al sujeto, si lo condiciona de una u otra manera, en palabras de Bourdieu, lo social condiciona lo individual. Notamos que los estudiantes de primera generación logran superar el nivel de educación alcanzado por sus padres e incluso el de sus hermanos, sin embargo, una vez dentro del campo educativo actúan las características estructurales de la desigualdad, cabe recalcar que la igualdad no debe ser entendida en términos de ingreso, sino comprender desde la experiencia escolar cómo el campo educativo es el principal constructor de desigualdades donde el “acaparamiento de oportunidades” está bajo los estudiantes continuistas.

Capítulo 2

Políticas universitarias ¿promueven igualdad?

En este capítulo nos enfocamos en la importancia del escenario escolar, por tanto, hacemos un recorrido por las políticas universitarias implementadas en América Latina y las incidencias que tuvieron en Ecuador. En este contexto, al precisar en las políticas advertimos que la meta ideológica de la educación superior es lograr, bajo el paraguas de la calidad y el discurso de la meritocracia (enfocado en el esfuerzo individual), una educación más democrática. No obstante, son políticas que dejan de lado las prácticas educativas en las diversas y desiguales realidades escolares, lo que hemos llamado experiencia escolar.

Para este análisis realizamos un corte desde los 90, época en la que la educación se volcaba hacia la privatización. Además, en esta época surgió un estado evaluador y al mismo tiempo incrementaron las Instituciones de Educación Superior privadas, lo que dejó inmensas desigualdades escolares afectando al quintil más pobre. Para centrarnos en el contexto ecuatoriano realizamos una comparación entre la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, LUEP y la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010) y las últimas reformas realizadas en 2018, el objetivo fue encontrar los artículos que han ido cambiando con el tiempo, sobre todo, aquellos que tienen que ver con los estudiantes como: el ingreso, otorgamiento de becas y participación estudiantil para analizar el peso que los estudiantes y sus condiciones tienen dentro de las leyes, lo que amplía el debate de la experiencia escolar y las potenciales desigualdades educativas que este tipo de políticas acarrearán.

2.1 América Latina y las reformas universitarias en los años 90

Las miradas sobre las reflexiones que han surgido en los últimos años acerca de la universidad dejan ver una amplia gama de temas en cuanto a la reproducción de las desigualdades. Un debate latente es acerca del ingreso a la universidad como uno de los mecanismos más significativos de exclusión, pues la desigualdad social se transforma en una desigualdad propiamente escolar (Bourdieu y Passeron 1995), donde los mecanismos legitiman las ventajas y desventajas a partir de las relaciones sociales. De acuerdo a la literatura analizada en el primer capítulo, la comunidad estudiantil universitaria lleva la marca de todo un pasado escolar que se relaciona con el sistema

(Bourdieu y Passeron 1995) y las políticas que rigen la educación superior permitiendo diferentes experiencias escolares marcadas por la desigualdad que caracteriza, como los denomina Bourdieu, al “afortunado por milagro” y “al heredero”, justamente por las “condiciones objetivas” de las que son producto (Bourdieu y Passeron 1995).

Para los años 90 en América Latina la universidad y sus reformas cambiaron, no precisamente a favor de las necesidades sociales, sino que se insertó en un sistema mercantil y burocrático que “ofrecía” mejorar la calidad de la educación superior (Brunner 1994). Pues este ofrecimiento tomó impulso luego de que la educación superior se había debilitado y convertido en un negocio en la década de los 80 debido al crecimiento de la demanda, la desvinculación y la falta de control por parte de los gobiernos hacia las instituciones de educación superior.

Luego de que las universidades atravesaran por este contexto, los estados latinoamericanos intervinieron con el objetivo de mejorar la educación superior, por lo que, destinaron recursos y ampliaron la cobertura de ingreso, lo que les permitió tener más “control” sobre las instituciones. Es así que aparecieron establecimientos para evaluar y controlar el funcionamiento de las universidades en los países de América Latina, y de acuerdo con estos objetivos, se buscaron otras maneras de regulación a los sistemas educativos “basadas en la coordinación de nuevas formas de financiamiento y la adopción de controles de calidad y eficiencia” (Brunner 1994, 39). Los cambios efectuados evidenciaron ciertas características: mayor control por parte del estamento con el aparecimiento de instituciones gubernamentales para controlar las universidades, se demarcó una diferencia entre las universidades e institutos superiores y técnicos, hubo mayor inversión del estado en la educación superior con el que aumentó su control, con esto se pretendió cambiar el orden de la gestión de las universidades (Brunner, 1994). Al referirnos a mayor control gubernamental, precisamente hacemos énfasis en la creación o aparición de varios consejos u organismos que regularon a la educación superior, ya sea por medio del estado o por la unión de universidades que manifestaron la necesidad de repensar la universidad en un contexto económico que cambia rápidamente. Justamente los lineamientos de evaluación y autoevaluación universitaria se enmarcan sobre la base de una redefinición de las relaciones universidad-sociedad-estado (Brunner 1994), donde juega un papel importante la asignación económica.

A continuación, la Tabla 2.1. resume los cambios de las reformas en América Latina en los años 90:

Tabla 2.1. Iniciativas de reformas de la educación superior en América Latina

País	Año	Iniciativas de Reformas de la Educación Superior	Vinculación de recursos en las Reformas
Chile	1980-1990	-Se instauró un modelo de coordinación de la Educación Superior (ES) que descansa básicamente en dispositivos de autorregulación, con incidencia de mecanismos relativamente desregulados de mercado, escasa intervención por parte del estado y un modelo diversificado de financiamiento de las universidades públicas. - Se creó el Consejo Superior de Educación (CSE), régimen permanente de acreditación y evaluación.	Si
Colombia	1980-1991	-La autoevaluación es definida como una tarea permanente de las instituciones y hace parte del proceso de acreditación. Se creará un Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) conformado, entre otros, por las comunidades académicas y científicas, el cual definirá su reglamentación, funciones e integración.	Si
México	1990	Inicia un proceso de evaluación y autoevaluación de las instituciones de ES de común acuerdo entre el gobierno y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones del sector. Se observa el surgimiento de un Estado evaluador que tiene una mayor incidencia en la vida interna de las universidades.	Si
Argentina	1990-1993	Aparece la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) organismo descentralizado, bajo la jurisdicción del Ministerio de Cultura y Educación, integrado por 12 miembros académicos designados por el Poder Ejecutivo con el acuerdo del Senado, promoverá la autoevaluación en las universidades oficiales y privadas, coordinará la evaluación externa y acreditación de las carreras de grado que comprometen el interés público y la acreditación de los programas de posgrado.	Si
Brasil	1992-1993	Se creó en 1993 el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB). La evaluación sugerida sería efectuada por el procedimiento de la revisión por pares, incluyéndose en los comités a representantes de otros segmentos.	Si
Bolivia	1990-1993	Como parte de las transformaciones que se impulsaban en el estado y a nivel constitucional, los lineamientos de política discutidos en respuesta a ese diagnóstico apuntan a establecer un estado con capacidades evaluativas que, junto	Si

		con reconocer la autonomía de las instituciones, promueva la evaluación y autoevaluación, la regularización, la promoción de los docentes, el financiamiento, entre otros.	
Ecuador	1990	- Las instituciones de educación superior agrupadas en el Consejo de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) impulsan un debate nacional sobre su futuro y estaban dedicadas a examinar su estado actual y a preparar un Plan Nacional de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas (PLANUEP). El gobierno estaba distante del esfuerzo que desplegaban las instituciones bajo el impulso del CONUEP. - No existe propiamente una política pública en materias de educación superior y el gobierno apenas esbozó un conjunto de lineamientos a través del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) que no logró traducirse en una nueva legislación; los efectos sólo produjeron un crecimiento del sistema en términos de cantidad de instituciones y matrícula, pero sin una norma que las regule u ordene.	Si

Fuente: Brunner 1994, 38-62 y Villanueva 2008

Precisamente estas reformas de evaluación y autoevaluación mantenían dos actores de relieve: el mercado y la sociedad. El Estado “administraba” los cambios de la educación superior basados en la calidad, ya que de esto dependía la asignación de fondos económicos a las instituciones (Brunner 1994). Estas reformas neoliberales, como las denominan Suasnábar y Rovelli (2011) por introducir un nuevo patrón de financiamiento basado en la retención y administración del presupuesto por parte del estado, dejaron de lado la autonomía universitaria y pusieron a las instituciones y a los mismos actores de la educación superior en una tensión de competencia por acceder al presupuesto.

En cada país, durante distintos años surgieron mecanismos de evaluación y control lo que debilitó más a la Educación Superior separándose por completo de las necesidades sociales. Mientras que, el Estado no asumió la responsabilidad de asegurar una educación de calidad y se colocó como el ente regulador de la educación superior latinoamericana a través de tres instancias combinadas entre sí:

(...) la promulgación de nuevas leyes y/o decretos para dar un nuevo marco legal a la educación; la creación de organismos vinculados a la gestión de la política universitaria y más específicamente a los procesos de evaluación y acreditación; y la aplicación de nuevos criterios

para el otorgamiento de fondos e incentivos a los docentes y las instituciones (Villanueva 2008, 247).

Para ese momento la discusión se enmarcaba en los presupuestos que definían “mejoras” en la educación y la calidad se tradujo en un nuevo *corpus* normativo. Cabe la pregunta ¿las normas y la regulación sirvieron o sirven para repensar la educación superior vinculada con el desarrollo social? A los Estados de América Latina les interesaba manifestar su poder a través de la gestión y administración del presupuesto, pues, más allá de generar un “desarrollo” del conocimiento en condiciones equitativas, provocó un estado regulador y menos eficiente en la educación “con una demanda de educación superior insatisfecha que terminó volcándose, en la medida en que sus recursos se lo permitían, a la educación privada” (Villanueva 2008, 252).

Con las distintas reformas emprendidas, que permitieron ampliar el ingreso, las universidades se convirtieron en un legitimador social, pues, estas políticas no estaban enfocadas, por ejemplo, en analizar cómo influye el nivel educativo de los padres en la trayectoria académica de sus hijos, lo que nos lleva a pensar que la universidad es un legitimador social que fija ventajas y desventajas escolares. En la Tabla 2.2. presentamos la evolución de la matrícula en distintos años:

Tabla 2.2. Evolución de la matrícula en América Latina

Evolución de la Matrícula			
País / Año	1975	1995	2004
Argentina	579.736	1.054.145	2.026.735
Bolivia	49.850	154.040	346.056
Brasil	1.089.808	1.661.034	4.163.733
Chile	149.647	327.074	567.114
Colombia	176.098	576.540	1.112.574
México	562.056	1.420.461	2.236.791

Fuente: Villanueva 2008, 253

La evolución de la matrícula de la Educación Superior responde al acceso universal de la educación inicial y secundaria que fue parte de la agenda de los países de América Latina (UNESCO 2013). Sin embargo, la Educación Superior dio un giro hacia la dinámica empresarial que provocó la creación de nuevas universidades privadas que presentamos en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3. Aumento de las universidades privadas en América Latina

Aumento de las universidades privadas en los 90		
País	Públicas	Privadas
Argentina	45	55
Bolivia	15	41
Brasil	86	190
Chile	16	48
Colombia	53	112
México	615	1159

Fuente: Villanueva 2008, 253

Para Villanueva (2008), el incremento insuficiente de la inversión pública en educación, el aumento de la demanda y el avance de la educación privada han reforzado el rasgo de inequidad en el acceso a la educación y debido al control estatal, las universidades han perdido la autonomía de desarrollo. Pues, la calidad de las instituciones de educación superior se sustentó en una competencia por recursos del estado premiando a las instituciones con ventajas y no a las más aptas (Gallardo, Rincón, Vergara, y Puerto 2011).

En la década de los 90 surgió una ritualización de los procesos de evaluación y autoevaluación, donde los recursos no estaban enfocados en mejorar las condiciones de la educación superior, al contrario, afectó el objetivo de mantener una educación de calidad y “lejos de conformarse en las instituciones una cultura de la evaluación que potencie un comportamiento proactivo de sus actores, el desarrollo de los procesos se asocia a la necesidad de cumplir con la normativa desde un punto de vista meramente formal” (Chiroleu 2011).

Justamente, con el surgimiento de un estado evaluador y el incremento de Instituciones de Educación Superior privadas aumentó la desigualdad escolar, ya que, el ingreso a la institución, la permanencia y la culminación de una carrera se convirtieron en privilegio de una minoría, porque el “logro educativo se debe a variables sobre el nivel educativo de los padres de los estudiantes, a ciertas características pedagógico-institucionales o a la composición socioeconómica del barrio” (Byrk y Thum 1989 en Rodríguez 2016) y entre otras muchas características que deben ser consideradas en su totalidad para un análisis de las desigualdades escolares, las mismas que configuran la experiencia escolar.

2.2 ¿Quiénes van a la universidad?

La notable intervención por parte del estado en la administración de las universidades a través de reformas universitarias y políticas, ha influido en el aumento de las universidades privadas, inequidad en el ingreso y desigualdades escolares. Esto se debe a un cambio en la comunidad estudiantil que proviene de distintos estratos sociales, en su mayoría del quintil más alto. Si bien, se ha manifestado un incremento en el ingreso a la educación superior introduciéndose mecanismos de control de acceso, también la población estudiantil se diversificó tomando en cuenta variables como: “orígenes sociales familiares, antecedentes institucionales, trayectoria educativa y las expectativas de continuidad escolar” (Solís, Rodríguez y Brunet 2013, 1103), que han insidido en la reconfiguración de los sujetos que ingresan a la universidad. Desde una perspectiva global, se afirma que si bien las clases sociales más privilegiadas tienen mayor cupo de ingreso, estas no constituyen la estructura total o el centro del mundo estudiantil (Dubet 2005). Es por ello que podemos hablar de experiencia escolar atravesada por desigualdades en el tránsito por la universidad.

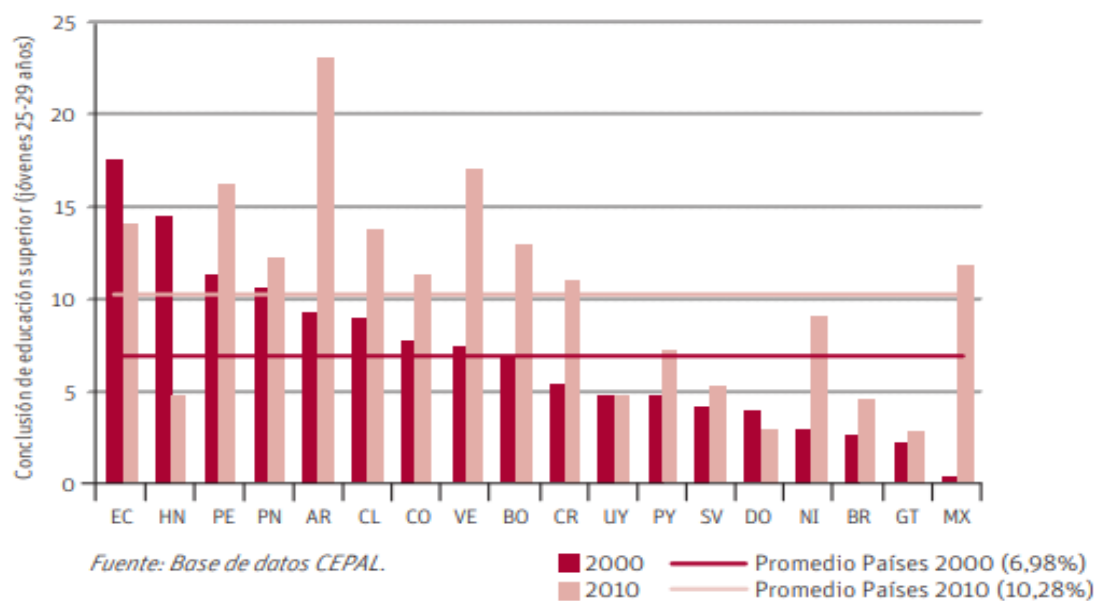
A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la educación superior con políticas públicas, reformas, incremento del ingreso, entre otras, no han sido suficientes y han dejado brechas de desigualdad y otras dificultades arraigadas en la desigualdad social que atraviesa América Latina (CEPAL, 2007). Con el auge de la masificación del acceso a la educación primaria y secundaria, la educación superior se ha convertido en un factor reproductor de las desigualdades sociales y escolares, porque es en este nivel donde muchos jóvenes empiezan a quedar desvinculados de las Instituciones de Educación Superior, hay mayor deserción o se empieza a notar el bajo nivel educativo.

Este fenómeno de expansión en la educación superior ha sido importante y ha permitido que este nivel de educación no esté asignado solamente a las élites, sin embargo, no se debe entender como un eje de justicia social, igualdad o equidad, si bien ha permitido el ingreso hacia la capa profesional a jóvenes de sectores medio y bajo, se sigue reforzando la participación de aquellos jóvenes de clase alta, quienes se han beneficiado de este crecimiento (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca 2013).

Para la CEPAL, en varios países latinoamericanos, más de la mitad de los estudiantes universitarios son “primerizos”, o sea, representan un contingente de universitarios de primera generación a quienes se les proyecta nuevas posibilidades de movilidad socio ocupacional en comparación con sus padres (CEPAL 2011). Así, para el año 2008 la tasa bruta de matrícula en la educación terciaria, en Argentina ascendió al (70%) aproximadamente, seguido de Uruguay (65%), Chile (55%) y Ecuador (43%).

Estos datos indican que de cierta forma ha mejorado el ingreso a la educación en general, con un incremento en la cobertura educativa de los niveles básicos y secundarios. Sin embargo, esto no equivale a mejorar las oportunidades para todos los que acceden a la educación, por el contrario “la desigualdad global en las transiciones no necesariamente se reduce, sino que se traslada a los niveles superiores (...) queda claro que más oportunidades educativas para todos no equivale a mejorar las oportunidades de los grupos menos favorecidos” (Blanco, Solís y Robles 2014, 165).

Tabla 2.4. Conclusión de la educación terciaria (población de 25-29 años) (18 países incluidos)



Fuente: Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca 2013, 137

En definitiva, en la década pasada hubo una importante expansión de la educación superior, sin embargo, ha resultado una distribución desigual, pues, según la Tabla 2.4 elaborada por Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca (2013), la cohorte de 25-29 del quintil más bajo de los

países de América Latina que culminaba la educación superior llegaba al 0,7%, mientras que, del quintil más rico culminaba el 18,3%” (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca, 2013). De los datos presentados podemos concluir que, dentro de este porcentaje mínimo de ingreso del quintil más bajo hay jóvenes que superaron la educación de sus padres, siendo los primeros en alcanzar estudios superiores. Es importante hacer notar que la idea de una mayor democratización de la educación superior ha sido caracterizada por el concepto de masificación, ya que, “se le identifica como un producto del acceso a este nivel por parte de sectores sociales tradicionalmente excluidos, pero, de manera peyorativa, se le identifica también con la baja calidad educativa” (Comboni y Juárez 1997, 18).

Comboni y Juárez (1997), de acuerdo a su investigación denominada “La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI”, aseguran que la información sobre cuáles son los sectores que ingresan a la universidad es ambigua debido a la masificación. Sin embargo, “las evidencias ponen de manifiesto que el acceso está concentrado en los sectores medios y altos y que en América Latina —en tanto persista el incumplimiento de los objetivos de universalización de la enseñanza básica— resulta imposible pensar en la democratización real de la enseñanza superior” (Comboni y Juárez 1997, 19). Para Dubet (2005), el mundo estudiantil está atravesado por un sinnúmero de experiencias que resultan difíciles de registrar y describir por categorías detalladas.

Enfocarnos puntualmente en las desigualdades sociales y en las políticas implementadas en la educación superior en América Latina, durante esta investigación, ha permitido evidenciar que de cierta forma se justifican las diferencias sociales hasta el punto de naturalizar una población segmentada, pues, de acuerdo a las condiciones económicas y culturales hay carreras profesionales que limitan su ingreso (Medicina, Arquitectura, Odontología, ciertas Ingenierías).⁴ Mientras otras parecería que están “destinadas” justamente para aquellos con escasos capitales económicos y culturales. “Es sabido que la existencia de grandes dinastías de juristas y de médicos, que suponen mucho más que una simple herencia profesional ligada a los efectos de la transmisión del capital cultural no es en absoluto un mito” (Bourdieu 2008, 79-80). Es por ello,

⁴ Esto ampliaremos en el tercer capítulo con datos recogidos en el trabajo de campo y veremos la segmentación de la población estudiantil en las distintas carreras de acuerdo a ingresos.

que al campo universitario se lo debe comprender como un espacio que históricamente ha mediado relaciones desiguales, que no solo se reflejan en las políticas de ingreso como ya se dijo en el capítulo anterior.

La universidad responde a un solo patrón estructural que legitima la acumulación de los capitales cultural y económico, por lo que, le resulta difícil adaptarse a la realidad social de los estudiantes universitarios no tradicionales que ingresan luego de atravesar múltiples pruebas, dejando por fuera a un alto índice de jóvenes que quieren acceder a la educación superior. En una investigación denominada “Camino desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México” (Blanco y Solís 2014), se amplía el estudio de las desigualdades en el campo educativo. Aquí los autores explican dos fuentes de desigualdad: la dimensión vertical (nivel de escolaridad alcanzado, las probabilidades de no aprobación, interrupción de los estudios y retorno a la escuela) y la dimensión horizontal (tipo de institución o escuela) que en su mayoría se encuentra institucionalizada. Esta división de instituciones entre públicas y privadas, entre instituciones públicas con distinto prestigio, entre instituciones privadas, que de acuerdo a su monto en las pensiones definen la calidad de la educación, etc., es precisamente lo que las políticas de la educación superior no han podido minimizar, y por el contrario, han generado brechas de desigualdad a partir de varios ejes segmentado en dos dimensiones: la vertical y horizontal, ya que esto implica:

(...) investigar en qué medida la desigualdad horizontal deriva de mecanismos de selección del alumnado basados en el prestigio de la escuela, sea que esta selección se produzca por vía de instituciones “meritocráticas” (examen de ingreso, antecedentes de los alumnos), por vía del mercado (cuotas de ingreso), o por medio de criterios vinculados a la clase, habitus, y/o capital social de los alumnos (deseabilidad social de los alumnos, recomendaciones) (Blanco y Solís 2014, 29).

La importancia de comprender ambas fuentes de desigualdad es que constituyen trayectorias educativas diferentes y que las dos responden a las “circunstancias sociales y culturales de origen” con escasos mecanismos compensatorios de oportunidades en la educación superior. Por lo tanto, mirar a las desigualdades a partir de ambas fuentes ilustra “el modo en que las brechas socioeconómicas y el diseño institucional interactúan para exacerbar la desigualdad social en las

trayectorias educativas” (Solís 2014, 105). Por lo tanto, los estudiantes no tradicionales (en los que están incluidos los estudiantes de primera generación) que acceden a la educación superior son más selectos positivamente en función de sus habilidades, motivaciones y otras características no observadas, las cuales compensarían sus desigualdades horizontales y verticales (Solís 2014). A esto se suma que, los estudiantes no tradicionales son más comprometidos con el ingreso a la universidad, con el bienestar de su familia, especialmente el de sus padres, sin embargo, no alcanzan los mejores promedios y representan altos índices de desafiliación escolar (Phillip y Thomas 1989).

Entonces, la desigualdad en la educación superior no puede leerse solo en relación de quienes ingresan o no a la universidad, sino también de los que aún “cumpliendo” características poco favorables son el reflejo de los efectos de selección positiva que no son captados (Solís 2014). Es decir, lo que parecería ser un logro educativo, al mismo tiempo se transforma en una desigualdad educativa, con esto podemos evidenciar “la relativa debilidad de las instituciones —en particular del sistema educativo— y las políticas sociales para compensar las des-igualdades de origen” (Blanco, Solís y Robles 2014, 164) lo que confirma a la educación superior como una etapa crítica en el proceso de estratificación social.

En este contexto, para Dubet (2007), es necesario preguntarse si dentro de los muros de la escuela (universidad) hay una suerte de estructura general de las desigualdades, aunque se afirme la igualdad fundamental de los individuos.

En este apartado, con el objetivo de tener un contexto claro de la educación superior, consideramos las reformas implementadas en América Latina en los años noventa, pues, estas reformas fueron justificadas frente a los problemas de financiamiento, gestión, calidad, organización, entre otros, de la educación superior. Lo que dejó como resultado una activa participación del Estado que propuso desregular a través de regulaciones creando organismos de evaluación. Si bien, estas reformas buscaban potenciar la igualdad de oportunidades con efectos en el ingreso, permitiendo que más jóvenes accedan a la universidad, lo que también provocó fue procesos de diversificación y desigualdades escolares con una repercusión directa en la experiencia escolar del alumnado. Este abordaje sociológico (experiencia escolar), nos permite

superar una limitación en el estudio de las desigualdades colocando en primer plano las percepciones y subjetividades de los estudiantes.

Luego de presentar el escenario de la educación superior en América Latina, nos enfocaremos en los escenarios y procesos de la universidad en Ecuador.

2.3 Contexto de la educación superior en el Ecuador

2.3.1 Un breve repaso de la educación superior en los 90

La educación superior ecuatoriana en los 90 respondía a una propuesta mercantilizadora en un contexto de crisis, el incremento de las universidades particulares volvió a los estudiantes en clientes. En este escenario, se diversificó la comunidad estudiantil acrecentando las brechas de desigualdad (Rama 2017).

Para Rama (2017) y Escobar (2017), en la década de los noventa se dio un incremento desordenado de la oferta educativa, para la cual la educación superior se convirtió en una mercancía. “A partir de entonces, el enfoque se centra en la apertura de instituciones de educación superior autofinanciadas, que superan por tres veces el número de las cofinanciadas” (Rama 2017, 161-162) en aquella época y “la educación pública no pudo sostener el ingreso masivo a éstas, lo que constituye un síntoma del desprestigio de la universidad pública, y de la falta de respuesta al nuevo contexto y necesidades de la comunidad universitaria” (Moreno 2015, 57) y de la sociedad en general. Es así que, durante el periodo de 1989 al 2008 las universidades autofinanciadas o privadas tuvieron una variación porcentual del 100%, lo cual se expresa la Tabla 2.5.

Tabla 2.5. El desarrollo institucional de la universidad: 1989-2008

Universidades	1989	2008	Variación absoluta	Variación porcentual
Públicas	18	28	10	55%
Cofinanciadas	7	9	2	28%
Autofinanciadas	0	35	35	100%
Total	25	72	47	183%

Fuente: Pacheco 2011, 28

En este periodo el aumento de las universidades privadas se caracterizó por la segmentación de la comunidad estudiantil. Según Izurieta y Ramírez (2017), “la educación llega a tener un rol esencial en la reducción de desigualdades pues es primordial para mejorar la situación de los más desfavorecidos, constituyéndose en un eje fundamental para el desarrollo” (Izurieta y Ramírez, 2017, 57). No obstante, con el incremento de estas universidades particulares, la educación superior no cumple con este propósito. Además, la oferta de carreras de las universidades privadas, para justificar su incremento, desprestigiaban la universidad pública y se “reforzaba el imaginario de que lo público es de mala calidad” (Moreno 2015, 56).

Así como las políticas neoliberales tuvieron efectos en la educación superior debilitando a la universidad pública en América Latina, Ecuador también se vio afectado por estas políticas. A finales de los 90 con una acelerada matrícula estudiantil fueron insuficientes los recursos económicos y la estructura de las universidades públicas que en ese entonces funcionaban, con este argumento, aumentó el funcionamiento de las universidades privadas (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 2017). “La expansión de la educación privada estaba acotada a esta compleja realidad del sector público, y su crecimiento estuvo acotado tanto a la capacidad del sector público de incrementar su presupuesto público como por la vía del cobro de matrículas” (Rama 2017, 164).

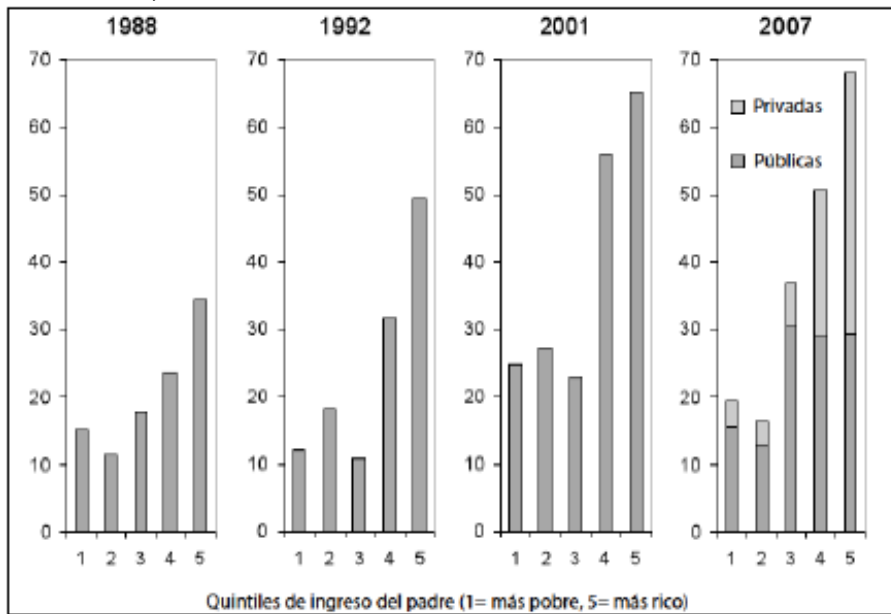
Con propósitos de privatización y el desprestigio a la universidad pública, era evidente que el Estado no tenía una planificación para sostener y, peor aún, mejorar la educación superior pública. Como se resumió en la Tabla 2.1, las universidades y escuelas politécnicas hacían el intento por organizarse independientemente del Estado, sin embargo, la educación superior se convirtió en un servicio. El sistema de educación superior se vio deteriorado por la creación de instituciones de baja calidad, fuertes asimetrías tecnológicas, bajo desarrollo de investigación, oferta académica, carreras no pertinentes, ausencia del Estado para garantizar una oferta académica que cubra las necesidades de la sociedad, entre otras (CONEA 2009).

En cuanto al ingreso a las universidades, durante esta época disminuyó considerablemente, pues las políticas educativas y la oferta académica respondían al modelo económico que se quería implementar a favor del sector privado. La universidad pública, en ese entonces, no se encontraba

en la posibilidad de ofertar “carreras de moda”, lo que provocó que las miradas se volcaran hacia la educación privada (Ganga y Maluk 2017).

A continuación, presentaremos los datos expuestos por David Post (2011), donde se observa una movilidad de los quintiles más bajos lo que permite tener una mirada más general sobre el perfil de quienes ingresaban a la educación superior desde finales de los años ochenta hasta el 2007:

Tabla 2.6. Porcentajes de mujeres y hombres de áreas urbanas, de 20-23 años, que iniciaron la universidad, 1988-2007



Fuente: Post 2011, 318

A finales de los noventa e inicios del 2000 se observa una mayor movilidad de los quintiles 1 y 2, aunque, al mismo tiempo crece el ingreso de los quintiles más altos. Para Moreno (2015), la creación de universidades autofinanciadas en el periodo 1993-2006, generaron condiciones para que estudiantes con bajos recursos puedan seguir carreras universitarias: flexibilidad de horarios, facilidad de pago, poca rigurosidad académica, carreras cortas que ofrecían una inserción laboral inmediata.

Por lo tanto, esta expansión de los quintiles más bajos, a la vez altera la función de reproducción de las desigualdades escolares, donde la evidencia empírica (será detallada más adelante) da lugar a procesos de exclusión, de desventajas en el interior de las instituciones universitarias que

deterioran los resultados de movilidad de los quintiles más pobres. Así, los efectos “democratizadores” del ingreso universal se relativizan, porque “las desigualdades sociales siguen teniendo peso en las trayectorias de los alumnos” (Dubet 2016, 30).

Al analizar la evidente masificación, es importante mirar la significación del ingreso junto con la valoración que se le otorga al título universitario. Si partimos de la educación superior en la década de los noventa, desde un modelo con miras a la privatización de acuerdo a políticas neoliberales, los títulos universitarios “se tornan indispensables y todos son útiles, sea para ascender, sea para mantener una posición, sea para no quedar marginado cuando la carencia de un diploma condena casi automáticamente a la precariedad y desempleo” (Dubet 2016, 32).

La suma de esas desventajas y dinámicas alrededor de la educación no dejó de tener efecto sobre la segmentación, de las instituciones, por un lado, y de la comunidad estudiantil, por el otro. Además, la propia oferta académica se tornó desigual. Mientras, los que accedían a las carreras consideradas de “moda”, la universidad pública mantenía su oferta académica desactualizada. En ese momento, el aún existente Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) realizó un estudio de evaluación de la realidad de las universidades desde el punto de vista institucional, organizativo y académico, lo que se puede considerar como el primer intento de diagnóstico fallido de la educación superior en el Ecuador, donde se evidenciaron debilidades en la parte académica y una desestabilidad económica (CONUEP 1992).

El eje más importante que agudizó los problemas de la educación superior radica en la falta de presupuesto e inversión frente a la mayor demanda de ingreso. Es uno de los antecedentes de la crisis educativa que marcó en la década de los noventa, donde la universidad ecuatoriana sufrió escasez de recursos, con excepción del periodo petrolero (1974-1982), ya que:

(...) la asignación de fondos estatales para la educación creció considerablemente, superando el 5 % del PIB a inicios de los años 1980. A partir de 1982, en el contexto de la crisis económica y las políticas de ajuste estructural, la participación de la instrucción superior en el gasto público ha caído sostenidamente, del 1.3 % del PIB en 1982 al 0.7 % en 1991 (Larrea 2006, 97).

Según Ganga y Maluka (2017), en 1998 se reformó nuevamente la Constitución Política del Ecuador con la intención de controlar las Instituciones de Educación Superior. Entre las propuestas estuvo crear un organismo regulador para reemplazar al CONUEP (inició sus funciones en 2000). Además, regular las universidades y Escuelas Politécnicas, fiscalizar a institutos técnicos superiores, tecnológicos, pedagógicos y conservatorios de música y arte que formaban parte de la educación superior. Por ello, dos años después, se creó el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA), con el objetivo de planificar, dirigir y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación (SNEA), un sistema autónomo e independiente que debía de ser liderado por el CONEA y coordinado permanentemente con el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) para regular y controlar las IES, sin embargo, su composición fue una de las primeras dificultades que presentó esta planificación, ya que,

los máximos integrantes eran los rectores de las universidades y de las escuelas politécnicas, o sea, la universidad se regulaba mediante un Consejo cuyo poder estaba centralizado en ella misma. Esto desencadenó una serie de irregularidades y problemas internos que entorpecían las gestiones del CONESUP, pues eran “juez y parte”, presentándose el inconveniente conocido como conflicto o problema de doble rol (Ganga y Maluk 2017, 674).

Es así como culmina la década de los noventa para la educación superior, convertida en un servicio, en un campo segmentado si ninguna planificación en el que las desigualdades estaban inscritas. Según Analuiza (2016), la supresión del examen de ingreso trajo consigo para la década del 90 el incremento de la matrícula en la educación superior lo que provocó el deterioro de la calidad de la misma y consecuentemente el origen de la crisis universitaria en el Ecuador. Con este escenario, no es tanto un problema del incremento de la matrícula, es importante sumar un Estado que no se preocupó por mejorar la universidad pública, sino que, al implementar universidades privadas las instituciones de educación superior se proyectaban como un negocio con políticas neoliberales e intención de privatización de los servicios públicos (Rama 2017).

2.3.2 El transcurso hacia la actual Ley Orgánica de Educación Superior

La Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, LUEP, se publicó en 1982 y tuvo vigencia hasta el 2000, con esto se afirma que en la década de los noventa la educación superior

no fue analizada y estaba normada por una ley desactualizada, lo que provocó la creación de universidades sin planificación y el deterioro de la calidad de educación, sobre todo de la pública. Esta Ley, de cierta forma, permitió adecuar la universidad a las demandas del mercado “adaptando a las lógicas de rentabilidad económica, las cuales consideran a sus usuarios — estudiantes y familias— como consumidores que deben hacerse cargo de su coste, y a las titulaciones como productos que determinan el éxito en la inserción laboral” (Vega, Gómez y Monteros 2017).

A partir del año 2000 se expidió la Ley de Educación Superior, LES, en la que se crea el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil, SNANE, que normará el ingreso a la educación superior (artículo 43) para cuyas atribuciones y deberes depende de dos instancias: i) la Asamblea de la Universidad Ecuatoriana, en relación a “evaluar los contenidos y la marcha del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil” (artículo 10, literal c); y, ii) del Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, respecto a “formular y reglamentar obligatoriamente el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil (artículo 13, literal e). Adicionalmente, se resalta que no se podía limitar el acceso a estudiantes por bajos ingresos económicos, para lo cual cada Institución debía establecer sus propios mecanismos para ayudar al menos al 10% del total del alumnado. Cabe señalar que a pesar de haberse definido tal como se describe el SNANE, no entró en vigencia hasta su reformulación en la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, expedida en el 2010 (Viera 2017).

En Ecuador, la organización del Estado, en la actualidad, se enfoca en el Buen Vivir con base en la equidad entre la ciudadanía. Para garantizar esta equidad uno de los pilares fundamentales es el acceso a la educación en todos sus niveles y el derecho a la educación superior se encuentra reconocido a nivel constitucional, formando parte del Título VII del Régimen del Buen Vivir de la Constitución Política.

La Constitución de Montecristi (2008) arma el sistema de educación superior al que se supeditan todas las universidades, institutos y conservatorios. Esta constitución propone a la educación como un “bien público”, donde se priorizan los intereses públicos para dejar de lado los intereses

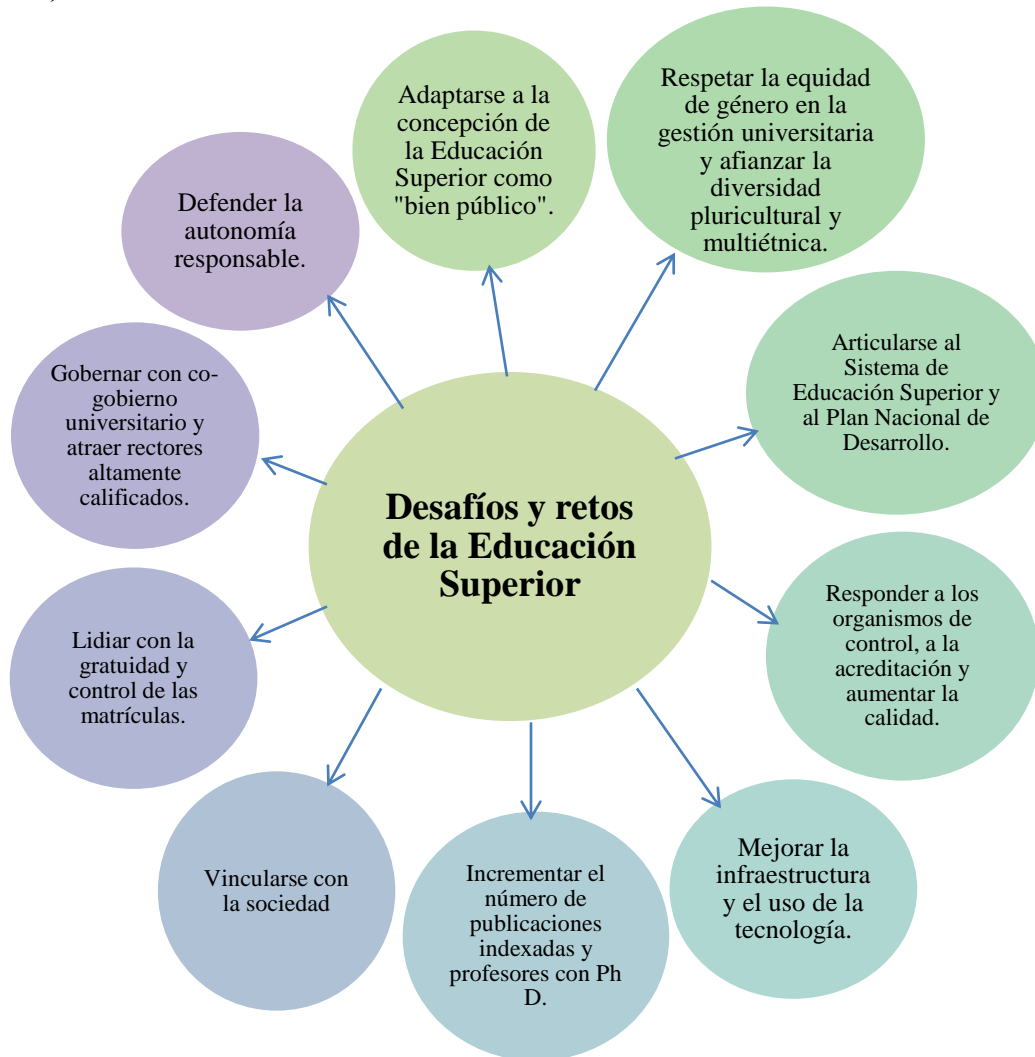
individuales y corporativos. Además, la Constitución señala que debe estar garantizada como una política pública.

Si contrastamos con la Ley a la cual estaba supeditada la educación superior en la década de los 90, miramos que la actual Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, hace un intento por “recuperar” la educación pública con miras a la privatización y mercantilización como lo hemos explicado en los apartados anteriores. En este contexto, el gobierno, a partir del año 2008, “empieza públicamente a interpelar crítica y propositivamente a la universidad ecuatoriana, iniciando con esto un proceso de transformación inédito en el sector de la educación superior desde el retorno a la democracia” (Ramírez 2010, 8).

Si bien, en la década de los noventa el Estado no se hizo cargo de la educación superior y su único propósito era volverla una mercancía, con la Constitución del 2008, a decir De la Torre (2010), el Estado vuelve a todos los espacios de la sociedad civil para regularlos y administrarlos, desde este punto de vista la educación fue retomada por el Estado como un derecho.

Se entiende por Derecho a la Educación Superior, el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los respectivos méritos, con el objeto de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia (artículo 4). Por otra parte, la Constitución vigente señala que el Sistema de Educación Superior se regirá por los principios de: autonomía responsable, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, cogobierno, integralidad y de autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento.

Tabla 2.7. Retos que enfrentó y enfrenta la Educación Superior con la Constitución del 2008 y la LOES (2010)



Fuente: Ganga y Maluk 2015, 675

Si comparamos la LUEP y la Ley Orgánica de Educación Superior, observamos que la educación de tercer nivel se ha visto afectada por cambios radicales. Con la primera Ley, la Educación Superior estaba olvidada por el Estado y se catapultaba a las universidades privadas. “La educación pasa de ser un derecho a constituirse en un servicio, pues lo primordial es que los estudiantes que posean los recursos puedan consumir la educación, renunciando al derecho ganado” (Pilca 2015, 42). Con este antecedente, según Pilca (2015), la LOES en 2010, retoma una universidad en crisis que no fue tomada en serio, donde el eje fue refundar el Estado que llevó a la educación por caminos contrarios a las políticas del 90.

El eje que atraviesa y atraviesan los retos y desafíos de la educación se enmarcan en la igualdad de oportunidades que se proclama en el Plan Nacional de Desarrollo. La inequidad educativa, no es un problema que se pueda resolver con instaurar este discurso, y lamentablemente, su gravedad va en aumento con manifestaciones claras en el ingreso. Aunque no es el único “síntoma” de desigualdad, ya que el sistema de Educación Superior ha incrementado su capacidad para permitir el ingreso a aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores, que además de tener escasos recursos económicos, tampoco cuentan con un capital social ni cultural elevado que garanticen su formación (Blanco 2011).

Sin duda, con la LOES (2010) se evidenciaron cambios, con un control total por parte del Estado para que las IES rindan cuentas a los organismos de control argumentando una “autonomía responsable”, es decir, se mantiene esta relación con el Estado que impulsa o sustenta la igualdad de oportunidades.

En el primer capítulo ya se había discutido sobre el discurso de la igualdad de oportunidades, claramente se promueve lo que las sociedades han adoptado hoy en día para definir a todos los individuos como iguales, dejando de lado los distintos puntos de origen de cada uno. Es así que, las oportunidades son otorgadas en función del mérito, donde las desigualdades escolares se convierten en “justas” atribuyendo toda la responsabilidad de éxito o fracaso, en este caso, al estudiante.

La igualdad de oportunidades, no es más que una forma de los gobiernos para evadir ciertas responsabilidades frente a la disminución de la desigualdad y estas “desigualdades se profundizan más en los países donde prevalece el modelo de las oportunidades” (Dubet 2011) y el mérito, no es más que un mecanismo violento que pone a los actores a competir en un contexto desigual. Una vez que tenemos mayor claridad sobre la LUEP y la LOES (2010) en cuanto a la regularización de la Educación Superior, es importante hacer una comparación con las últimas reformas aprobadas en segundo debate el 15 de mayo de 2018; posteriormente, fue objetado parcialmente por el Presidente Constitucional de la República, el 14 de junio de 2018. En estas

reformas se contemplaron 27 cambios con el objetivo de “mejorar la ley”, donde se recogieron criterios y opiniones de todos los sectores involucrados con la Educación Superior.

Tabla 2.8. Detalle comparativo sobre: LUEP, LOES (2010) y LOES (2018)

Temática	LUEP (1982-2000)	LOES (2010)	LOES (2018)
Acceso educativo	<p>Art. 38.- Para ser alumno de las Universidades y Escuelas Politécnicas se requiere poseer título de bachiller. Cada Universidad y Escuela Politécnica reglamentará el procedimiento de ingreso, teniendo en cuenta la especialización de los bachilleres, sus necesidades de nivelación, la organización y distribución de los recursos académicos y los requerimientos de capacitación profesional del país.</p>	<p>Art. 81.- Sistema de Nivelación y Admisión.- El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema de Nivelación y Admisión, al que se someterán todos los y las estudiantes aspirantes. Para el diseño de este Sistema, la Senescyt coordinará con el Ministerio de Educación lo relativo a la articulación entre el nivel bachiller o su equivalente, la educación superior pública, y consultará a los organismos establecidos por la Ley para el efecto.</p> <p>Art. 82.- Requisito para el ingreso a las instituciones del Sistema de Educación Superior.- Para el ingreso a las instituciones de educación superior se requiere:</p> <p>a) Poseer título de bachiller o su equivalente, de conformidad con la Ley; y.</p> <p>b) En el caso de las instituciones de educación superior públicas, haber</p>	<p>Artículo 63.- Sustitúyase el Art. 81 de la Ley Orgánica de Educación Superior, por el siguiente:</p> <p>“Art. 81.- De la Admisión y Nivelación.- El ingreso a las instituciones de educación superior públicas se regula a través del Sistema de Nivelación y Admisión, para todos los y las aspirantes. El sistema se rige por los principios de méritos, igualdad de oportunidades y libertad de elección de carrera o carreras e institución. El SNNA adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de las y los titulares de derechos que se encuentren en situaciones de desigualdad o vulnerabilidad. El mecanismo de ingreso al Sistema de Educación Superior tomará en cuenta la evaluación de las capacidades y competencias de los postulantes, los antecedentes académicos de los postulantes, la condición socioeconómica y otros aspectos de política de acción afirmativa. Las y los aspirantes que obtengan los mejores puntajes accederán a la carrera de su elección en función de la oferta disponible en las instituciones de educación superior. El Estado garantizará, dentro y fuera del país, a las y los aspirantes que no ingresaron al Sistema, el acceso a un curso de nivelación general impartido por las instituciones de educación superior y otras instituciones competentes, según su capacidad instalada, disponibilidad de talento humano, equipamiento, infraestructura, tecnología y demás aspectos que garanticen la calidad. Este curso estará orientado a la mejora de las capacidades y competencias de los postulantes y será financiado por el Estado a través de convenios específicos para el efecto. Las y los beneficiarios de la nivelación general deberán aprobar la evaluación de capacidades y competencias para ingresar al Sistema de Educación Superior (...)</p> <p>Artículo 64.- Sustitúyase el Art. 82 de la Ley Orgánica de Educación Superior, por el siguiente:</p> <p>Art. 82.- Requisito para el ingreso a las instituciones del Sistema de Educación Superior.- Para el ingreso a las instituciones de educación superior se requiere:</p>

		<p>cumplido los requisitos normados por el SNNA, el mismo que observará los principios de igualdad de oportunidades, mérito y capacidad.</p>	<p>a) Poseer título de bachiller o su equivalente, de conformidad con la Ley; y, b) En el caso de las instituciones de educación superior públicas, haber cumplido los requisitos normados por el SNNA, el mismo que observará los principios de igualdad de oportunidades, libertad de elección de carrera e institución y de méritos.</p>
Participación estudiantil	<p>Art. 26 (...) En los casos en los que según el estatuto las autoridades académicas deberán ser elegidas, la votación de los alumnos será equivalente al cincuenta por ciento y las de los trabajadores, al diez por ciento del total docentes con derecho a voto.</p>	<p>Art. 60.- Participación de las y los estudiantes.- La participación de las y los estudiantes en los organismos colegiados de cogobierno de las universidades y escuelas politécnicas públicas y privadas, en ejercicio de su autonomía responsable, será del 10% al 25% por ciento total del personal académico con derecho a voto, exceptuándose al rector o rectora, vicerrector o vicerrectora y vicerrectores o vicerrectoras de esta contabilización.</p>	<p>Artículo 49.- En el título de la Sección Tercera que antecede al artículo 60 de la Ley Orgánica de Educación Superior, elimínese la expresión: “las y los graduados,”; y el artículo 60, refórmese conforme lo siguiente: “1. Sustitúyase el primer inciso por el siguiente: La participación de las y los estudiantes en los organismos colegiados de cogobierno de las instituciones de educación superior públicas y particulares, en ejercicio de su autonomía responsable, será del 25% al 35% del total del personal académico con derecho a voto, exceptuándose al rector o rectora, vicerrector o vicerrectora y vicerrectores o vicerrectoras de esta contabilización.</p>
Becas	<p>Art. 40.- Las Universidades y Escuelas Politécnicas mantendrán un Departamento de Bienestar Estudiantil destinado a promover la orientación vocacional de los alumnos, coordinar la práctica profesional, mantener servicios médico dentales, residencias, comedores, seguro</p>	<p>Art. 77.- Becas y ayudas económicas.- Las instituciones de educación superior establecerán programas de becas completas o su equivalente en ayudas económicas que apoyen en su escolaridad a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares. Serán beneficiarios quienes no cuenten con recursos económicos suficientes, los</p>	<p>Artículo 59.- Sustitúyase el Art. 77 de la Ley Orgánica de Educación Superior, por el siguiente: “Art 77.- Becas y ayudas económicas.- Las instituciones de educación superior establecerán programas de becas completas, o su equivalente en ayudas económicas a por lo menos el 10% del número de estudiantes regulares, en cualquiera de los niveles de formación de la educación superior. Serán beneficiarios quienes no cuenten con recursos económicos suficientes, los estudiantes regulares con alto promedio y distinción académica o artística, los deportistas de alto rendimiento que representen al país en eventos internacionales, las personas con discapacidad, y las pertenecientes a pueblos y nacionalidades del Ecuador, ciudadanos ecuatorianos en el exterior, migrantes retornados o deportados a condición de que acrediten niveles de rendimiento académico regulados por cada institución.</p>

	<p>estudiantil y otros beneficios. Este departamento tendrá también a su cargo la promoción y manejo de becas, crédito educativo y los demás servicios internos que se establezcan (...)</p> <p>f) Que otorguen asistencia financiera, mediante becas y créditos, por lo menos al ocho por ciento (8%) de sus alumnos.</p>	<p>estudiantes regulares con alto promedio y distinción académica, los deportistas de alto rendimiento que representen al país en eventos internacionales, a condición de que acrediten niveles de rendimiento académico regulados por cada institución y los discapacitados.</p>	<p>Los criterios para la concesión de becas serán condición económica, situación de vulnerabilidad, proximidad territorial, excelencia y pertinencia. Adicionalmente se podrá tomar como criterio para la adjudicación de becas a la reparación de derechos ordenada por Juez competente. Los mecanismos y valores de las becas para la adjudicación serán reglamentados por el órgano rector de la educación superior. Corresponde a las instituciones de educación superior la selección y adjudicación de los estudiantes beneficiarios de las becas, en razón de su autonomía responsable y el cumplimiento de la política pública emitida para el efecto.</p> <p>El órgano rector de la educación superior, a través de los mecanismos pertinentes, ejecutará al menos un programa de ayudas económicas para manutención a aquellos estudiantes insertos en el sistema de educación superior que se encuentren en condición de pobreza o pobreza extrema. (...)</p> <p>Las universidades que operan en el Ecuador bajo acuerdos y convenios internacionales, destinarán al menos el veinticinco (25%) por ciento de la asignación estatal, para transferencias directas a estudiantes, en razón de becas totales, parciales y ayudas económicas”.</p>
--	---	---	--

Fuente: LUEP; LOES (2010); Reformas a la LOES (2018)

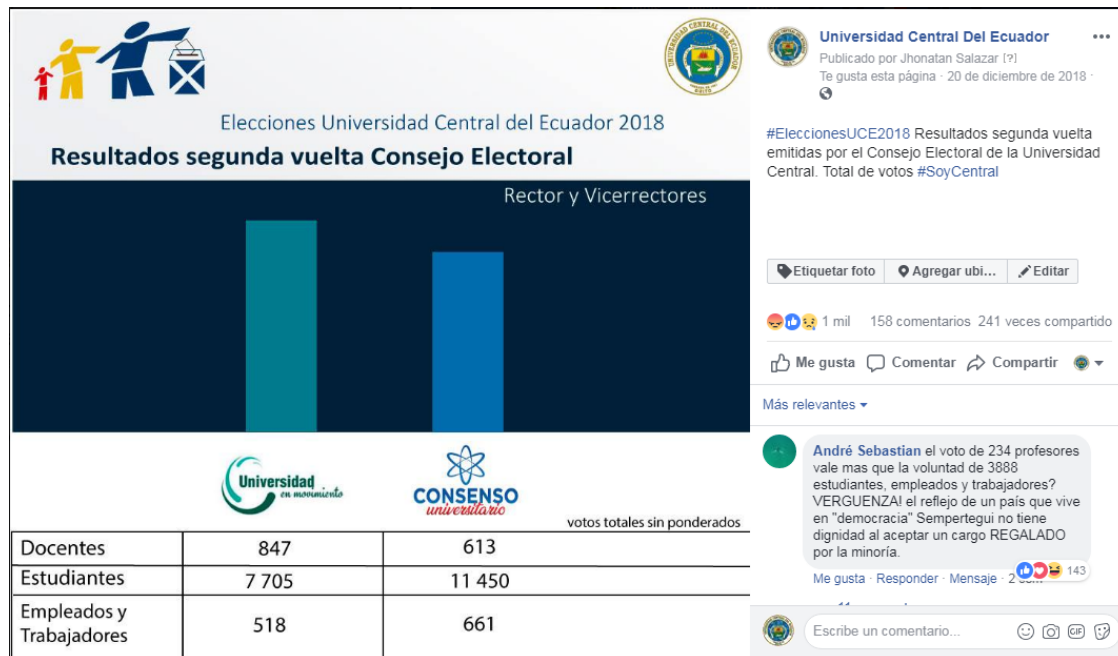
Tomamos los ejes acceso a la educación, participación y becas, porque son las temáticas modificadas en cuanto a la última reforma a la LOES (2018) y, por ende, fueron motivo de discusión e investigación en cuanto a la igualdad de oportunidades que manifiesta la LOES. Con el eje acceso a la educación han transcurrido varios cambios, en la LUEP observamos que parte de la responsabilidad del ingreso tenían las universidades, para lo cual, no había mayor control, lo que manifiesta la Ley es tomar en cuenta la especialización de los bachilleres y los recursos que disponían las instituciones. Con la LOES (2010), el panorama toma otro rumbo y aparece el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) que se encarga de regular el ingreso con miras a la igualdad de oportunidades, mérito y capacidad. Algo que debe tomarse en cuenta, es el cambio de modalidad del Bachillerato por Especialización al Bachillerato General Unificado (BGU) con este cambio se pretende tener una “educación integral”. Sin embargo, quedan dudas sobre su efectividad, así lo manifestó Augusto Barrera, ex titular de la Secretaría Nacional de Educación Superior (Senescyt), para quien el bachillerato especializado permitía contar con “una especie de pre vocación profesional (Augusto Barrera en diálogo con Fernando

Sempértegui, rector de la Universidad Central del Ecuador, trabajo de campo, junio 2017). Mientras que, con las reformas a la LOES (2018) se mantiene el SNNA, pero aparece de forma explícita los principios de méritos y de igualdad de oportunidades, lo que para Dubet (2016), significa aceptar las desigualdades.

Este eje ha sido uno de los más debatidos en un intento por definir quienes ingresan a las universidades públicas del país. Así, varias investigaciones (Moreno 2015, Viera 2017, Pilca 2015) se enfocaron en este tema con evidencias claras sobre desigualdad escolar a través de mecanismos que han llegado a segmentar a la población estudiantil dentro de las universidades. En cuanto, al eje de participación estudiantil, es importante pensar en este artículo y las variaciones que ha tenido durante las diferentes Leyes emitidas, pues este trabajo profundiza la experiencia escolar atravesada por las desigualdades. Durante la LUEP, la participación de la comunidad estudiantil equivalía al 50% del total de docentes con derecho a voto para las decisiones con respecto a la institución, por ejemplo, elecciones de autoridades. Este porcentaje baja con la LOES (2010) donde se manifiesta que la participación estudiantil equivale del 10% al 25% por ciento total del personal académico con derecho a voto, exceptuándose al rector o rectora, vicerrector o vicerrectora y vicerrectores o vicerrectoras de esta contabilización. Con el objetivo de “mejorar” este porcentaje varía de 25 al 35% del total del personal académico con derecho a voto, exceptuándose al rector o rectora, vicerrector o vicerrectora y vicerrectores o vicerrectoras de esta contabilización.

Durante el trabajo de campo, en la Universidad Central del Ecuador (detalles de la institución profundizaremos en el capítulo III), el 20 de diciembre de 2018 se llevó a cabo las elecciones para rector y vicerrectores, donde el voto universal solo está estipulado para docentes, mientras que, 65 estudiantes equivalen a un voto. Entonces ¿son los estudiantes, su realidad, su experiencia, sus dificultades las que son poco tomadas en cuenta en los cambios y reformas de una Ley? ¿Es acaso, como se dijo en el primer capítulo, que los estudiantes son quienes deben adaptarse a la estructura que marca la educación?

Ilustración 2.1. Resultados de las elecciones en la Universidad Central del Ecuador



Fuente: Captura de pantalla tomada de la página oficial de la UCE. Trabajo de campo, 2018

A pesar del “esfuerzo” por mejorar la participación estudiantil no es suficiente, lo que desemboca en que la dinámica estudiantil y las desigualdades escolares, no están siendo conocidas en su totalidad. Pues gran parte del debate se centra en el ingreso, cuando la problemática de las desigualdades escolares exige analizar la educación en cada nivel y, sobre todo, conocer las trayectorias de los alumnos. “Por ello se pueden comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos” (Dubet 2011, 74).

En cuanto a las becas, la LUEP no especifica las condiciones del 8% de los alumnos que estaban en condiciones de acceder a las becas. Con la LOES aumenta solamente un 2% dando un total del 10% de la población estudiantil. Las reformas a la LOES se mantienen con el porcentaje del 10%, donde los criterios para la concesión de becas serán condición económica, situación de vulnerabilidad, proximidad territorial, excelencia y pertinencia. Es decir, hay un discurso marcado del mérito, la igualdad de oportunidades y de la competencia.

Los artículos de estos tres ejes permiten analizar que las políticas han logrado segmentar a la población estudiantil, en quienes triunfan y quienes fracasan, como los denomina Viera (2017). Aunque la educación superior beneficie a los “herederos” de capitales cultural, social y económico, hay ese porcentaje de estudiantes provenientes de estratos bajos que acceden a la universidad, porque es el resultado de ciertos dispositivos específicos que permiten su ingreso para, de esta manera, justificar el discurso de igualdad de oportunidades. Para Dubet (2016), el sistema escolar no es elitista porque seleccione a estudiantes de élite, sino porque, el modo de producción de las élites rige el sistema de formación, y a su vez, determina la experiencia escolar de todos desde este marco referencial.

Nuestra perspectiva analítica, por ningún motivo pretende afirmar que no hay o pueden haber políticas educativas en pos de la igualdad de oportunidades. Analizar detenidamente lo que ocurre en el sistema de educación superior desde las subjetividades y las configuraciones que adquiere la experiencia escolar, enfocándonos en las desigualdades económicas y sociales, permite explorar cómo los estudiantes de primera generación, con desventajas, logran integrarse a un espacio que es totalmente nuevo.

En el siguiente capítulo presentaremos datos acerca de los estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador, los cuales evidencian desigualdad y segmentación de la comunidad estudiantil.

Capítulo 3

Estudiantes de primera generación y los conflictos de desigualdad

En el fondo, mientras haya desigualdades sociales, la escuela no podrá sino reflejarlas y reproducirlas de generación en generación (Dubet 2016, 30).

En el tercer capítulo, por medio de datos se evidencia cómo la desigualdad sigue marcada en pro de la igualdad de oportunidades y el mérito. Es decir, por un lado, el incremento del ingreso de los estudiantes de primera generación a la universidad podría ser un indicador de políticas que garantizan la educación, por otro, esta idea de igualdad desdibuja el peso de las condiciones iniciales lo que ha permitido que los estudiantes (de primera generación y continuistas) sigan en esos posicionamientos desiguales (Fitoussi y Rosanvallon 2010). Ya en el capítulo anterior nos referimos a las políticas implementadas, las mismas que se han enfocado más en la parte de calidad de la educación superior dejando de lado las desigualdades y los efectos que tienen en la experiencia escolar.

En este capítulo se incluyen los resultados cuantitativos y cualitativos recopilados durante el trabajo de campo. Se pretende destacar el porcentaje y las características socioeconómicas de estudiantes de primera generación que ingresaron a la Universidad Central del Ecuador, con el objetivo de conocer quiénes son estos estudiantes. Si bien, cuando reflexionamos las desigualdades desde el ingreso a una Institución de Educación Superior, las investigaciones y las estadísticas dejan ver la cantidad de jóvenes que quedan excluidos de las universidades. Sin embargo, trasladar el debate a otros campos deja por sentado que las desigualdades escolares son multidimensionales. En efecto, los estudiantes, aunque estén dentro de una misma categoría no se enfrentan a las mismas situaciones, mucho dependerá del origen social, capital cultural acumulado, entre otros.

Comenzamos, sin más preámbulo, la síntesis de los resultados que deja a la vista el porcentaje de estudiantes de primera generación que asisten a la Universidad Central del Ecuador, sus condiciones económicas y culturales. Nos referimos concretamente al 74% de estudiantes hijos de padres nos profesionales; al tipo de carreras que elige este grupo de estudiantes, por lo general,

se concentran en carreras pedagógicas y de administración de empresas (86%), mientras que los estudiantes continuistas (hijos de padres profesionales), eligen carreras en el área de la salud (58%). Además, los datos revelaron que los ingresos del hogar de los estudiantes de primera generación están sobre los 560 dólares mensuales. Consideramos que los datos muestran características diversas de las desigualdades escolares, donde el grupo de estudiantes de primera generación tiene desventajas marcadas que condicionan la experiencia escolar que constituye su integración a un espacio escolar con prácticas estructuradas.

Además, por medio del análisis de los datos podemos advertir que, en palabras de Dubet (2016), la elección de las desigualdades les permite continuar en la competencia aún con desventajas claras, por ello, hay un “interés” de ratificar las desigualdades, y es en este contexto que la experiencia escolar, captada desde el “actor” (estudiante de primera generación) evidencia un posible significado de lo que implica ser el primero de la familia en llegar a la universidad para continuar en la competencia de una forma desigual. Además, se incluyen entrevistas que sustentan los datos obtenidos en el análisis.

Este capítulo es un antecedente del capítulo IV, porque dibuja el panorama en el que se constituye la comunidad estudiantil, con ello, se vuelve necesario repensar las desigualdades que “caracterizan” la educación. El hecho de que estemos convencidos de ser iguales hace que la experiencia escolar se base en formas o estrategias para continuar en el juego, desde la teorización de Bourdieu.

3.1 Estudiantes de primera generación: hacia un análisis de la desigualdad

El ingreso a la universidad atraviesa por un proceso donde muchos jóvenes quedan excluidos, mientras otros, logran un cupo y se inscriben en las carreras de su preferencia o en cualquier otra como una opción para no quedarse sin cupo.⁵ Lograr el ingreso a la universidad para muchos jóvenes está lejos de ser un verdadero “triumfo”, pues, la universidad “se ha constituido en una máquina de producir desigualdades y de reproducirlas entre las generaciones” (Dubet 2016, 29),

⁵ En el trabajo de campo (2018) muchos jóvenes estudiantes, manifestaron haber elegido una carrera que no era su primera opción durante el proceso de postulación. Por ejemplo, eligen la carrera de Enfermería para luego poder cambiarse a la carrera de Medicina. Muchos no logran cambiarse, otros logran hacer el cambio, otros no lo intentan por el proceso administrativo.

ya que, el campo de las desigualdades escolares es muy amplio y opera de forma distinta en un momento determinado. Por ello, pensar en los estudiantes de primera generación da cuenta que las desigualdades son, en palabras de Fitoussi y Rosanvallon (2010), dinámicas y acumulables. En Ecuador para los años 2016-2017, según René Ramírez, exsecretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), 7 de cada 10 estudiantes que ingresaron al sistema de educación superior son la primera generación de su familia.

(...) las políticas públicas implementadas reflejan que el Gobierno de la revolución ciudadana ha sido un Gobierno “pro pobre” y “pro trabajador”, el cual ha logrado disminuir pobreza y desigualdad al mismo tiempo. Una muestra de ello ha sido el cambio generado en el sistema de educación superior, en el cual gracias a la gratuidad y una política de acceso que promueve la igualdad de oportunidades ha sido posible que sectores de población que históricamente fueron excluidos, hoy puedan ser parte del sistema universitario. Muestra de ello es que 7 de cada 10 que ingresa al sistema de educación superior son la primera generación de su familia en hacerlo.⁶

Aquí cabe la pregunta ¿Para disminuir la desigualdad es suficiente “garantizar” el acceso? Se debe tener en cuenta que la universidad tiene una lógica de exclusión, a decir de Dubet, el modo de producción de las élites rige con más fuerza en las Instituciones de Educación Superior, ya que nos encontramos con efectos del origen social como el sector donde se encuentra la escuela y el colegio en los que se educaron, la formación de los profesores, el tipo de educación, etc.

Sin duda, como se ha explicado en páginas anteriores, la expansión de la educación primaria y secundaria han sido ganancias significativas para los grupos sociales desfavorecidos, lo que hace pensar en que la igualdad de oportunidades deja buenos resultados. Sin embargo, las desigualdades se trasladaron a la educación de tercer nivel, donde se acumulan las dificultades de la educación de los niveles anteriores. De acuerdo con la investigación realizada por Rodríguez (2016), no podemos dejar de lado el tipo de escuelas y colegios, la ubicación de los centros educativos, las características de la formación docente, características socioeconómicas y culturales de los alumnos, entre muchos otros factores que son parte de la experiencia escolar. Es

⁶ Leer boletín completo en el siguiente link: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/estudiantes-de-primer-generacion-de-chimborazo-recipientes-reconocimiento/> Trabajo de campo, enero 2019.

decir, se debe pensar en un sin número de diferencias que atraviesan los estudiantes desde el inicio de la educación y, que hasta cierto punto, son vistas como normales.

Además, con las dinámicas sociales, la universidad se ha vuelto en el nivel de educación más cotizado, porque otorga un título profesional, sea para ascender socialmente, mantener alguna posición o insertarse brevemente al campo laboral. En este contexto, se vuelve importante culminar una carrera universitaria aún con desigualdades marcadas.

3.2 Estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador

La Universidad Central del Ecuador, la segunda institución pública más grande por número de estudiantes y la más antigua del país, hasta el semestre 2018-2019 constaba de 47 113⁷ estudiantes matriculados. Está constituida por 20 facultades y aproximadamente 60 carreras en diferentes áreas como: ciencias de la salud, ciencias sociales, ciencias de la vida, ingenierías y artes.

Esta institución desde su fundación ha experimentado cambios en cuanto a la comunidad estudiantil que ingresa, aunque no existe un registro oficial sobre cómo varía la movilidad estudiantil, son claros los procesos de ingreso que han marcado la educación superior, en particular, esta casa de estudios.

En un intento por definir el perfil de los estudiantes que ingresaban a la Universidad Central, ya que no se han encontrado datos oficiales, dialogamos con egresados de la Universidad que actualmente se desempeñan como docentes en diferentes facultades, pues consideramos que conocen desde varios puntos el perfil del estudiante y la Universidad. Haber sido estudiante, ser docente y autoridad hace que tengan un punto de vista de la movilidad estudiantil, por supuesto, no de manera generalizada, sino que calza para este trabajo de investigación. El objetivo es tener un panorama sobre cómo ha variado el perfil socioeconómico de la comunidad estudiantil, para ello, nos acercamos a docentes que han sido estudiantes.

⁷ Revisar UCE en cifras en el siguiente link: <http://reportes.uce.edu.ec/Matriculados/Matriculados.aspx> Trabajo de campo, enero 2019.

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes, la Universidad ha sido testigo de una movilidad estudiantil proveniente de varios estratos sociales que responden a diferentes épocas, que a la vez, el ingreso ha sido determinado por los diferentes procesos sociales, tal como lo indica María Augusta Espín, actual vicerrectora Académica y de Posgrado de la Universidad Central del Ecuador, durante su experiencia como estudiantes y docente:

Estudié sociología (en la Universidad Central del Ecuador) en 1999. Advertí que, en ese momento aquellos estudiantes que acaban el colegio no ingresaban directamente a la universidad, en ese entonces, los graduados primero trabajaban, porque podían tener acceso a un trabajo simplemente con un título de bachiller. Para muchos, lo primordial era trabajar, principalmente para aquellos que pertenecían a las clases populares. Recuerdo que cuando ingresé a la carrera de sociología éramos alrededor de 45 y solo 5 éramos estudiantes que habíamos ingresado directamente a la universidad, el resto eran personas más adultas, que habían trabajado previamente o habían militado por mucho tiempo.

En el presente, esto varía, ya en mi experiencia como docente, precisamente, imparto clases en los primeros semestres, ahora la dinámica ha cambiado, son jóvenes de 17, 18, 19 años, es decir, que pasan directo del colegio a la universidad. Manejo una hipótesis, actualmente no es posible trabajar con un título de bachiller, eso es bastante complicado, sino imposible. Por tanto, las nuevas exigencias profesionales es tener un título de tercer nivel, por lo menos, para insertarte en el campo laboral, eso ha generado que tengamos una población más joven (María Augusta Espín, docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en entrevista con la autora el 10 de diciembre de 2018).

De acuerdo al diálogo con Espín, las dinámicas sociales y económicas han hecho que un título de tercer nivel obtenga mayor importancia, cabe pensar en lo expuesto por Dubet (2016), sobre la necesidad de los títulos, ya que se tornan indispensables para enfrentar la precariedad, el desempleo, entre otros.

Por su parte, Dimitri Barreto (+), exdocente y exdecano de la Facultad de Ciencias Médicas, hizo una observación sobre el perfil de los estudiantes, a la par con lo que ocurría alrededor de la Universidad Central, en cuanto a las distintas tendencias socioeconómicas de la población universitaria que ingresaba. Para los años sesenta la mayoría de la comunidad estudiantil

provenía de los estratos medio y alto que habían estudiado en colegios, considerados, de prestigio como lo señala:

Por ejemplo, en la carrera de Medicina había estudiantes que provenían de colegios considerados de élite económica como: los colegios Americano, Alemán, San Gabriel, Benalcázar, colegios femeninos como: El Sagrados Corazones y junto a ellos estudiantes de diferentes provincias como: Loja, Carchi, Manabí, Los Ríos, Esmeraldas y con menor número del Oriente. De Pichincha provenían de colegios fiscales con alto reconocimiento como: el Montúfar, Mejía, Montalvo, y el 24 de Mayo.

Además, Barreto también se refirió a lo que ocurría en los años sesenta, luego del movimiento estudiantil que logró el libre ingreso, liderado por el ex rector Manuel Agustín Aguirre:

(...) desde entonces cambió en alguna medida el origen social de los estudiantes, porque se incorporaron sectores que antes tenían dificultades en ingresar por condiciones económicas o quizá por su formación. Es por ello que, ya en los años 60, 70, miles de jóvenes eran, me incluyo, primera generación (Dimitri Barreto, ex docente de la Facultad de Ciencias Médicas, en entrevista con la autora el 18 de febrero de 2018).

Ambas entrevistas pertenecen a diversos diálogos que se mantuvo con docentes que fueron estudiantes, para nuestro argumento se tomó a las más relevantes. Si bien, con estas entrevistas no podemos determinar la movilidad estudiantil, si nos ayudan a tener un panorama acerca de quienes ingresaban a la Universidad. Optamos por esta herramienta, porque son escasos los datos para corroborar quienes ingresan a la UCE, tanto la misma Universidad como las entidades que regulan la Educación Superior, no disponen de datos que evidencien lo que pasaba con los estudiantes de primera generación. Para Barreto, el ingreso de estudiantes de primera generación no es un logro reciente, sino que, históricamente se ha dado a la par con la extensión del ingreso. Según la Revista Cifras de la Universidad Central del Ecuador, durante los años 2000-2010 la población estudiantil creció en forma controlada, pasando de 34 603 a 50 532 alumnos. Mientras que, para el 2012 en la matrícula se advierte una tendencia a la disminución del número de estudiantes (Universidad Central del Ecuador 2012).

Para este último año el ingreso de los jóvenes bachilleres ya estaba controlado por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) creado en el 2010, bajo la dependencia funcional de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). Según la LOES, de manera específica, el SNNA, en ese entonces, se encargaba de regular el ingreso a las instituciones de educación superior públicas con un componente de nivelación. El principal requisito del SNNA es el Examen Nacional de Educación Superior (ENES) que comenzó en el 2012 a nivel nacional, es de tipo normativo aptitudinal que evalúa las habilidades de los aspirantes sobre tres áreas: razonamiento abstracto, razonamiento verbal y razonamiento numérico.

Este examen que pretendía ser un mecanismo de igualdad, terminó por convertirse en un mecanismo de exclusión, pues era un examen estandarizado para todos aquellos jóvenes que querían ingresar a la universidad pública obteniendo pocos resultados como lo evidencia el trabajo investigativo de Viera (2017). Uno de los problemas de este examen radica en evaluar a todos los estudiantes de la misma manera, sin mirar los diferentes puntos de origen de cada uno, ya que “también la ‘capacidad’, el ‘talento’ o las ‘dotes’ son producto de una inversión de tiempo y de capital cultural” (Bourdieu 2000). Estandarizar una evaluación pasa por alto, entre otras cosas, que la adaptación a la universidad y el rendimiento escolar dependen del capital cultural previamente invertido por la familia, y además, olvida “que el rendimiento social y económico de la titulación académica depende del capital social, igualmente heredado, que puede ser movilizado para respaldarla” (Bourdieu 2000, 138).

Es así que bajo la perspectiva de la igualdad de oportunidades y el mérito, se pretende que todos los aspirantes rindan un mismo examen sin contemplar el tipo de educación que tuvieron, cuál es su condición económica, son estudiantes de provincia o no, son hijos de padres profesionales o no, entre otras realidades que atraviesa la comunidad estudiantil propias de las desigualdades sociales.

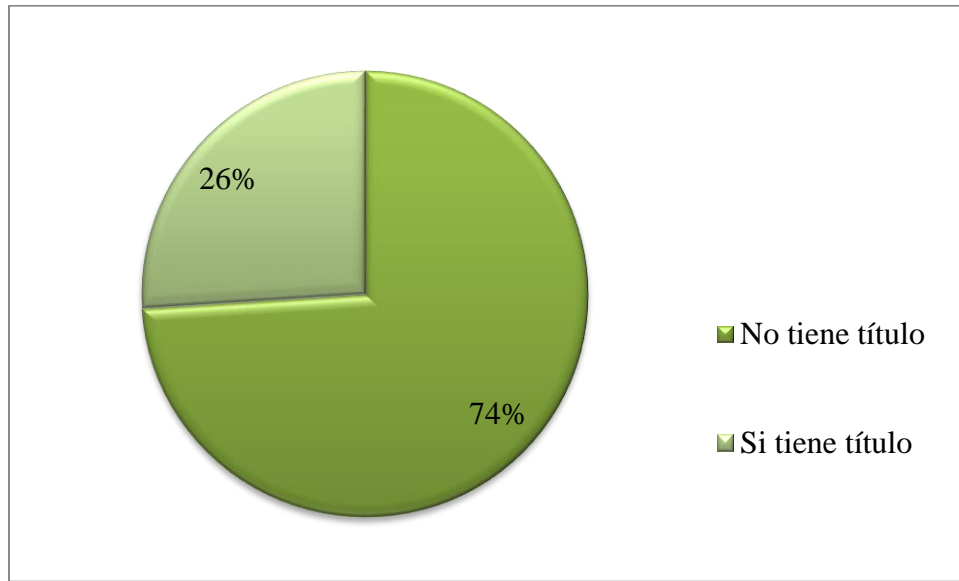
Tabla 3.1. Número de estudiantes en la UCE

Universidad	2001	2007	2008	2010	2012
UCE	39 010	44 513	44 464	50 532	43 294

Fuente: Universidad Central del Ecuador 2012

Estos datos son un panorama de las manifestaciones sobre el ingreso a la Universidad Central, que presentan altos y bajos respondiendo a cambios en las leyes y a las dinámicas sociales que colocan a la educación como un eje principal en la disminución de desigualdades, aunque no cumpla este objetivo. Según los datos, en estos años se confirmó el crecimiento de la matrícula femenina (Universidad Central del Ecuador 2012). La variación estudiantil, más allá de ser un indicador de políticas incluyentes o excluyentes, lo que evidencia es que la Universidad Central necesariamente atraviesa por un cambio de composición social, donde unos estudiantes tienen ventajas y otros desventajas. Con estos antecedentes sobre el ingreso, para el semestre 2016-2017, la Universidad Central realizó una encuesta socioeconómica a los estudiantes matriculados de forma regular. Esta encuesta fue aplicada a 36 909 estudiantes de todos los semestres y fue clave para determinar el porcentaje de estudiantes de primera generación y conocer su perfil socioeconómico e incluso notar las condiciones de los estudiantes continuistas, ya que parte de la metodología consiste en realizar una comparación entre ambos grupos de estudiantes lo que permite profundizar sobre las ventajas y desventajas. Con los datos, sorprende el alto porcentaje de estudiantes que son los primeros de su familia en tener estudios universitarios, cuando se creía que la universidad los dejaba al margen, porque, no solo que hay un escaso capital económico, sino cultural de acuerdo con el análisis de los datos.

Tabla 3.2. Porcentaje de estudiantes de primera generación en la Universidad Central del Ecuador



Fuente: Universidad Central del Ecuador. Trabajo de campo, 2018

De acuerdo con la Tabla 3.2, el 74% de estudiantes son primera generación, es decir sus padres NO TIENEN un título universitario. Mientras que, el 26% son estudiantes continuistas, es decir, sus padres SI TIENEN un título universitario. En este contexto y de acuerdo con varios autores que trabajan la problemática de desigualdades escolares (Solís 2010, Blanco 2011), hay que tomar en cuenta que el factor familiar, es por mucho un condicionante importante en la experiencia escolar, ya que tiene un lugar central en este proceso. En su libro Poder, Derecho y Clases Sociales, Bourdieu (2000) hace una crítica a los economistas de la Escuela del Capital Humano por desatender la inversión educativa mejor escondida y socialmente más eficaz, a saber, la transmisión de capital cultural en el seno de la familia. Lo cual quiere decir, que los estudiantes cuyos padres no tienen un título universitario salen de una desigualdad para “elegir” otras desigualdades, ya que, llegan con más dificultades para afrontar las exigencias propiamente constituidas por la universidad.

En un informe publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) en 2016, se explica que el nivel de educación de los padres es uno de los factores que más repercusión tiene, no solo en la definición del nivel socioeconómico de los estudiantes, sino también en la creación de un ambiente educativo que impulse el desarrollo de los estudiantes desde casa (OECD/Unesco-UIS 2003) (Ineval 2016).

Al analizar el nivel de estudios de la madre y el padre de los estudiantes en séptimo, décimo grado y tercero de Bachillerato General Unificado cuyos puntajes oscilan entre 710 y 804 puntos, existe relación entre los niveles de logro del estudiante en función a los puntajes, y el nivel de educación de sus padres. Puesto que los estudiantes cuyos padres tienen educación de bachillerato y de tercer nivel, alcanzan los puntajes más altos, a diferencia de los estudiantes cuyos padres no tienen estudios o tienen un nivel de Educación General Básica (Ineval 2016, 134).

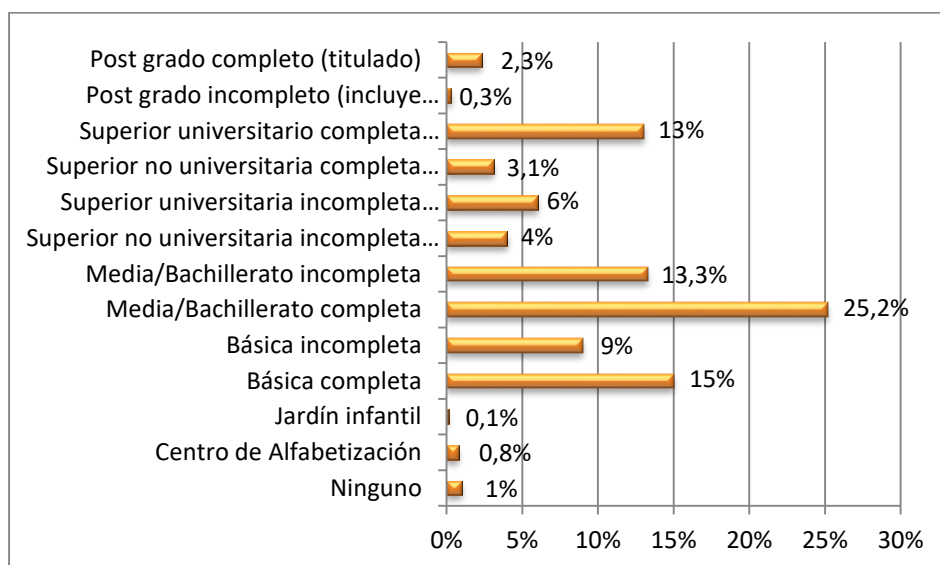
De acuerdo al informe del Ineval, aquellos hijos de padres que alcanzaron el bachillerato obtienen el puntaje más alto, lo que quiere decir, una mayor posibilidad de ingresar a la universidad y poder elegir la carrera más cercana a sus opciones. Los resultados del informe llevan a detenernos a pensar en lo que ocurre con el nivel educativo de los padres, sobre todo, de primera generación en la Universidad Central, que luego del análisis, advertimos que en su mayoría son hijos de padres que culminaron el bachillerato.

Aquí es importante hacer un paréntesis para intentar explicar el alto porcentaje de estudiantes hijos de padres que culminaron el bachillerato, pues, se debe tomar en cuenta que la cobertura a la primaria es casi universal sin mucha diferencia significativa, en tanto, la obtención de capitales. “Las dificultades para los jóvenes con mayor desventajas socioeconómicas comienzan desde la transición a la secundaria, aunque con niveles de desigualdad todavía relativamente bajos” (Blanco, Solís y Robles 2014, 103). Entonces, la primaria y la secundaria son niveles educativos a los que se alcanza con mínimas dificultades, ya el ingreso a la educación superior se vuelve un “reto” y una opción para mejorar las condiciones socioeconómicas dentro de las familias que no disponen de capitales culturales y económicos.

En las siguientes Tablas 3.3 y 3.4 observamos que el mayor porcentaje de estudiantes de primera generación son de padre o madre que terminaron el bachillerato, seguido del nivel educativo básico completo. Aunque en un porcentaje mínimo (0,5% padre y 1% madre) hay estudiantes que sus padres no tienen ningún nivel educativo.

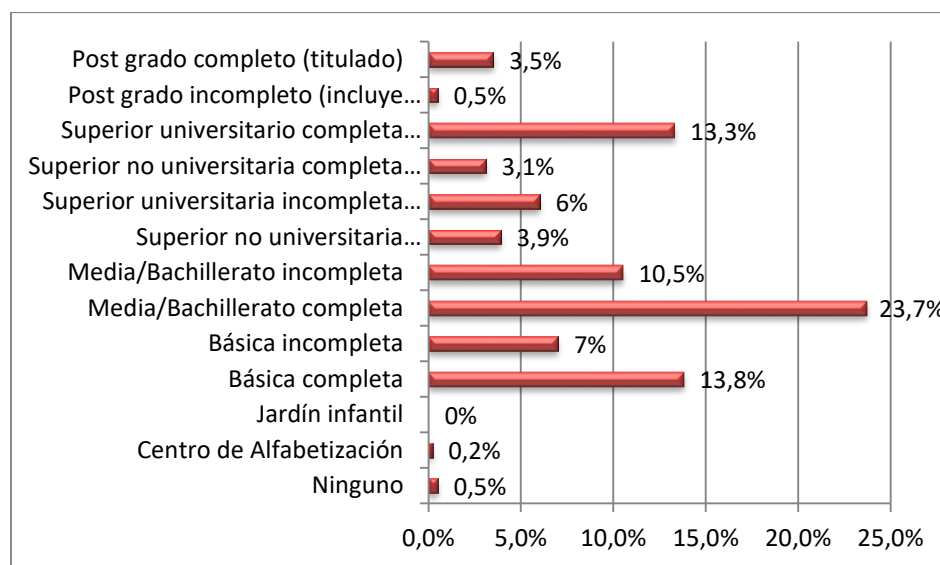
Además, no existe diferencia significativa al desagregar la educación del padre y de la madre, ya que el ingreso de los estudiantes a la Universidad es similar.

Tabla 3.3. Nivel educativo de la madre



Fuente: Universidad Central del Ecuador. Trabajo de campo, 2018

Tabla 3.4. Nivel educativo del padre



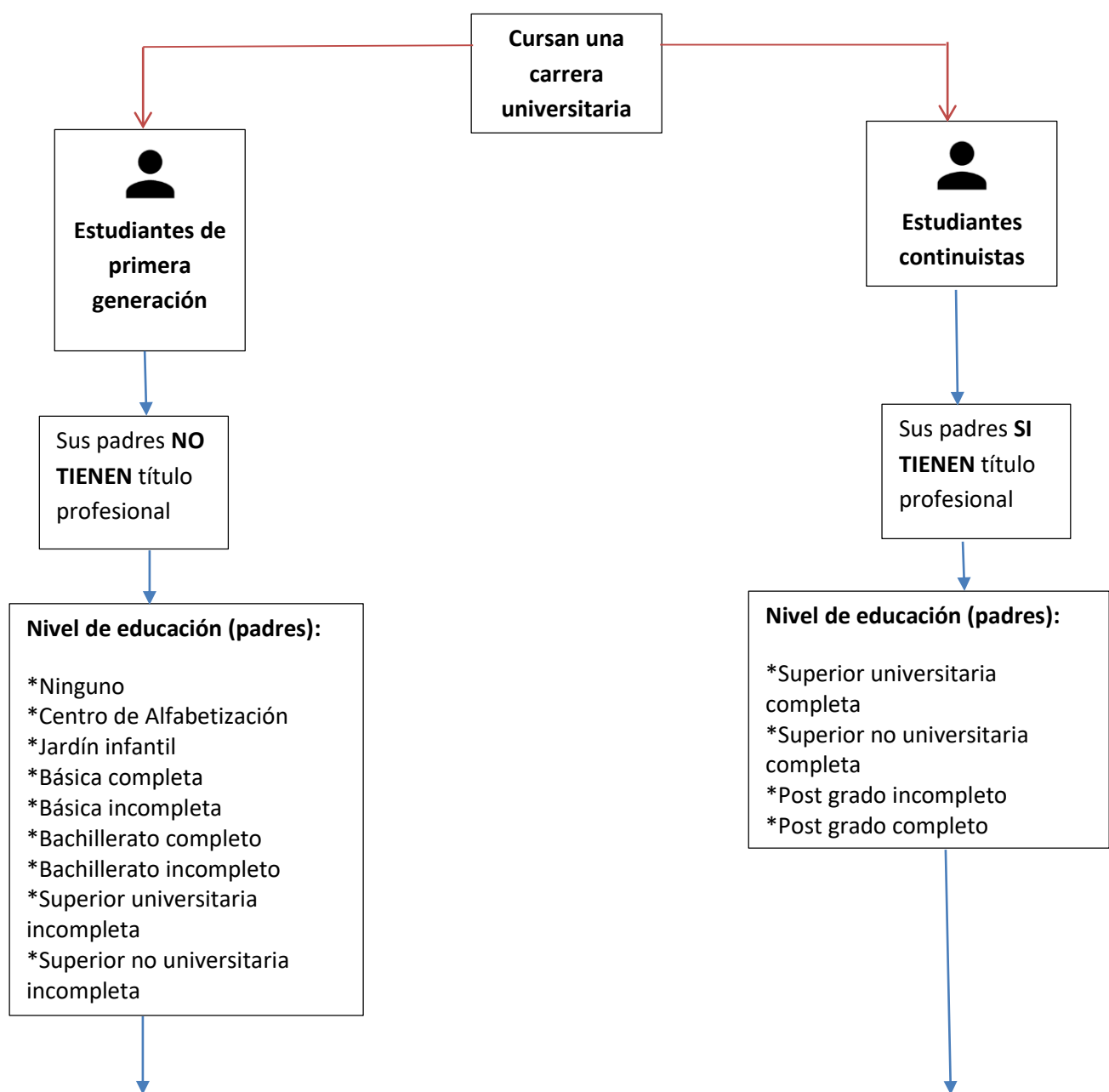
Fuente: Universidad Central del Ecuador. Trabajo de campo, 2018

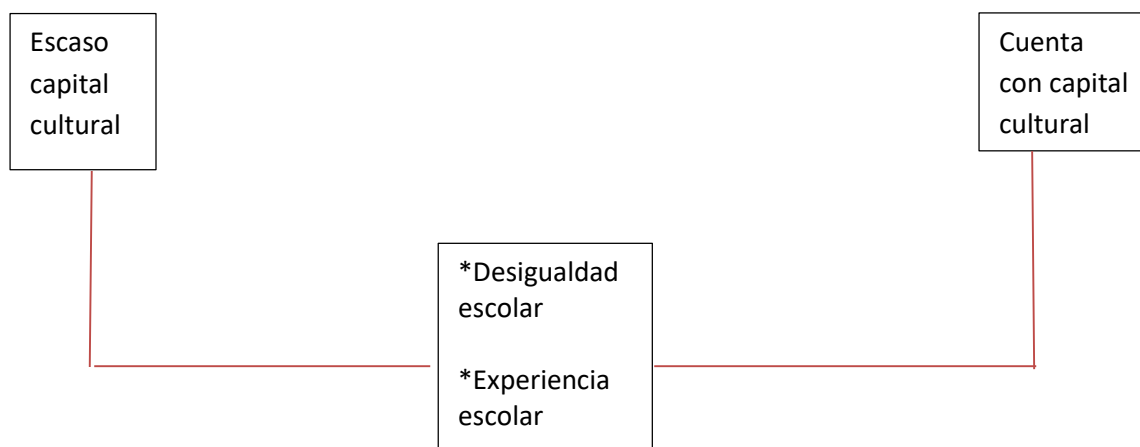
Al examinar que no hay diferencia significativa entre el nivel de estudio de padre y madre, retomo el concepto de primera generación abordado en el primer capítulo, donde se dice que, los estudiantes de ‘primera generación’ o ‘continuistas’, “fueron definidos y segmentados conforme la presencia/ausencia de estudios superiores por parte de sus progenitores (Jarpa y Rodríguez 2017). En efecto, los jóvenes de primera generación son hijos de padres que no poseen estudios

universitarios (Bueno 2005). Cabe recalcar que, si uno de los padres dispone de un título universitario, el estudiante ya no sería de primera generación.

A continuación, en la Tabla 3.5, se resume la constitución de los estudiantes de primera generación o continuistas de la Universidad Central, donde detallamos los indicadores de la base de datos que fueron considerados:

Tabla 3.5. Constitución de los estudiantes de primera generación y continuistas a partir del nivel de educación de sus padres





Fuente: Datos tomados del trabajo de campo, 2018

Es necesario explicar que, cuando tomamos en cuenta el indicador SUPERIOR NO UNIVERSITARIA, hacemos referencia al Artículo 115.2, de las reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior, donde se expone lo siguiente: *De la condición de Institutos Superiores Universitarios.- Los institutos superiores técnicos y tecnológicos públicos son instituciones de educación superior, desconcentradas, dedicadas a la formación profesional en disciplinas técnicas y tecnológicas.* Es decir, aunque los institutos superiores técnicos y tecnológicos no son universitarios, si otorgan un título profesional y son instituciones de educación superior según la LOES.

Para este análisis, es preciso tomar en cuenta las dinámicas sociales y educativas, donde el título de tercer nivel se ha convertido en un factor indispensable, y pues, como dice Bourdieu (2000), el título académico legitima un certificado de competencia cultural que da a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. Por ello, también es importante pensar “en las estrategias de conversión de capital económico en capital cultura constituyéndose en una de las variables que más ha influido en la explosión educativa y en la inflación de títulos” (Bourdieu 2000, 148). Según lo explicó María Augusta Espín, en años anteriores era suficiente haber culminado el bachillerato para insertarse al campo laboral, en la actualidad, incluso el título de tercer nivel está siendo reemplazado por el requerimiento de un título de cuarto nivel. De este análisis y con la presencia de un alto porcentaje de estudiantes con escaso capital cultural que está estrechamente relacionado con el escaso capital económico, podemos pensar en la

posibilidad que las familias inviertan y se endeuden en sus hijos para que tengan éxito profesional.

3.2.1 Las carreras que eligen los estudiantes de primera generación ¿Una elección de la desigualdad?

La elección de una carrera universitaria debe ser estudiada desde varios ejes como: una “decisión” por herencia, como una forma de insertarse inmediatamente al campo laboral, y de acuerdo a los últimos años, a partir del control de ingreso que asumen los organismos que rigen la Educación Superior, debe ser estudiada como “la única opción” de continuar una carrera universitaria. Es decir, los jóvenes eligen su carrera de acuerdo a un puntaje mínimo o máximo entre cinco opciones (Viera 2017). Es así que, la Universidad Central del Ecuador enfrenta cada semestre cambios de carrera, porque muchos jóvenes, al no lograr el puntaje suficiente, se inclinan por una carrera cercana a la de su preferencia para no quedarse sin cupo en la educación superior. Por ejemplo, hay muchos estudiantes que se inscriben en la carrera de Enfermería para luego poder realizar el cambio a la carrera de Medicina.⁸

Además, de acuerdo con Camarena, González y Velarde (2009), las elecciones educativas son decisiones difíciles, pues la desorientación vocacional por parte de las unidades educativas, la variedad de oferta académica, el escaso capital cultural, entre otros factores, contribuyen a que los jóvenes enfrenten este proceso con pocas garantías, información y seguridad de su destino educativo por la carrera que eligen (Rodríguez 2016). Aunque este trabajo se enfoca en el debate de las desigualdades escolares y cómo constituyen la experiencia escolar, pues consideramos que la elección de las carreras y la vocación es un factor a tomar en cuenta en el debate de las desigualdades escolares, ya que, las características socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes también influyen en la elección de una carrera.

Justamente, este escenario permite pensar en qué pasa con la vocación de los estudiantes, sobre todo, de primera generación al momento de elegir una carrera universitaria. Pues, el escaso capital cultural y el capital económico influyen en la decisión, de esta forma las desigualdades

⁸ Estos datos constan en el diario de campo, luego de una conversación informal con la ex Directora Académica Margarita Medina, quien resaltó que los cambios se han convertido en una problemática para la Universidad.

prevalecen en tres áreas: educación, ingreso y movilidad social, y trabajo (Colegio de México 2018).

A continuación, por medio de la Tabla 3.6 identificamos las carreras donde más se concentran estudiantes de primera generación y continuistas. Así, tenemos que en Facultades como Ciencias Administrativas y Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación el 86% de los estudiantes son de primera generación, es decir una gran parte de los estudiantes son hijos de padres con un escaso capital que eligen carreras tradicionales, como las denomina la Senescyt. Y al otro extremo tenemos a la Facultad de Odontología (58%), donde observamos una mínima diferencia entre ambos grupos, en este contexto caben varias preguntas ¿Quiénes son los estudiantes que eligen carreras como Administración? ¿Por qué las eligen? ¿Cuál es su capital cultura y económico?, más adelante presentaremos datos que nos ayudan a responder estas preguntas.

Tabla 3.6. Carreras que eligen los estudiantes de primera generación

Facultad	% de estudiantes de primera generación	% de estudiantes continuistas
Facultad de Ciencias Administrativas	86%	14%
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	86%	14%
Facultad de Cultura Física	83%	17%
Facultad de Ciencias Agrícolas	82%	18%
Facultad de Ciencias Económicas	81%	19%
Facultad de Comunicación Social	79%	21%
Facultad de Ciencias de la Discapacidad	75%	25%
Facultad de Artes	73%	27%
Facultad de Ingeniería Ciencias Físicas y Matemática	73%	27%
Facultad de Ciencias Psicológicas	72%	28%
Facultad de Jurisprudencia	70%	30%
Facultad de Ciencias Químicas	69%	31%
Facultad de Ingeniería en Geología, Minas, Petróleos y Ambiental	69%	31%
Facultad de Ciencias Biológicas	67%	33%
Facultad Arquitectura y Urbanismo	63%	37%

Facultad de Ciencias Médicas	61%	39%
Facultad de Veterinaria y Zootecnia	60%	40%
Facultad de Odontología	58%	42%

Fuente: Universidad Central del Ecuador. Trabajo de campo, 2018

La elección de las carreras es un síntoma que la universidad, a la vez que pretende disminuir las desigualdades también marca diferencias y segmenta a la población estudiantil.

Como podemos observar, las 5 primeras facultades son de diferentes áreas del conocimiento, sobre todo, ofrecen carreras de pedagogía. En el caso de Ciencias Administrativas, según información de la Senescyt (2018), es una carrera tradicional demandada por los bachilleres. En este escenario, acerca de la distribución desigual de la elección de carreras, a decir de Bourdieu (2008), aquellos que se forman para maestros provienen de las clases populares y medias. Así, la Tabla 3.7 evidencia que, precisamente, los estudiantes que cursan estas carreras vienen de estratos bajos con ingresos menores, por lo que, es más probable que la elección de una carrera esté determinada por el estrato social al que pertenecen (Bourdieu y Passeron 2009). Si la elección de las carreras está condicionada por el estrato social al que pertenecen, entonces ¿Hasta qué punto interviene la vocación al momento de elegir una profesión? ¿Se elige una carrera con el objetivo de insertarse brevemente en el campo laboral?

Siguiendo la línea de acumulación de capitales propuesta por Bourdieu (2001), los estudiantes que optaron, sobre todo, por Medicina, Odontología y Arquitectura son “herederos legítimos”. Se debe tener en cuenta que estas carreras comprenden una inversión económica mayor por su dinámica, ya que los materiales utilizados durante toda la carrera así lo requiere. En Odontología, según testimonios de los estudiantes (los testimonios serán presentados más adelante en este mismo apartado, sobre la inversión económica), a partir del quinto semestre se invierte un aproximado de 2 mil dólares por los múltiples insumos utilizados en las Clínicas, mientras que, las carreras de: pedagogía, administración, entre otras, no requieren este tipo de gastos.

Queda claro que hay carreras que demandan una inversión más alta, por lo que, no son accesible para todos (Bourdieu y Passeron 2009). Así mismo, en la Tabla 3.7 observaremos que los estudiantes que cursan estas últimas carreras presentan un mayor ingreso. Por ello, la población

estudiantil de la Universidad Central del Ecuador se encuentra segmentada y jerarquizada según la acumulación de capitales (Bourdieu 2001). Es lo que Pierre Merle (2009) citado en Dubet (2016) denomina “democratización segregativa”, donde explica que a pesar de la democratización del acceso, las desigualdades sociales tienen peso en las trayectorias estudiantiles y la selección escolar depende de sus orígenes sociales. A esto se suma que hay profesiones a las que son imposibles dedicarse sin un patrimonio cultural y económico (Bourdieu y Passeron 2009).

Es preciso señalar que, dentro del estudio de las desigualdades a partir de la experiencia escolar que apunta esta investigación, desde el trabajo de campo, fue necesario el análisis de la elección de las carreras que hacen los estudiantes impulsados por varios motivos (vocación, decisión por herencia, motivación por obtener un título para insertarse en el campo laboral) en los que pesará la condición social a la que pertenecen y el grado de educación de los padres, entre otros factores. A lo largo de las entrevistas fue necesario conocer por qué eligieron dicha carrera, la mayoría de los estudiantes mencionaron que no es una decisión fácil, y más si se requiere rendir pruebas para obtener un puntaje que les permita seguir la carrera de su elección. Además, lo que llamó la atención fue que la mayoría de estudiantes entrevistados no está en la carrera de su agrado y que, en un primer momento, decidieron aceptar el cupo con la intención de cambiarse de carrera, sin embargo, algunos estudiantes desistieron de esta opción por todo el trámite que debían realizar para el cambio. Con la implementación del Examen para ingresar a una universidad pública, el poder continuar la carrera deseada se volvió complejo, así lo manifestaron durante las entrevistas los estudiantes de primera generación.

Para muchos de estos jóvenes elegir una carrera parecía ser un juego de azar. Algunos contaban con el asesoramiento de algún familiar cercano, otros sentían que para su familia lo único importante era la culminación de la universidad, otros dejaron que la Senescyt decida por ellos, otros manifestaron haber elegido su carrera por su gusto a diferentes disciplinas, por ejemplo, a la matemática, a las ciencias sociales, al arte, a la lectura, entre otras. Lo que ninguno advirtió es que la elección de una carrera se da en función de sus orígenes sociales como indica la Tabla 3.5 completándose con la Tabla 3.6, lo que resulta ser una forma de elegir la desigualdad y al mismo tiempo aspirar a una vida distinta del resto de su familia.

Tres testimonios muy distintos sirvieron para ilustrar cómo la familia y sus orígenes sociales influyeron al momento de decidir una carrera. En primer lugar, Andrea Yépez, es hija de madre no profesional, su padre falleció cuando era niña y es la tercera de cuatro hermanos. Su hermana mayor es la primera de su familia en seguir una carrera universitaria. Andrea la describe como una mujer muy inteligente y dedicada, que logró culminar su carrera de Ingeniería en Petróleos en la Escuela Politécnica Nacional, y de esto nació su gusto por la Geología, prácticamente fue ella quien le asesoró en esta elección. Aseguró que su hermana ha sido de mucha ayuda durante sus estudios, pues, incluso es su “inspiración” para continuar la carrera. Para ella es importante retribuir todo el esfuerzo que hace su mamá y de la manera “más sana” (risas) compite con su hermana.

Quando postulé, mi primera opción si fue Geología, aunque, también puse Petróleos. Tenía esta inclinación por mi hermana, que es Ingeniera en Petróleos, la escuchaba hablar sobre su carrera, su trabajo, las salidas de campo, por eso me interesé en la carrera de Ingeniería en Petróleos. Pero mi hermana me dijo que siga Geología y me puse a investigar sobre esta carrera y me gustó (Andrea Yépez, estudiante de la carrera de Ingeniería en Geología, en entrevista con la autora el 23 de agosto de 2018).

Nuestro segundo testimonio, Pablo Tenorio de 22 años, es el segundo hijo de tres hermanos. El primero es abogado y su otro hermano estudia música. Su padre es piloto y su madre estudió Derecho pero no culminó y actualmente se dedica al hogar, sin embargo, ambos (padre y madre) son muy lectores. Al principio estaba indeciso de elegir una carrera, pero sus familiares fueron su “ejemplo”, pues, tiene dos tíos odontólogos y su primo también siguió esta profesión, quien posee su propio consultorio odontológico, donde aspira trabajar. Al culminar su carrera, Pablo estudiará una especialización en la UNAM, considera que sus padres tienen la posibilidad económica, pero antes trabajará y ahorrará. Para él es importante retribuir a su familia el esfuerzo y apoyo que ha obtenido.

Al principio, como muchos jóvenes, no sabía que estudiar (risas). Luego de ver algunos familiares, que fueron mi ejemplo que eran odontólogos, decidí entrar a la carrera de Odontología. En el transcurso de mi carrera, y como muchos de mis compañeros, tuve dudas sobre si escogí bien la carrera. Después llegué a enamorarme de la carrera, es bastante bonita, bastante práctica e

incluso bastante rentable (risas) (Pablo Tenorio, mejor egresado de la carrera de Odontología, en entrevista con la autora el 15 de febrero de 2018).

El tercer caso, María José Chamorro, solo vive con su madre, quien no tiene ninguna profesión y se desempeña en corte y confección. Es la única que estudia una carrera universitaria. Su “sueño” era estudiar Medicina, pero en vista de no lograr el puntaje decidió la carrera de Ciencias Naturales para ser profesora, aunque sabía que no tenía la vocación, pero siente que si no continuaba la universidad sería “mediocre” y era imposible encontrar un trabajo que paguen lo justo. Ella dedica su tiempo a ayudarle a su mamá en la sastrería y aspira a brindarle mejores condiciones una vez que obtenga un trabajo al graduarse.

Yo no quería seguir la carrera de Ciencias Naturales (carrera de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación), me gustaba Medicina y perdí dos años por intentar entrar. Me decidí por esta carrera, porque dentro de la malla curricular tiene Genética y Laboratorio y eso me llamó mucho la atención. Al principio seguía la carrera “ya por” estudiar y así no me guste la carrera, tenía que continuar, no iba a perder el tiempo y dejar ahí a medias. Mi convicción es continuar (María José Chamorro, estudiante de la carrera de Ciencias Naturales, en entrevista con la autora el 9 de noviembre de 2018).

De acuerdo a las respuestas de la pregunta por qué eligieron determinada carrera, los jóvenes evidencian diferentes motivos que van conformando la experiencia escolar, donde la vocación muchas veces queda de lado. En el caso de Andrea y Pablo, podemos ver que sus familiares influyeron mucho en las decisiones tomadas frente a la elección de una carrera. Mientras que, María José optó por esa carrera poco convencida, ya que su “sueño” era estudiar Medicina, su única certeza es continuar la carrera por la razón de no darse el “lujo” de desaprovechar la oportunidad de estudiar una carrera universitaria. Acercarse a estas diferencias entre estudiantes es el modo de no perder de vista la experiencia de los actores, en tanto, el capital cultural acumulado influye de manera directa, sin embargo, no determina.

Testimonios como el de María José imperaron a lo largo del trabajo de campo, sobre todo, de los estudiantes de primera generación, quienes se “arriesgan” en seguir una carrera dejando de lado el gusto que puedan sentir por ella. Además, al preguntarles si sus padres les asesoraron o

ayudaron a elegir una carrera, explicaban que para sus padres era importante que siguieran la universidad, independientemente de alguna carrera en particular, razón por la cual, los estudiantes manifestaban haber sentido una responsabilidad absoluta sobre esta decisión. En este aspecto se conjugaba el miedo, la incertidumbre y el desconocimiento de la oferta académica, pero también la necesidad de conseguir un cupo en una universidad pública para garantizar una “vida distinta a la de sus padres”.

No saber qué carrera elegir, centrarse en la movilidad social a través de los estudios, ver cómo la elección de una carrera está determinada por la condición social, comprender que el aprovechamiento académico mucho dependerá de la educación de sus padres, estudiar en un lugar que remarca las ventajas y desventajas, son características propias de la Universidad que parecen no ser visibles, ya que se han configurado como procesos normales en la educación superior, sin embargo, permiten comprender a profundidad lo que ocurre en el sistema educativo y en la constitución de la experiencia escolar con cada uno de los testimonios. En este contexto, donde la desigualdad condiciona la experiencia escolar con procesos de socialización marcados por el ideal de la igualdad de oportunidades, no son más que el efecto que tuvieron varias políticas educativas implementadas. Con el planteamiento del capítulo 2 sobre las políticas, las reformas se limitan a los cambios de la educación superior de forma estructural, pensando en que la calidad de la educación es suficiente para resarcir las desigualdades.

Hasta aquí, este apartado presenta, por medio de testimonios y datos, características de los estudiantes de primera generación de la Universidad Central del Ecuador, así como se muestra que la población estudiantil está segmentada por el tipo de carrera en las que se inscriben los estudiantes, para ello, ha sido necesario conjugar los datos y testimonios.

Para completar nuestro análisis, relacionaremos el ingreso mensual en los hogares de los estudiantes con la elección de la carrera, nuevamente se revela que, tanto el capital cultural como el económico están relacionados e inciden en la elección de la profesión. A decir de Bourdieu (2009), las desventajas educativas se expresan también en la restricción de elección de los estudios que pueden razonablemente estar destinados a una categoría social dada.

Al relacionar la Tabla 3.6 con la 3.7 observamos la estratificación social y la segmentación en la Universidad Central, a partir de este análisis se evidencian las diferentes trayectorias sociales que están muy marcadas entre estudiantes de primera generación y continuistas.

Tabla 3.7. Remuneración mensual del jefe/a de hogar de estudiantes de primera generación y continuistas

Facultad	¿Cuál es el promedio de remuneración mensual del jefe/a en dólares?	¿Cuál es el promedio de remuneración mensual del jefe/a en dólares?
	Primera generación / Media	Continuistas / Media
Facultad de Ciencias Administrativas	560,95	800,85
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación	485,67	744,62
Facultad de Cultura Física	492,55	773,10
Facultad de Ciencias Agrícolas	515,55	849,13
Facultad de Ciencias Económicas	565,42	841,27
Facultad de Comunicación Social	530,27	834,07
Facultad de Ciencias de la Discapacidad	546,70	854,17
Facultad de Artes	499,82	821,45
Facultad de Ingeniería Ciencias Físicas y Matemática	550,63	921,73
Facultad de Ciencias Psicológicas	657,47	910,66
Facultad de Jurisprudencia	633,62	991,95
Facultad de Ciencias Químicas	583,67	893,09
Facultad de Ingeniería en Geología, Minas, Petróleos y Ambiental	619,86	1106,32
Facultad de Ciencias Biológicas	545,15	873,31
Facultad Arquitectura y Urbanismo	646,00	1012,60
Facultad de Ciencias Médicas	623,32	1114,08
Facultad de Veterinaria y Zootecnia	590,64	1015,45
Facultad de Odontología	689,24	1232,21

Fuente: Universidad Central del Ecuador. Trabajo de campo, 2018

Es importante notar que las Facultades de Filosofía y Cultura Física, donde se concentra un alto porcentaje de estudiantes de primera generación, también son las que perciben un ingreso menor a 500 dólares. Debemos tomar en cuenta que, según el INEC, el costo de la canasta familiar

básica en el 2018 se ubicó en \$ 712,66, demostrando que efectivamente hay estudiantes con restricciones económicas como hemos analizado en el transcurso de este apartado.

Además, si comparamos el ingreso que perciben ambos grupos de estudiantes, en las Facultades donde hay mayor presencia de estudiantes de primera generación la diferencia de ingreso varía de 250 a 300 dólares con el ingreso de los estudiantes continuistas. Mientras que, en las Facultades donde hay mayor presencia de estudiantes continuistas hay una diferencia de aproximadamente 500 dólares a diferencia de los estudiantes de primera generación, además hay que tomar en cuenta que el ingreso de los hogares de los hijos de padres profesionales supera los 1 000 dólares. Con este panorama a partir del análisis de los datos obtenidos, que reflejan un mayor porcentaje de estudiantes de primera generación con escasos recursos económicos, surgen varias preguntas: ¿Cuáles son las nuevas configuraciones de la desigualdad escolar que antes se manifestaban en el ingreso? ¿Será que, como Dubet lo manifiesta, existe la presencia de dispositivos específicos que permitieron el ingreso de este grupo de estudiantes (primera generación), a condición de no poner en entredicho el discurso del Estado sobre la meritocracia y la igualdad de oportunidades? ¿Hasta qué punto el Estado decide quiénes ingresan y en qué momento? ¿Hasta qué punto las condiciones de origen determinan los méritos? ¿Cómo influyen las condiciones familiares dentro del ámbito académico?

A lo largo del trabajo de campo para el sustento de esta investigación, dialogamos con varios estudiantes de diferentes facultades. Dos casos permiten comprender las dinámicas de las facultades de Filosofía y Odontología, que son polos opuestos, en cuanto al porcentaje de estudiantes de primera generación y continuistas matriculados en dichas facultades. El primer caso es de Dayana Quichimbo, estudiante de 9no semestre de la carrera de Odontología, sirve para comprender la inversión que requiere seguir esta profesión. Dayana, según lo manifestó, procede de un hogar con “posibilidades económicas”, ya que su padre percibe el ingreso como militar jubilado. Durante el diálogo explicó sobre lo “caro” que resulta su carrera, ya que no se enfocan solamente en la enseñanza que los docentes puedan otorgar en las aulas, sino que, la mayor parte de su aprendizaje se lo hace en los laboratorios y las clínicas que dispone la Facultad.

(...) Si, si es cara. A partir de 5to semestre empiezas a sentir el gasto, porque ya debes comprar lo esencial como: el microscopio binocular, la turbina y el contra ángulo, que son materiales indispensables, y solo este grupo cuesta 300 dólares. A medida que vas subiendo en los semestres vas, gastando. Cuando llegas a sexto semestre, tenemos la materia de endodoncia, donde gastaron (sus padres) alrededor de 800 dólares. Posteriormente, viene periodoncia, también es una materia cara donde se gastó como 200 dólares. Ya en séptimo semestre te piden una lista de insumos que está alrededor de 2 000 dólares. En octavo semestre, recuerdo que hice el último gasto de unos 500 dólares y en noveno ya utilicé los mismos materiales que tenía. Eso como los gastos más notorios, porque tenemos otros durante la carrera y debemos tener todo el material, sino no puedes practicar (Dayana Quichimbo, estudiante de 9no semestre de la carrera de Odontología, en entrevista con la autora el 17 de octubre de 2018).

Ilustración 3.1. Clínicas Odontológicas, con los equipos necesarios, donde los estudiantes reciben clases y realizan sus prácticas



Estudiantes atendiendo a pacientes en las Clínicas Odontológicas.

Fuente: Archivo personal del trabajo de campo, 12 de septiembre de 2018.

El segundo caso es de María Belén Díaz, estudiante de 7mo semestre de la carrera de Informática de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, permite mirar una dinámica diferente, sobre todo, en los gastos durante su carrera. María Belén, comentó que su madre hace un esfuerzo económico bastante grande para enviarle a la Universidad. Al ser de provincia, su estadía en la ciudad de Quito implica un gasto demasiado alto, por el arriendo, la comida y otros.

(...) La parte económica cuenta mucho. Es bastante fuerte que la familia sea de provincia y el hijo esté aquí, como es mi caso. Yo soy de Santo Domingo y cerca hay universidades privadas, mi madre me dijo que no le alcanzaba para esas universidades, por eso, decidió enviarme aquí (a la UCE). Aunque aquí debe pagar el arriendo, me envía para la comida, igual significa un gasto, por suerte mi carrera no demanda otro tipo de gasto, más que copias de textos (María Belén Díaz, estudiante de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en entrevista con la autora el 25 de octubre de 2018).

Con el análisis socioeconómico de la comunidad estudiantil de la Universidad Central, hemos visto que, a la vez que hay “más oportunidades” de ingreso, las desigualdades crecen y se vuelven “justas” y todos los caminos llevan a la elección de las desigualdades. En consecuencia, es lógico pensar que los estudiantes eligen carreras en razón de su posición social de origen o se ven en la necesidad de hacerlo.

La elección de la desigualdad, que cada cual se ve en la necesidad de hacer, es mucho más paradójica si se tiene en cuenta que se basa en un principio de justicia indiscutible: la igualdad de oportunidades meritocrática. Porque creemos en la igualdad de oportunidades y estimamos que los obstáculos sociales al éxito escolar deben eliminarse, la competencia continua se ha convertido en regla y todos están interesados en ahondar sus diferencias... Esta constatación nos lleva a pensar que los actores obran, y que sus elecciones agravan las desigualdades (Dubet 2016, 32).

Este escenario, donde la elección de las desigualdades es parte de un “principio de justicia”, da la pauta para profundizar el análisis de la experiencia escolar, que a decir de Dubet, es dar sentido a algo, en este caso, a continuar en la competencia aunque primen las desventajas, pues los jóvenes con orígenes sociales desfavorecidos apelan a sus habilidades, aspiraciones, tanto académicas como laborales, las cuales “compensarían” sus desventajas económicas y culturales. En efecto, la paradoja quiere que los más desfavorecidos continúen con sus desventajas como consecuencia de sus desventajas económicas y culturales (Bourdieu y Passeron 2009).

Al referirnos a la continuación de las desventajas y desigualdades, estamos pensando en el campo laboral, como uno de los muchos escenarios donde persiste la desigualdad. De acuerdo con las Tablas 3.6 y 3.7, los estudiantes de primera generación con escaso capital cultural y económico,

se concentran en carreras como administración y docencia. Pues, en una comparación salarial, por ejemplo, el sueldo de un médico y odontólogo es mayor al de un maestro.

Ilustración 3.2. Presentación de la convocatoria a profesionales de la salud con título de tercer nivel, donde detallan el salario, de acuerdo a la profesión



Se convoca a todos los profesionales: Médicos, Enfermeras, Odontólogos y Obstetrices con título de tercer nivel de todo el país, a inscribirse en el sorteo para el año de salud rural y servicio social del periodo **Enero – Diciembre 2020**

Las carreras convocadas conforme a su escala remunerativa son:

Carrera	Remuneración
Medicina	USD 986.00
Odontología	USD 986.00
Enfermería	USD 901.00
Obstetricia	USD 901.00

Fuente: Ministerio de Salud Pública. Disponible en: <https://www.salud.gob.ec/convocatoria-ano-de-salud-rural-enero-diciembre-2020/>

Ilustración 3.3. Escalafón del magisterio nacional, sus categorías y salario (LOEI, Art. 111)

CATEGORÍA	REMUNERACIÓN
Docente Categoría G	\$ 817
Docente Categoría F	\$ 901
Docente Categoría E	\$ 986
Docente Categoría D	\$ 1 086
Docente Categoría C	\$ 1 212
Docente Categoría B	\$ 1 412
Docente Categoría A	\$ 1 676

Fuente: Medio digital Plan V. Disponible en: <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/equiparacion-salarial-docentes-ahora>

Respecto a las Ilustraciones 3.2 y 3.3, me centraré en la explicación del salario del médico y odontólogo (986 dólares) en comparación al del docente de la categoría G⁹ que percibe una remuneración de 817 dólares. Ambos profesionales se insertan en el campo laboral con un mismo nivel de estudios y experiencia. Pese a que están en la misma condición, con un título de tercer nivel, la diferencia de la remuneración entre el médico y el maestro es de 169 dólares. Cabe resaltar que, la equiparación de los salarios en el magisterio se dio a partir de la implementación de la LOEI en el 2015, sin esta Ley un docente en la misma condición recibía un salario hasta de 400 dólares.

Los efectos de la segmentación a partir de la elección de una carrera universitaria, no solo que marcan las desventajas durante el trayecto académico, sino que, se acumulan y se manifiestan en que hay profesiones mejor remuneradas en el campo laboral e incluso ciertas profesiones tienen una posición distintiva en el espacio social.

Como ya se manifestó, esta tesis se enmarca en una investigación exploratoria, donde fue importante establecer una especie de diálogo entre los testimonios y los datos presentados. Pues, los datos nos muestran de manera gráfica, por así decirlo, las diferentes formas que toma la desigualdad dentro de la universidad, así un estudiante de primera generación, con escaso capital cultural y económico elige carreras que en el campo laboral no son bien remuneradas. En este contexto, retomo el nombre de uno de los libros escritos por Dubet (2016) ¿Por qué preferimos la desigualdad? Porque el discurso de la igualdad de oportunidades se presenta como un “principio de justicia social”, donde toda la responsabilidad de alcanzar el éxito escolar está sobre los hombros de los estudiantes, ya que la equidad en la competencia está garantizada para todos, de esta manera se neutraliza los efectos de las desigualdades sociales. En la práctica, dice Dubet (2019), la igualdad de oportunidades deja de lado a los que fracasan, quienes no tienen espacio para quejarse ya que todos competían con las mismas reglas. Finalmente, este modelo se basa en el mérito, donde los estudiantes siguen siendo los responsables de su suerte, porque su

⁹ **Categoría G:** Es la categoría de ingreso a la carrera docente pública en los casos en que el título sea de licenciado en Ciencias de la Educación o profesional de otras disciplinas con título de posgrado en Docencia. En el lapso de los primeros dos (2) años, el profesional de la educación deberá participar en un programa de inducción. Es también categoría de ascenso para los docentes de categoría H con ocho (8) años de experiencia en el magisterio, que aprueben los cursos de formación requeridos y el proceso de evaluación correspondiente (Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, Art. 111).

rendimiento escolar mucho dependerá de sus habilidades, aspiraciones y las “ganas que tenga de salir adelante”.

La realidad está a la vista, la apuesta por una sociología de la experiencia escolar es importante para develar el sentido que tiene para los estudiantes de primera generación el continuar en la competencia aunque estén latentes las desventajas y el único camino de los jóvenes con orígenes sociales desfavorecidos es “valerse” de sus habilidades, aspiraciones, tanto académicas como laborales para “compensar” sus desventajas económicas y culturales. Aunque los estudiantes no estaban conscientes sobre las desventajas durante su trayecto académico, había una idea romántica de la desigualdad, es decir, los resultados positivos venían del esfuerzo.

En definitiva, el sistema educativo, en general, y el sistema de educación superior, en particular, legitiman a los estudiantes en posiciones desiguales, pues las políticas, como analizamos en el segundo capítulo, bajo el paraguas del esfuerzo individual no han ayudado a poner en primera línea un debate profundo sobre las desigualdades escolares como se ha presentado en este tercer capítulo. Al parecer los más desfavorecidos continúan con sus desventajas como consecuencia de sus desventajas económicas y culturales (Bourdieu y Passeron 2009).

Pensar en las desigualdades desde el agente es un nuevo rostro de cómo se configuran, de ahí, la importancia de mirar cómo el sujeto va tejiendo estrategias que le dan sentido a su experiencia escolar, a su accionar. El siguiente capítulo profundiza la experiencia escolar desde los estudiantes de primera generación ¿Qué les motivó a seguir la universidad, si sus padres no alcanzaron? ¿Qué estrategias tienen para permanecer en el juego? ¿De qué sirve el esfuerzo en medio de las desventajas?

Capítulo 4

Experiencia escolar: un esfuerzo basado en la familia y las aspiraciones

Dificultades subjetivas. Peligro de la observación superficial. No «creer». No creer que se sabe porque se ha visto; evitar todo juicio moral. No asombrarse. No indignarse. Intentar vivir en la sociedad indígena. Elegir bien los testimonios. [...] Se buscará la objetividad tanto en la exposición como en la observación. Decir lo que se sabe, todo lo que se sabe y nada más que lo que se sabe.

(Mauss 1950, 63)

El análisis de las condiciones y características socioeconómicas de la comunidad estudiantil de la Universidad Central, realizado en el capítulo anterior, nos permite conocer el marco de oportunidades desde el cual advierten sus posibilidades y establecen sus acciones o estrategias con las que se mantienen durante su carrera académica. Esto es lo que denominamos experiencia escolar, lo que permite entender los sentidos y las acciones de los estudiantes a fin de constituirse como sujetos en un escenario desigual (Dubet, 2011).

En el contexto actual de la educación superior, hay un “reconocimiento” por el incremento de los índices de ingreso de los estudiantes de primera generación a la educación superior, al menos en estos últimos cuatro años, tanto a nivel nacional como en América Latina ha llegado a superar el 80% como es el caso de Argentina y Chile.

En Ecuador, el término estudiante de primera generación toma mayor relevancia en el año 2016 bajo la gestión de René Ramírez como secretario de la Senescyt. Durante el trabajo de campo, se evidenció un boletín de prensa emitido el 22 de septiembre de 2016 en la página oficial de la Senescyt, donde se menciona que en este mismo año el 68% de estudiantes que obtuvieron un cupo para las universidades públicas del país son la primera generación de su familia que continuaron estudios universitarios. Para el 2017 las cifras indican que 7 de cada 10 estudiantes son los primeros de su familia en ingresar a la universidad pública ecuatoriana.

Con estos antecedentes y de acuerdo con los datos analizados en el capítulo anterior, en la Universidad Central del Ecuador para el semestre 2016-2017 el 74% de estudiantes son los

primeros de su familia en llegar a la universidad, es decir, ninguno de sus padres, disponen de un título de tercer nivel. Los resultados obtenidos con el análisis de los datos permiten determinar varias características que son parte de la experiencia escolar dentro de un contexto en el que priman las desigualdades.

En este capítulo se responderá la interrogante: ¿cómo operan los mecanismos de desigualdad en la constitución de la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación? para dejar por sentado la importancia del estudio de las desigualdades a partir de la experiencia escolar configurada en cada uno de los estudiantes de primera generación. Además, es importante comprender cómo la educación sigue en su lugar común de legitimar a quienes por herencia gozan de ventajas.

Para determinar cómo operan los mecanismos de desigualdad en la constitución de la experiencia, en el capítulo anterior revisamos las características socioeconómicas que tienen, por un lado, los estudiantes de primera generación y, por otro, los continuistas. Este último grupo de estudiantes son el eje de comparación para constatar las desigualdades que atraviesan los hijos de padres no profesionales.

Una vez que los datos marcan un panorama sobre cuáles son las principales desigualdades legitimadas en la Universidad, es importante adentrarnos en la comprensión de la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación. La noción de experiencia escolar, para este trabajo de investigación, está basada en algunos desarrollos teóricos de Dubet, desde donde plantea repensar las desigualdades desde el actor (estudiante) y no simplemente desde la estructura. Para este autor las desigualdades no pueden ser debatidas desde lo estructural, sino también desde el sujeto para evidenciar, es decir, mostrar las desigualdades de una forma subjetiva. Ya que al acercarnos al sujeto (estudiante) las desigualdades se tornan más visibles, pero lo interesante es ver cómo este sujeto, de acuerdo a su experiencia le da sentido a su quehacer académico. Ya en el I capítulo profundizamos sobre la experiencia escolar, aquí haremos énfasis en la lógica de la estrategia, donde explica Dubet que cada uno de nosotros se comporta como un estratega que apunta a ciertos objetivos, pues, cuando hablamos de estudiantes de primera generación con escasos recursos económicos como culturales, esta lógica de acción

puede ayudarnos a comprender por qué los estudiantes, a pesar de sus desventajas, deciden continuar la carrera universitaria, a la vez que eligen las desigualdades sin tener otra opción. Lo que se pretende con este análisis es saber cómo los estudiantes sortean las desventajas, sin dejar de lado la discusión de que la universidad pública marca y segmenta a su comunidad estudiantil en cuanto a la elección de las carreras.

Las investigaciones, sobre todo, cuantitativas alrededor de estudiantes de primera generación (Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega 2010, Castillo y Cabezas 2010) resaltan las dificultades que enfrenta este grupo de estudiantes en condiciones desiguales, con pocas probabilidades de culminar una carrera, con calificaciones bajas, con poca participación en asuntos académicos y extracurriculares, entre otras. Aunque los estudiantes se encuentran en una misma categoría los puntos de partida para la competencia en el “juego” no son los mismos. Esto desemboca en una experiencia escolar, en un darle sentido al quehacer académico, en generar estrategias para continuar en el juego ya que no disponen del suficiente capital económico y cultural.

Sin más preámbulo, detallaremos los hallazgos en lo que respecta a la experiencia escolar condicionada por las desigualdades. El acercamiento a los estudiantes de primera generación reveló que obtener un cupo en la universidad pública no significa haber alcanzado un principio de igualdad, más bien deja por sentado que las desigualdades se trasladan, se acumulan y toman diferentes formas, ya que al no ser herederos de una capital cultural, el campo de la universidad es un espacio nuevo en el que se debe mediar con las desventajas frente a estudiantes continuistas. ¿Pero que les lleva a los estudiantes de primera generación a mantenerse en el juego, a pesar de las desventajas? Su primer anhelo es obtener un título universitario, algo que no alcanzaron sus padres ni ningún otro miembro de la familia, porque para ellos, el título universitario se ha constituido en un valor simbólico que garantiza mejores condiciones de vida, estabilidad laboral y prestigio.

En este sentido, conseguimos comprender cómo constituyen la experiencia escolar los estudiantes de primera generación en contexto de desigualdad a partir de dos factores explicativos que son el resultado de las entrevistas semiestructuradas realizadas. Frente al escaso capital cultural y económico que signa la experiencia escolar de los estudiantes de primera generación, de las

entrevistas se deduce que este grupo construye una identidad en medio de un sistema escolar desconocido, a partir de estrategias de reproducción que se explica desde los factores explicativos: padres y aspiraciones. Los estudiantes de primera generación apuntan a cambiar la historia familiar, y es aquí, que la universidad se avizora como el único camino para no repetir un destino vivido y es el medio para romper con las trayectorias del origen social. En este contexto, los padres se convierten en un referente para cambiar la historia, y a su vez, como forma de agradecimiento, el propósito de este grupo de estudiantes es, una vez terminada la carrera, apoyar económicamente a sus padres como una forma de agradecimiento por el apoyo y esfuerzo que hacen por enviarlos a la universidad. Los padres se convierten en ese motor, en ese impulso, en esa estrategia para transitar un camino lleno de obstáculos por las múltiples desigualdades escolares.

En esta misma línea, las aspiraciones tienden a evitar el fracaso escolar en los estudiantes de primera generación, porque permiten tener un sentido en el mundo escolar, el cual es distante para ellos por su escaso capital cultural. Aspirar a un trabajo bien remunerado o continuar con una maestría son anhelos que necesariamente exigen esfuerzo para culminar la universidad y llegar a ser los primeros de su familia en obtener un título de tercer nivel.

El planteamiento de ambos factores explicativos, producto de las entrevistas a partir de la saturación de los diferentes relatos, tiene especial relevancia para nuestra investigación, ya que permiten, retomando a Bourdieu, comprender las condiciones objetivas de las desigualdades (estructura) y las estrategias subjetivas (experiencia escolar) por las que atraviesan los estudiantes de primera generación. A la vez nos permiten captar cómo los estudiantes construyen su experiencia escolar, se relacionan, arman sus estrategias, se esfuerzan, se adaptan para constituirse en ellos mismos, y solo con este tipo de aproximaciones es posible comprender la lógica de la estructura escolar y las diferentes tácticas o estrategias que tienen los jóvenes de primera generación. Entonces ¿Cómo la universidad “acoge” a los estudiantes de primera generación, si en lugar de minimizar las desigualdades las reafirma?

Con este capítulo pretendemos operacionalizar el concepto de experiencia escolar a partir de los datos y hallazgos encontrados en la Universidad Central del Ecuador.

4.1 “Reconocimiento al esfuerzo de mis padres”

Dentro del estudio de las “nuevas” desigualdades se plantea hacer un seguimiento a las trayectorias de los individuos (Fitoussi y Rosanvallon 2010), lo que implica determinar el “rol” de la familia, específicamente de los padres en los estudiantes de primera generación. Pues, a lo largo de nuestro trabajo de campo, en el diálogo permanente con muchos estudiantes de la Universidad Central del Ecuador, donde era fácil encontrarse con estudiantes de primera generación, se destacó la importancia que los padres tienen en la constitución de la experiencia escolar. Esta es una forma diferente de analizar cómo las desigualdades se legitiman en la educación.

Esta “valoración” y “reconocimiento” hacia los padres es un factor que, en un principio, no habíamos tomado en cuenta dentro del proceso de socialización de los estudiantes en el campo educativo. Es decir, la experiencia escolar, en palabras de Dubet, es una bisagra entre el individuo y la sociedad, y es ahí que este proceso de socialización requiere de estrategias como una lógica de acción que dé sentido a su posición de desigualdad en la universidad. Entonces los padres se constituyen en un principal motor que hace que los hijos sientan la necesidad de compensar de alguna manera el esfuerzo que realizan para enviarlos a estudiar.

Los padres constituyen la experiencia de forma directa e indirecta y esto pudimos advertirlo ya que algunos estudiantes explicaban cuán inmiscuidos estaban sus padres frente a su proceso escolar. La forma directa, la denominamos así, porque los padres son considerados el “motor” que impulsa a continuar la carrera universitaria, por ello, los estudiantes se esfuerzan para retribuir el apoyo brindado, ya que, se sienten en la “obligación” de hacerlo. Mientras que, en la forma indirecta, sus padres no han intervenido en sus decisiones o no se han preocupado por conocer el proceso universitario que atraviesan sus hijos. No obstante, tienen claro que conseguir un título universitario les permitirá “ser alguien en la vida”, por esta razón no forman parte de los procesos académicos pero recalcan el mensaje sobre la importancia de los estudios para el bienestar económico. Pues, las condiciones económicas y el escaso capital cultural de los padres reducen las posibilidades de orientar a los hijos en los estudios y el único estímulo se reduce a la búsqueda de la mejora económica a través de los estudios.

Ser hijos de padres no profesionales ha sido el motivo que les impulsó, no solo a continuar con su carrera, sino también a tener un destacado desarrollo académico a base de esfuerzo y dedicación para no repetir la misma historia. Recordaban que sus padres han sido explotados laboralmente, excluidos, han sido testigos de la discriminación hacia sus progenitores por no tener estudios profesionales.

¿Cómo los padres constituyen la experiencia escolar en un contexto desigual? El 74% de estudiantes de primera generación en la Universidad Central, sin duda, un porcentaje que llama la atención proviene de hogares con escasos recursos económicos. No obstante, desde este contexto los estudiantes construyen una diferencia en la trayectoria familiar a partir de cursar una carrera universitaria conscientes o no de las desventajas que tienen frente a los estudiantes continuistas. Tomar la decisión de seguir una carrera universitaria con el objetivo de obtener un título de tercer nivel y “ser alguien en la vida”, es la base del esfuerzo tanto de padres como estudiantes que buscan en la educación superior incrementar su valor agregado y reconocimiento.

Ahora bien, de acuerdo a los datos presentados sobre la presencia de estudiantes de primera generación con escasos recursos económicos en la Universidad Central, concuerda con las noticias emitidas por la Senescyt, donde se habla de un logro para disminuir las desigualdades en la educación. Este escenario, donde aparentemente hay un mayor acceso a la educación para aquellos que provienen de hogares con escasos recursos económicos y culturales, lo que antes parecía que no era posible, se puede analizar de acuerdo a: 1) la presencia de dispositivos específicos que permiten el ingreso de este grupo de estudiantes, a condición de no poner en entredicho el avance de la igualdad de oportunidades, y 2) al discurso de la meritocracia, donde el estudiante es el único responsable de “aprovechar” la oportunidad dada al obtener un cupo en la universidad pública. Lo que ha conseguido este discurso de la meritocracia es la racionalización de aprovechar las oportunidades, mientras las instituciones evaden su responsabilidad de proponer políticas inclusivas.

Es importante recalcar que el haber llegado a la universidad y pretender retribuir a sus padres, no pasa por “reconocer” el esfuerzo que los estudiantes hacen a diario o mirar de una forma romántica las desigualdades, si no, hacer una crítica como se presentó en el capítulo 2, a las

políticas débiles que rigen la educación al no tener claro los escenarios educativos por los que atraviesan los estudiantes no tradicionales (primera generación, migrantes, hijos de obreros, etc). Lo que se mira es que la aplicación y cambios de las políticas no han permitido colocar en primera línea las desigualdades, ya que al momento de ser aplicadas homogenizan a la comunidad estudiantil y dejan de lado las diferentes experiencias que son productos de las desigualdades. Unas políticas que no se acercan a la realidad de lo que ocurre con los diferentes actores en la educación.

“Debo compensar el esfuerzo que hacen mi mamá” (Andrea Yépez), “me gustaría darle a mi mamá una mejor vida” (María José Chamorro), “quiero colaborar en mi hogar” (Paúl Ponce) “lo que mi mamá espera de mí se vuelve un compromiso” (Pamela Rentería), fueron expresiones que los estudiantes entrevistados repetían constantemente cuando pretendían explicar los motivos que les impulsó a continuar su carrera universitaria y a constituir una historia diferente a la de su familia marcada por la educación. Es así, como los padres empiezan a configurar la experiencia escolar en cada estudiante, a darle un sentido a la continuidad y trayectoria académica de sus hijos.

A continuación analizaremos cada una de sus respuestas en cuanto a la importancia que los padres tienen en su vida académica y de una u otra forma son el “motor” para continuar la carrera universitaria.

Por el mismo hecho que mis padres no son profesionales, me dije que tengo que lograrlo, soy la única que ha entrado en la universidad. A parte, me parece justo retribuirle todo el esfuerzo que hace por mí, ella es madre soltera, nos crío sola y siempre me ha apoyado. Todo lo que me da solo puedo pagarle estudiando y siempre dando la mejor (Pamela Rentería, estudiante de la carrera de Artes, en entrevista con la autora el 16 de octubre de 2018).

El testimonio de Pamela, quien cursa el octavo semestre, permite observar y analizar su entorno más cercano del que nace el deseo de llegar más lejos de lo que alcanzó su madre y hermanos. Además, da cuenta que el camino universitario para los estudiantes de primera generación no es fácil, pues, la universidad se constituye en un mundo totalmente diferente. Ha contado con el apoyo de su madre, quien ha estado pendiente de las decisiones y logros que Pamela ha obtenido

en la Universidad. Nunca ha sido una opción abandonar la universidad, ya que obtener buenas calificaciones y graduarse es la única forma de retribuir el esfuerzo de su madre.

Esta relación cercana y el apoyo que su madre le ha dado implica una forma directa en la que su madre constituye la experiencia escolar en contextos de desigualdad.

Así, en una sociedad en la que tener privilegios sociales está vinculado estrechamente con la posesión de títulos universitarios, los estudiantes hacen frente y buscan sortear las desigualdades desde valorar el esfuerzo de sus padres y darle un sentido a ese transcurrir por un camino lleno de obstáculos.

En el caso de Paúl Ponce, estudiante de octavo semestre de la carrera de Sociología, su madre no tenía las condiciones económicas para apoyarlo durante su trayectoria académica, por lo que, Paúl ha solventado su educación superior desde los trabajos esporádicos que ha conseguido y ninguno ha tenido que ver con su carrera.

Seguí la Universidad, porque no quería quedarme como mi mamá. Mi abuela paterna le quitó a sus otros hijos, quizá porque no estaba preparada, no confiaban en mi mamá, porque no tenía una estabilidad económica ni un trabajo estable. Recuerdo que ella (mamá) me decía que si hubiese, al menos, culminado el colegio tenía más posibilidades de haberle criado a mi hermano mayor. (...) Por eso yo decidí estudiar, para mí fue un bajón cuando le dije a mi mamá que voy a seguir Sociología, dijo-bueno-. En mis decisiones académicas, no hubo ni resistencia ni interés por preguntar sobre cómo me va. Recuerdo que cuando decidí ingresar a la Universidad, yo mismo hice mis papeles-me dejó solito-. Lo único que ella me ha dicho es “la educación te va a sacar adelante”, la frase típica (Paúl Ponce, estudiante de la carrera de Sociología, en entrevista con la autora el 05 de septiembre de 2019).

Los estudiantes de primera generación enfrentan diferentes situaciones, donde su único objetivo es cambiar su realidad familiar. Aunque Paúl no contaba con el apoyo de su madre ni emocional ni económico decidió enfrentar los retos académicos solo e “inspirado” por su madre de una forma indirecta, además porque se niega a repetir una historia cargada de dificultades. El trabajar

y estudiar nunca ha sido fácil para Paúl, “llega un momento en el que sientes que no estás en ningún lado”, manifestó.

Las desigualdades que caracterizan la educación permiten analizar dos caminos en los que se constituye la experiencia escolar: "repetir" o "superar" la vida de sus padres. Como ya hemos analizado, el segundo camino ha permitido que los estudiantes de primera generación afronten y defienden el espacio que han conseguido o el cupo obtenido en una universidad pública. Con las entrevistas citadas, notamos que los padres representan recursos y apoyo en la trayectoria educativa del alumno, principalmente motivacionales.

Para este grupo de estudiantes, la escolarización es el camino más efectivo de surgir, ya que para ellos los padres ya no significan la imagen a imitar sino el límite a superar, porque ya no quieren ser como el padre o la madre, sino más que ellos (Dávila, Ghiardo y Medrano 2008).

En este contexto, lo que debemos tener en cuenta, de acuerdo con las investigaciones de Solís (2014), es que los efectos del bajo nivel de escolaridad de los padres decrecen en la transición a la educación superior, por ello, este trabajo propone un abordaje pensando en el actor (estudiante) desde su experiencia escolar, que dé cuenta de las estrategias o motivos que dichos estudiantes tienen o han ido construyendo durante el transcurso de su vida académica con el objetivo de permanecer en la universidad a pesar de las desventajas, con el propósito de tener una vida “mejor que la de sus padres”. Si bien el escaso capital cultural marca la trayectoria escolar, no determina que los estudiantes repitan las historias familiares, sin embargo, las desigualdades persisten y toman diferentes formas.

Ahora bien, si los efectos de la escolaridad de los padres decrecen, se pone en un primer plano la discusión sobre cómo las desigualdades persisten entre estudiantes. Estamos conscientes que referirnos a la experiencia de los estudiantes de primera generación, es simplemente un camino para hablar de otras desigualdades que giran alrededor de la educación. Ya en un primer momento, cuando se dieron cambios en el ingreso a la universidad, se debatió sobre la exclusión de muchos jóvenes bachilleres que se quedan fuera de la educación superior, ahora es necesario enfocarnos en las desigualdades que marcan la experiencia escolar de los estudiantes de primera

generación dentro del mismo campo. Este enfoque permitirá trasladar el debate hacia las desigualdades marcadas por el escaso capital cultural y económico.

Roberto Peralta, estudiante de Comunicación Social, tiene una hermana mayor que siguió una carrera universitaria, mientras que sus padres solo culminaron la primaria. Aunque tienen una gran diferencia de edad, él veía cómo su hermana se esforzaba para “ser alguien” en la vida, por lo que tomó la decisión de hacer lo mismo.

Mi hermana y yo somos los únicos de la familia de mi papá y mamá que hemos estudiado la universidad. Siempre tuvimos esa necesidad de esfuerzo. Hubo un momento en el que mis padres me dijeron que si quería seguir la universidad yo tenía que ver cómo lo lograba, ellos ya no podían ayudarme, pero mi papá me exigía tener un título. Así como mi hermana logró salir sola yo también me propuse seguir la universidad, y en adelante continúe mi camino solo. Me gustó Comunicación, porque recuerdo que mi papá leía mucho el periódico, veía las noticias, era un hombre muy bien informado, eso me motivó para seguir la U. (Roberto Peralta, estudiante de la carrera de Comunicación Social, en entrevista con la autora el 13 de septiembre de 2018).

En el caso de Roberto, vemos que por parte de sus padres no tuvo mucho apoyo, sin embargo, le exigían un título universitario lo que se constituyó en un impulso para saber que su camino era seguir una carrera. Cada relato de los estudiantes, cada historia contada, cada motivo, exige mirar estas diferentes estrategias que se van construyendo en su proceso de socialización como estudiantes (experiencia escolar).

Para los padres y los estudiantes la base en la que se sustenta el cambio de trayectoria radica en la obtención de un título profesional, en cursar una carrera universitaria que permita a los jóvenes insertarse al campo laboral de inmediato, pues, como analizamos en la Tabla 3.6 los mismos estudiantes que tienen escaso capital cultural también tienen recursos económicos limitados. Por lo tanto, están expuestos a elegir una carrera para la cual probablemente no tengan vocación pero que les permite obtener un empleo, muchas veces, en condiciones precarias.

Tabla 4.1. Resumen de las desigualdades

	Facultad	Ingreso hogar	Remuneración en el campo laboral	Diferencia de la remuneración
Estudiantes de primera generación	Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación;	\$ 485,67	\$ 817	\$ 169
	Cultura Física	\$ 492,55		
Estudiantes continuistas	Odontología	\$ 1232,21	\$ 986	
	Ciencias Médicas	\$ 1015,45		

Fuente: Trabajo de campo, 2018

En consecuencia, es casi indiscutible que la universidad se ha convertido en una institución que clasifica a su comunidad estudiantil otorgándole experiencias escolares diferenciadas entre quienes son herederos y quienes empiezan a insertarse por primera vez en la educación de tercer nivel. Además, lo que ha logrado, tanto el discurso de la meritocracia y el de igualdad de oportunidades es invisibilizar estas otras formas de desigualdad que ni los mismos estudiantes advierten debido a sus desventajas, sino que consideran el mayor logro. Sin duda lo es, y por ello, se aferran y buscan estrategias que les permitan cumplir con sus objetivos de obtener un título universitario, lo que implica salir de una desigualdad para entrar en otra. Entonces, la educación legitima las desigualdades y las políticas dejan de lado las diferentes percepciones del alumnado. Los datos y las entrevistas que han sido citadas en este apartado dan cuenta de esa elección de las desigualdades, elegir una profesión está claramente condicionada por el capital económico y el cultural, es decir, no cualquier estudiante “elige” seguir medicina u odontología, a su vez, que este tipo de carreras gozan de un mayor prestigio, pues la universidad es parte de una sociedad desigual.

4.2. Aspiraciones, una sed de superación

Los aspectos considerados hasta aquí en cuanto a las desigualdades y experiencia escolar están estrechamente vinculados, tanto con la estructura social (escasos capitales), como con la agencia (experiencia escolar) de cada uno de los estudiantes. Por ello, es necesario ahondar en el conjunto

de aspiraciones que, condicionadas pero no determinadas, constituyen la experiencia escolar de la misma manera que los padres.

Los factores explicativos (padres y aspiraciones), se vuelven un espacio de análisis para observar cómo desde las subjetividades los estudiantes de primera generación crean una suerte de identidad dentro de la universidad, que les permite continuar sus estudios. Son estas estrategias que dan por sentado que siempre hay una “razón” para elegir la desigualdad. La estudiante de la carrera de Informática, María Belén Díaz, advierte sobre el “esfuerzo económico” que hace su madre para enviarle a la universidad, es ese esfuerzo el que debe ser retribuido, por ello, no hay otro camino que elegir la desigualdad para no defraudar a su madre, es decir, continuar una carrera que no eligió, sino que fue para la única que le alcanzó el puntaje. Además, duda en que, una vez que culmine su carrera, se dedique a la docencia. Mientras que, Paúl Ponce, estudiante de la carrera de Sociología, quiere cumplir su sueño de estudiar una maestría fuera del país, es lo que le motiva a continuar su carrera. Reconoce que en algún momento estuvo a punto de suspender sus estudios, porque sintió que no estaba al “nivel” de muchos de sus compañeros que poseían un amplio capital cultural.

Las aspiraciones, según Castro y Bartolucci (2007), son los deseos o expectativas que tiene un individuo de alcanzar una meta. “Desde la perspectiva sociológica, toda aspiración se entiende como resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para un sujeto a partir de la condición específica en la que se percibe a sí mismo y su situación” (García y Bartolucci 2007). Es importante profundizar en las aspiraciones o expectativas que tienen los estudiantes de primera generación, que al igual que los padres también son una base primordial que constituye la experiencia escolar. Se toma a las aspiraciones como un eje para constituirse como sujetos. Tener aspiraciones, sean laborales o académicas, contribuye a visualizarse diferente a la posición en la que se encuentra su familia, por su puesto, con “mejores oportunidades”. De acuerdo con Blanco (2011), en su versión más simple, los jóvenes provenientes de estratos bajos tenderán a desarrollar menores aspiraciones educacionales a diferencia de los jóvenes de clase media y alta, debido a que forman parte de una cultura más propensa.

No obstante, durante nuestro trabajo de campo nos dimos cuenta que los estudiantes de primera generación ponen en un primer plano las aspiraciones constituidas en: 1) encontrar un “buen empleo”, como lo mencionaban y 2) seguir una maestría o especialización para fortalecer su carrera, e incluso algunos aspiraban a estudiar un posgrado fuera del país. Para ello, esperan encontrar un trabajo que les permita ahorrar algo de dinero y costear sus estudios de cuarto nivel, porque están conscientes que sus padres no disponen de los recursos económicos, sin embargo, cuentan con el apoyo y la motivación por parte de ellos.

Ya en el informe del Ineval (2016) se considera a las aspiraciones un pilar importante en los logros académicos, pues en todos los casos los estudiantes con altas expectativas obtienen mejores resultados académicos. Esto sucede ya que dichas aspiraciones pueden fomentar prácticas que apoyen y motiven al estudiante (Unesco 2013), lo que constituye la experiencia escolar. En la investigación planteada por Emilio Blanco (2011) sobre desigualdades escolares en México indica que, mientras más aspiraciones se tengan mejora la calidad de aprendizajes de todos los alumnos. En otras palabras, las aspiraciones al igual que los padres también cumplen ese eje importante que motiva a un estudiante de primera generación a continuar con su carrera. Del diálogo con los estudiantes pudimos concluir que las aspiraciones educativas y laborales son consideradas como una valoración que realizan sobre las posibilidades de alcanzar logros académicos. Lo que debemos tomar en cuenta, de acuerdo con los datos presentados en esta investigación, es que las aspiraciones están condicionadas por su contexto social y económico, es decir por su origen social. Al mismo tiempo se aprecia que las aspiraciones tienen efectos independientes importantes en la continuación de los estudiantes de primera generación. Pues las investigaciones realizadas por Solís (2013) y Blanco (2011) dejan como resultado que los efectos de los antecedentes de las aspiraciones trascienden las fronteras socioeconómicas y culturales, ya que, en los estudiantes hijos de padres no profesionales mantener aspiraciones de seguir estudiando o encontrar un empleo bien remunerado se asocia a obtener mejores resultados en cuanto a su trayectoria académica.

Así lo podemos analizar a partir de testimonios de varios estudiantes:

Ricardo Chace, estudiante de octavo semestre de la carrera de Comunicación Social, no tiene planes de continuar sus estudios, asegura que esta decisión es por el momento, mientras

encuentra un empleo, esa es su principal aspiración una vez que se gradúe como comunicador. Es hijo de padres no profesionales. Su madre terminó la primaria y su padre culminó el bachillerato. Su hermana mayor estuvo hasta tercer semestre en la carrera de Psicología de la que por motivos personales tuvo que retirarse. Ricardo contó que sus padres constantemente le brindaron “apoyo moral” al insistirle que debe seguir una carrera universitaria. Por muchas ocasiones le recordaban, sobre todo su madre, que sus empleos no eran buenos, no recibía un salario digno, razón por la que él debía estudiar para tener otro tipo de vida.

Realmente el tiempo lo dirá, por el momento no he pensado mucho en seguir una maestría y creo que voy a ver cómo me va en la vida o las necesidades que tenga para seguir una maestría. Por el momento pienso en trabajar, aspiro a encontrar un buen trabajo que recompense el esfuerzo. Lo que si creo importante es seguir auto educándome (Ricardo Chace, estudiante de Comunicación Social, en entrevista con la autora el 13 de septiembre de 2018).

Con la respuesta de Ricardo, interesa enfatizar, entonces, que las aspiraciones inciden en el logro académico y se constituyen en un impulso para continuar la carrera. Al igual que los padres, las aspiraciones complementan la comprensión de la experiencia escolar, lo que los estudiantes ponen en juego para contrarrestar sus desigualdades. Ambos factores explicativos (padres y aspiraciones) permiten captar la manera en que los estudiantes de primera generación construyen su experiencia y entran en el proceso de socialización dentro de la universidad.

Al igual que Ricardo muchos estudiantes esperan que su esfuerzo pueda ser compensado con un “buen” trabajo que les permita cambiar sus condiciones económicas e incluso poder ayudar a su familia. Este sería el primer paso, conseguir un empleo para después estudiar una maestría de acuerdo a sus necesidades laborales o profesionales.

A diferencia de Ricardo para Evelyn Cuenca, estudiante de octavo semestre de la carrera de Ingeniería Ambiental, es importante seguir estudiando una vez que se gradúe de la universidad. Aunque primero espera encontrar un empleo que le permita sustentar sus estudios fuera del país. Sus padres llegaron a la secundaria y es la primera de dos hijos.

(...) Mi mamá siempre me decía que tenía que aprovechar las oportunidades y desde que ingresé solo he pensado en graduarme, luego trabajar para ahorrar. Mi propósito es estudiar inglés para conseguir una beca y estudiar fuera del país. (...) Yo siempre he sido buena estudiante, por eso haré todo lo posible para estudiar fuera del país (Evelyn Cuenca, estudiante de la carrera de Ingeniería Ambiental, en entrevista con la autora el 05 de octubre de 2018).

Sin duda, tener aspiraciones hace que los estudiantes de primera generación busquen formas para lograr los objetivos que se han planteado. Esta aproximación de análisis que hacemos a las aspiraciones es porque fomentan motivos para continuar el camino trazado y, a su vez, reflejan lo que les gustaría alcanzar en el futuro. Las aspiraciones cobran importancia, porque los estudiantes se empeñan en cumplir ciertas aspiraciones que dentro de su familia no ha sido posible alcanzar. Según Solís (2013), las aspiraciones se asocian con un mejor rendimiento y ganas de culminar una carrera como lo hemos explicado anteriormente.

Debemos reconocer que en el trabajo de campo también encontramos estudiantes de primera generación que no tenían aspiraciones, o al menos no quisieron contarnos, pues preferían no pensar en eso por el momento y dejar que las “cosas fluyan”. Sin embargo, tenían claro culminar su carrera la que ha significado un esfuerzo constante debido a las desventajas marcadas. La experiencia escolar, que desde los postulados de Dubet, la hemos definido como el darle sentido a algo, en este caso, seguir una carrera universitaria frente a las desventajas que implica llegar a un mundo desconocido con escaso capital cultural, permite captar la manera con que la comunidad estudiantil construye estrategias y significaciones que les ayudan a constituirse como estudiantes. Los padres y las aspiraciones son estrategias en las que los estudiantes se sustentan para dar significado a su mundo. Son argumentos que explican el comportamiento y orientan los actos que son parte de la experiencia escolar.

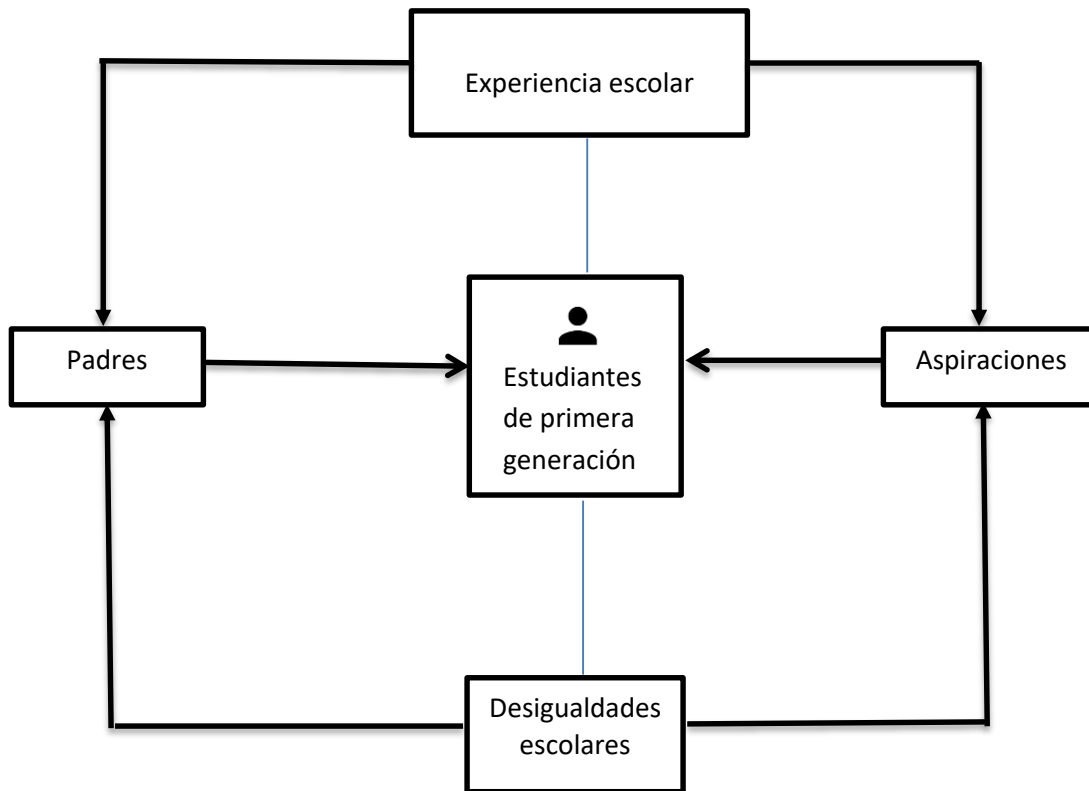
No cabe duda, que la decisión de darle otro rumbo a la historia familiar al acceder a la educación superior es difícil y lo es porque conlleva una serie de dificultades, lo que en los estudiantes de primera generación se ahonda por el escaso capital cultural y económico con el que ingresan a la universidad pública.

Es importante señalar, que si bien, los padres y las aspiraciones motivan a los alumnos a seguir estudiando para ser “alguien en la vida”, no debemos perder de vista que detrás de esta cortina de esfuerzo o motivación crece una brecha de desigualdad entre estudiantes continuistas y de primera generación. Es decir, los discursos sobre la meritocracia e igualdad de oportunidades hacen que toda la responsabilidad de obtener un título universitario sea de los estudiantes, y al mismo tiempo elijan las desigualdades con el único propósito de cumplir un objetivo que ningún miembro de su familia ha alcanzado. El alto porcentaje de presencia de estudiantes de primera generación en la universidad pública no debe verse como un acontecimiento que disminuye la desigualdad, sino todo lo contrario, nos da pautas para analizar el surgimiento de nuevas desigualdades.

Como pudimos analizar en el Capítulo III, los estudiantes de primera generación no solo que tienen escaso capital cultural, sino que, se suman condiciones económicas precarias que desembocan en la elección de carreras que les permita insertarse brevemente en el campo laboral. Los padres y las aspiraciones, hallazgos no buscados ni esperados en el trabajo de campo, han logrado unir dos esferas, por un lado, la sociología de la experiencia y, por otro, las desigualdades, la fusión de ambas parece habernos llevado a profundizar sobre los mecanismos de las desigualdades y cómo los estudiantes, en un proceso de socialización, enfrentan estas desventajas. Ser los primeros de su familia en llegar a la universidad, no solo debe enfocarnos en el “esfuerzo” que hacen, sino cómo la universidad y las leyes que regulan la educación superior están pasando por alto el acrecentamiento de las desigualdades a partir del discurso de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Pero como hemos mostrado, la desigualdad tiene distintas facetas que pueden estar camufladas en “esfuerzo”, por ello, radica la importancia de mirar las desigualdades, no de forma estructural, sino desde los sujetos para conocer cómo sortean estas desventajas con el propósito de “ser alguien en la vida”.

Tabla 4.2. Constitución de la Experiencia Escolar



Fuente: Datos tomados del trabajo de campo 2018

En la Tabla 4.2 presentamos un esquema sobre la constitución de la experiencia escolar, donde captamos los elementos y la manera en la que los alumnos establecen su experiencia basada en estrategias, significaciones que les sirve para constituirse en ellos mismos como estudiantes. Los padres y las aspiraciones son parte de sus estrategias para dar significado a sus mundos, aquellos que carecen de un capital cultural y económico.

Es importante destacar, que a pesar de tener estas desventajas los estudiantes de primera generación miran como un “reto” el haber podido ingresar a una universidad pública. No obstante, las desigualdades están latentes, y aunque haber ingresado a la educación superior signifique un logro, la universidad los ha mantenido en posiciones desiguales.

De los diálogos y de la relación continua con los estudiantes pudimos evidenciar el valor o el significado que tiene obtener un título de tercer nivel, tanto para el estudiante como para su familia que deposita “la confianza” de que un miembro de la familia pueda tener una vida diferente a partir de la educación.

4.3 El duelo de la integración de los estudiantes de primera generación

Como es obvio, a pesar de avanzar en su carrera universitaria y tener el único objetivo de graduarse, entre los estudiantes de primera generación y continuistas hay una línea trazada que los diferencia como estudiantes. Pues, el escaso capital cultural y económico marca limitaciones a los estudiantes que no han acumulado estos capitales y han tenido que rendir el doble para lograr avanzar en su carrera, graduarse y obtener su título académico.

Frente a esta situación, ha sido difícil para los estudiantes de primera generación no sentirse diferente al otro grupo. Pues, el hecho de que se esfuercen más no quiere decir que las desigualdades desaparezcan, al contrario, es cuando más activas están porque no tienen las mismas oportunidades ni recorren los mismos caminos durante su trayectoria académica, lo que hace que la experiencia escolar también se constituya desde esos caminos desiguales y con obstáculos.

Salir de un hogar donde no se lee mucho o casi nada, de donde ningún otro miembro de la familia tuvo la oportunidad de ir a la universidad, de donde nadie puede contribuir en las tareas académicas para ingresar en un mundo que exige lo contrario, es allí donde las desigualdades y las desventajas se legitiman, provocando sentimientos de exclusión según manifestaban los estudiantes, pero sabían que a pesar de las desventajas lo importante era seguir con la carrera. Paúl Ponce, estudiante de la carrera de Sociología, siempre notó una diferencia, pues ha compartido el aula con estudiantes que tienen conocimientos teóricos y comprenden de forma rápida los autores que revisan en clases, mientras a él le cuesta trabajo comprender ciertos temas. Había momentos, comentó Paúl, en los que sentía que esa carrera no era la indicada, por más que releía los textos no lograba comprender ciertas materias. No hacía falta que alguien le recordara que sus padres no eran profesionales y tenía escaso capital cultural. Desde el primer semestre tuvo una compañera que su papá trabajaba en el IAEN y publicaba en sus redes sociales cosas como: mi papá presenta el libro de, presenta la ponencia sobre... Aunque ahora tienen una buena amistad, él sabe que sus puntos de partida no fueron los mismos. Como el caso de Paúl, varios estudiantes de primera generación pasan por una situación similar sintiéndose diferentes, caracterizados por desigualdades que han acumulado con el tiempo.

Continúan su carrera con la convicción de cambiar la historia familiar por medio de la obtención de un título, además de no defraudar a sus padres y llegar a cumplir sus aspiraciones.

Pamela Rentería, estudiante de la carrera de Teatro, siempre se preguntó, por qué hay estudiantes que se “desenvuelven” mejor en el aula y conocen más ciertos elementos de la carrera. Con el tiempo se dio cuenta de estas diferencias, pues aquellos estudiantes venían de hogares diferentes al suyo, con un capital cultural más cultivado. A pesar que tiene una buena amistad con los estudiantes que poseen mayor conocimiento, tiene claro que hay diferencias marcadas, como veremos en el siguiente extracto:

(...) Si hay algo diferente. Ellos (estudiantes continuistas) se desenvuelven mucho mejor, tienen una forma distinta de expresarse, como más seguros de lo que hacen y dicen, en cuanto al ámbito cultural. Tengo amigos que sus padres son músicos, que trabajan en organizaciones, son profesores de inglés. Hay gente muy culta, aunque nos llevamos muy bien, hay diferencias muy claras. Igual ellos tienen mejor desenvolvimiento en esto (en la carrera de Teatro). Me di cuenta de que, como sus padres ya son profesionales, tienen ese apoyo en casa, lo que yo no tengo. Entonces a mí me toca pedirles ayuda, buscar por ahí formas de solucionar mis dudas o lo que tenga pendiente (Pamela Rentería, estudiante de la carrera de Artes, en entrevista con la autora el 10 de noviembre de 2018).

Tanto Paúl como Pamela, dejan por sentado un aspecto que se debería considerar en el momento que las Instituciones de Educación Superior pretenden alcanzar la calidad de la educación: estas diferentes realidades, donde las mayores desigualdades corresponden a la escolaridad de los padres y del hogar que provienen los estudiantes. Por ello, se vuelve imprescindible el análisis de la experiencia escolar para acercarnos hacia los estudiantes como sujetos que le dan sentido a su quehacer en un contexto, del que están conscientes, es desigual. Aunque la educación pretende subsanar las desigualdades desde el mérito, esto no puede tener resultados positivos si se sigue negando las condiciones del hogar del cual los estudiantes provienen y la experiencia escolar que se constituye en ese contexto.

Hasta aquí tomamos los testimonios de dos estudiantes que resaltan una posición desigual frente a los estudiantes continuistas. Esta acumulación desigual, sobre todo, del capital cultural hace que

los estudiantes se ubiquen de forma desigual en el espacio social. A continuación presentaremos un extracto sobre la entrevista realizada a María José Chamorro, estudiante de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, quien aseguró no haberse sentido “diferente” al resto de sus compañeros. Al contrario, recuerda que durante el transcurso de su carrera nunca notó estas desigualdades.

Yo creo que nunca me sentí diferente, nunca hubo esa diferencia. Al menos todas en mi curso eran mujeres. Mis compañeras en su mayoría no tenían padres profesionales, incluso trabajaban. No sentí esa diferencia (María José Chamorro, estudiante de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en entrevista con la autora el 12 de noviembre de 2018).

Aquí se debe tener en cuenta que la Facultad de Filosofía es una de las unidades académicas con mayor número de estudiantes de primera generación (86%), mientras que, Artes (73%) y Sociología (70%), carreras a las que pertenecen Pamela y Paúl, respectivamente, presentan un menor porcentaje de estudiantes de primera generación, aunque no sea un porcentaje con mayor distancia. En el caso que aquí se estudia, podríamos sostener que en las Facultades donde hay un mayor número de estudiantes de primera generación no se encuentran con facilidad estas diferencias, porque hay menos referencias de desigualdad comparadas con los estudiantes continuistas.

El abordaje de la experiencia escolar exige mirar a los estudiantes como sujetos y no como simples competidores que van a la universidad en busca de un título universitario. Está claro que la universidad selecciona y jerarquiza a la comunidad estudiantil y como lo analizamos con los datos anteriores, la Universidad Central tiene una población muy diversa y segmentada, con unas carreras “exclusivas” para estudiantes continuistas y otras como si estuvieran destinadas para los estudiantes de primera generación.

Tabla 4.3. Descripción del capital cultural del entorno familiar de los y las estudiantes entrevistadas

#	Nombre	Semestre	Carrera	Número de hermanos	Posición de hijo	Escolaridad de la madre	Escolaridad del padre	Ocupación de la madre	Ocupación del padre
1	María Belén Díaz	7mo	Pedagogía de las Ciencias Experimentales e Informática	4	4	2do semestre de la carrera de Contabilidad	Desconoce	Empleada doméstica	Desconoce
2	Andrea Yépez	8vo	Ingeniería en Geología	4	3	Culminó la secundaria	3er año de primaria	Ama de casa	Artesano
3	Evelin Cuenca	8vo	Ingeniería en Geología	2	1	Secundaria	Secundaria	Ama de casa	Obrero de una fábrica
4	Roberto Peralta	8vo	Comunicación Social	4	4	Primaria	Primaria	Ama de casa	Jornalero
5	Pamela Rentería	7mo	Teatro	2	2	3er grado de primaria	Desconoce	Empleada doméstica	Desconoce
6	Paúl Ponce	9no	Sociología	3	3	Primaria	Desconoce	Empleada doméstica	Desconoce
7	Rafael Vega	9no	Turismo Ecológico	3	1	Primaria	Primaria	Comerciante	Comerciante
8	María José Chamorro	6to	Pedagogía de las Ciencias Naturales	3	1	Primaria	Desconoce	Corte y confección (comerciante)	Desconoce

9	Dayana Quichimbo	9no	Odontología	2	2	Primaria (realizó cursos de auxiliar en enfermería)	Secundaria	Ama de casa	Militar jubilado
10	Pablo Tenorio	9no	Odontología	3	2	4to semestre en Derecho	Bachillerato	Ama de casa	Piloto

Fuente: Datos tomados de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, 2018

Conclusiones

Los resultados presentados durante este trabajo dan cuenta de manera clara la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales y la experiencia escolar supeditada a estas desigualdades. Ponen en discusión el modo en que opera el acaparamiento de oportunidades, la clausura social, según algunos autores, aportando al cuestionamiento del discurso de la meritocracia e igualdad de oportunidades.

Acercarnos a las desigualdades desde la experiencia escolar, desde las subjetividades, desde la socialización del estudiante, hace que pensemos cómo los actores crean sus propias estrategias, no para salir de las desigualdades, sino con el propósito de continuar en un juego plasmado de desventajas. Elegir las desigualdades parecería que es un camino para, de cierta manera, cambiar la historia familiar.

Las aspiraciones y los padres como factores explicativos de la experiencia escolar deja por sentado que es importante buscar la movilización social por medio de la obtención de un título, sin embargo, no resulta fácil cuando se proviene de un hogar con muy poco capital cultural. Los padres y las aspiraciones, hallazgos no buscados ni esperados en el trabajo de campo, han logrado unir dos esferas, por un lado, la sociología de la experiencia y, por otro, las desigualdades, la fusión de ambas parece habernos llevado a profundizar sobre los mecanismos de las desigualdades y cómo los estudiantes, en un proceso de socialización, enfrentan estas desventajas. Ser los primeros de su familia en llegar a la universidad, no solo debe enfocarnos en el “esfuerzo” que hacen, sino cómo la universidad y las leyes que regulan la educación superior están pasando por alto el acrecentamiento de las desigualdades a partir del discurso de la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Decimos que las desigualdades son acumulables, ya que los hallazgos evidencian que tener un escaso capital cultural y capital económico condiciona la elección de las carreras, advertimos que no todas las carreras tienen una misma remuneración ni tienen un mismo prestigio dentro del campo laboral.

Tanto los estudiantes de primera generación como sus padres consideran a la educación una “salida” para que los jóvenes puedan contar una historia diferente a la del resto de los integrantes de la familia. Por ello, retribuir el esfuerzo de los padres es un pilar importante, sirve como una especie de “motor” que hace que los estudiantes sigan con su carrera. Esto es parte de la experiencia, es un factor que explica cómo los individuos se constituyen en sujetos (estudiantes) dentro de la universidad. También se suma las aspiraciones que tuvieron y tienen para haber decidido ingresar y continuar la universidad. A partir de la sociología de la experiencia es importante detenerse a analizar en cómo las desigualdades inciden y condicionan la experiencia escolar.

El hecho de que la educación esté estipulada como un derecho exige una demanda de justicia y equidad. En el ámbito de la educación no serán suficientes las políticas implementadas desde la burocracia estatal que proponga modelos para asegurar una educación democrática, ya que, no se han creado salidas a los múltiples problemas de desigualdad como el ingreso, a ofrecer una educación de calidad, entre otras. Justamente, el desconocimiento de las diferentes “realidades” que atraviesa la comunidad estudiantil hace que no se propongan políticas concretas enfocadas en la justicia social para quienes menos tienen.

Aunque el ingreso no sea un problema resuelto tampoco sería lo único que garantice una educación con igualdad de oportunidades. En este trabajo se ha indicado que, a pesar de la ampliación de la cobertura educativa en los diferentes niveles de educación, Ecuador manifiesta amplias desigualdades educativas que se concentran en la educación superior, cuando es una problemática que debería ser analizada desde la educación inicial, ya que las desigualdades se acumulan. Enfocarse en la propuesta de políticas que garanticen la educación superior no disminuiría las brechas de desigualdad, pues las desventajas en la educación vienen desde mucho más atrás, así se debe pensar el tipo de escuela y colegio en los que se educan, el barrio donde se encuentran las instituciones educativas, qué perfil tiene la planta docente de las instituciones, el horario en el que estudian (matutino o vespertino), ya que, según investigaciones, por lo general al horario vespertino acuden estudiantes que trabajan. La lista para puntualizar las desigualdades en la educación es larga.

La propuesta principal de este trabajo es la relación de la sociología de las desigualdades (cómo surgen y cómo persisten) con la sociología de la experiencia (cómo el estudiante le da sentido a su proceso de socialización a partir de las desigualdades). Analizar las desigualdades desde el sujeto (estudiante), pues a mi modo de ver, permite profundizar sobre cómo las desigualdades se acumulan, se interrelacionan, su dinámica. Como ya se dijo, no es lo mismo pensar en estudios de desigualdad a partir de la estructura (por ejemplo, ingreso) que estudiar la desigualdad desde cómo los sujetos viven, atraviesan y se adaptan a las desventajas sociales y escolares. Por ello, es importante la sociología de la experiencia, para analizar al alumnado como un agente o sujeto activo que construye su experiencia escolar por medio de distintos ámbitos de socialización. La sociología de la experiencia hace que nos enfoquemos en las subjetividades y el sentido que los jóvenes le otorgan a la obtención de un título universitario, esta aproximación nos deja ver más a profundidad lo que está ocurriendo en la educación en general y en la educación superior en particular. Ya las investigaciones cuantitativas mostraban estadísticas sobre el poco rendimiento escolar de los estudiantes de primera generación, sin embargo, los hallazgos desde la propuesta de la sociología de la experiencia pusieron en el debate otros puntos de vista sobre la desigualdad, la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ponen a la educación como un instrumento de legitimación y no de transformación social.

La educación y la universidad, en particular, están sometidas a un sinnúmero de desigualdades, pues se interesan demasiado en “formar” “estudiantes” y se olvidan que forman jóvenes con historias diferentes, con distintos puntos de partida y condiciones de vida. En este contexto, lo global no debe desviar el estudio de las realidades individuales sin obviar que tienen conexión y están condicionadas por las estructuras sociales, económicas y políticas.

El análisis estadístico de la encuesta fue útil para medir la situación socioeconómica de la población estudiantil y determinar el porcentaje de estudiantes de primera generación que hay en la Universidad Central del Ecuador, además de las carreras donde se concentran. No obstante, trabajar desde los datos tiene dos limitaciones: la primera es que no nos permite explorar las desigualdades y cómo operan sus mecanismos. La segunda, es que el análisis estadístico nos dice poco frente a la importancia, las limitaciones y desventajas que tiene ser el primer integrante de la familia en alcanzar estudios universitarios. Aunque la desigualdad social es de carácter

estructural, la legitimación se produce, además, en el campo de las subjetividades. Por lo que, para entender cómo el sujeto asume estas desigualdades fue importante profundizar en la experiencia escolar del alumnado que nos lleve a comprender cómo atravesaron su trayectoria escolar y cuáles fueron los ejes principales que les llevó a continuar una carrera universitaria. Nuestros hallazgos nos dan pautas para profundizar en los sentidos y significados que los estudiantes le dan a su experiencia en el campo escolar.

Los ajustes de las políticas que se han hecho a la educación superior no van acorde a las particularidades que se evidencia a partir del estudio de las desigualdades, por ejemplo, advertir las ventajas que tiene un estudiante hijo de padres profesionales frente a un estudiante con escaso capital cultural y económico que por sus condiciones no ha podido cultivarse. A la problemática de la heterogeneidad de las políticas propuestas para la educación, se suma la escasa información y datos sobre los estudiantes. Por su puesto no queremos caer en la relatividad de decir que todas las políticas pensadas para la educación son insuficientes, sin embargo, son políticas alejadas de las realidades individuales, es aquí donde la actualización de datos permitiría mejorar la planificación en cada uno de los establecimientos.

Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que la educación ecuatoriana tiene amplias desigualdades educativas, que se originan desde el hogar, las mismas que las políticas públicas no han podido solucionar y se han manifestado en la exclusión de miles de jóvenes de la educación superior, a la que se suman las desigualdades que han pasado desapercibidas dentro del mismo campo con los estudiantes considerados no ordinarios (hijos de padres no profesionales, que trabajan y estudian, migrantes, con discapacidades, padres y madres de familia, etc.), lo que hace que la educación legitime las desigualdades y no las disminuya.

De acuerdo a la LOES, las Instituciones de Educación Superior deben garantizar la calidad de la educación, pero ¿con amplias brechas de desigualdad, qué calidad se puede garantizar? ¿Para quienes se garantiza la educación?

Resulta cuestionable que el proceso de ingreso para obtener un cupo “valore” habilidades y talentos como parte del mérito desde el cual se pretenda reducir las desigualdades. Hay que

reconocer que el análisis de los datos señala que el 74% de la comunidad estudiantil de la Universidad Central del Ecuador son hijos de padres no profesionales y que además provienen de hogares con escasos recursos. Sin una base de datos que permita analizar la movilidad estudiantil en la educación superior, nos lleva a pensar que la presencia de dispositivos específicos permite el ingreso de este grupo de estudiantes, a condición de no poner en entredicho el discurso del Estado sobre la meritocracia y la igualdad de oportunidades.

Lista de referencias

- Alcántara, A., y Villa, L. 2014. Desigualdad social y educación superior. *Universidades* , 4-8.
- Auclair, R., Bélanger, P., Doray, P., Gallien, M., Groleau, A., Mason, L., y otros. 2009. Les étudiants de première génération: un concept prometteur? *Transitions - Note 2. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire*, 1-3.
- Ayala, M. C., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C., y Moreno, K. 2013. Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. En M. E. Irigoín, M. R. Del Valle, y C. Ayala, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 145-171). Santiago: AEQUALIS.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., y Abarca, G. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche .
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 2017. *Educación Superior: el caso ecuatoriano*. Valparaíso .
- Blanco, E., y Solís, P. 2014. La desigualdad en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes de la Ciudad de México: un panorama general. En E. Blanco, P. Solís, y H. Robles, *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (págs. 21-37). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Colegio de México.
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. 2014. *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Booth, T., y Ainscow, M. 2002. Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Unesco-Orealc*.
- Bourdieu, P. 2000. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. 2008. *Homo Academicus* . Buenos Aires : Siglo XXI Editores .
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. 2009. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. 1994. *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos aires : CEDES.
- Bueno, G. 2005. Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad . *Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad* . Madrid.
- Bustos, R., y Gairín, J. 2017. Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación N° 46*, 193-220.
- Castillo, J., y Cabezas, G. 2010. Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación* , 44-76.
- CEPAL . 2007. *Panorama Social de América Latina* .
- Chiroleu, A. 2011. La educación superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas? *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* , 631-653.
- Comboni, S. S., y Juárez, J. M. 1997. La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura, núm. 9*, 7-27.
- CONEA. 2009. *Mandato Constituyente No. 14. Evaluación de Desempeño Institucional de las Universidades y Escuelas Politécnicas Del Ecuador*. Quito .
- Crego, M. L. 2014. La experiencia escolar más allá de la escuela: notas sobre un estudio de caso acerca de jóvenes y experiencia escolar . *Questión* , 254-270.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. 2008. *Los Desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Santiago de Chile : Ediciones CIDPA.
- De Prada, V. M. 2005. La atención a la diversidad en los sistemas educativos y en Educación Secundaria Obligatoria . En A. Echevarría, *El tratamiento de la diversidad en los Centros Escolares* (págs. 9-44). Barcelona : Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Dovigo, F. 2014. El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En J. Gairín, *Reflexiones y propuestas para la intervención 1ª edición* (págs. 87-118). España: Wolters Kluwe.
- Dubet, F. 2007. *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Dubet, F. 2009. Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 19, 197-214.
- Dubet, F. 2011. *La experiencia sociológica*. Barcelona : Editorial Gedisa S.A. .
- Dubet, F. 2011. *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. 2015. Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 25*, 229-249.
- Dubet, F. 2016. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores .
- Dubet, F. 2019. La doble mutación de la escuela. En C. Balagué, *Desafíos para una educación emancipadora* (págs. 71-94). Santa Fe : Redes de tinta diálogos pedagógicos.
- Fitoussi, J. P., y Rosanvallon, P. 2010. *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires : Manantial.
- Fukushi, K. 2013. Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En M. E. Irigoín, R. Del Valle Martín, y C. Ayala, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 115-143). Santiago : AEQUALIS.
- Gallardo, L., Rincón, C., Vergara, R., y Puerto, J. 2011. La desigualdad universitaria, una realidad nacida del mito de la eficiencia. *Pedagogía y Saberes No. 35*, 85-96.
- Ganga, F., y Maluk, S. 2015. Gobierno Universitario Ecuatoriano. *Prisma Social N° 14* , 669-686.
- Ganga, F., y Maluk, S. 2017. Análisis descriptivo del gobierno universitario ecuatoriano: una mirada desde los cambios legislativos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* , 22-37.
- García-Castro, G., y Bartolucci, J. 2007. Aspiraciones educativas y logro académico: Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 35, 1267-1288.

- Gluz, N. 2006. *La construcción socioeducativa del becario: La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media* . Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ–UNESCO.
- González, M. J. 2010. Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 3, 131-147.
- Inda, G., y Duek, C. 2005. El concepto de clases en Bourdieu ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Aposta, Revista de Ciencias Sociales* , 1-20.
- Izurieta, G., y Ramírez, J. 2017. Desigualdad Multidimensional: dinámica entre Educación e Ingresos en el Ecuador durante el periodo 2000-2014. *Analítika*, 47-72.
- Jarpa, C., y Rodríguez, C. 2017. Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 327-343.
- Larrea, C. 2006. Universidad, investigación científica y desarrollo en América Latina y el Ecuador. *Ponencia presentada en el Congreso "Universidad y Cooperación para el Desarrollo"*. Madrid .
- Mauna, M. P. 2013. Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: Aspectos estructurales y subjetivos. En M. E. Irigoin, M. Del Valle, y C. Ayala, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 15-51). Santiago : AEQUALIS.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M., y Vega, M. 2010. Ingreso a la Educación Superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005. *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior del MINEDUC.*, 1-12.
- Moreno, K. 2015. *Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (2010)*. Quito: Tesis.
- Phillip, P., y Thomas, S. 1989. First Generation College Students: Are they at greater risk for attrition than their peers . *Research in Rural Education, Volume 6, Number 2*, 1-4 .
- Pilca, E. 2015. *La universidad, dispositivo de selección: reforma a la Educación Superior Ecuatoriana* . Quito: Tesis .

- Puyol, Á. 2007. Filosofía del mérito. *Contrastes Revista Internacional de Filosofía, Volumen XII*, 169-187.
- Quintela, D. G. 2013. Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones de estudiantes desde un enfoque sociológico. En M. E. Irigoín, R. Del Valle Martín, y C. Ayala, *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad* (págs. 53-95). Santiago : AEQUALIS .
- Ragin, C. 2007. *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad de los Andes.
- Rama, C. 2017. *La nueva fase de la Universidad Privada de América Latina*. Buenos Aires : Editorial Teseo .
- Ramírez, R. 2010. *Transformar la Universidad para transformar la sociedad*. Quito, Ecuador: Senplades.
- Rodríguez, E. 2016. El rol de la escuela en las decisiones educativas de sus alumnos bajo el contexto de la transición a las instituciones públicas de educación media superior de la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos XXXIV: 102*, 639-664.
- Sánchez, D. 2015. La tendencia del abandono escolar en Ecuador: período 1994-2014. *Revista para la Docencia de Ciencias Económicas y Administrativas en el Ecuador N° 3*, 38-66.
- Santana, F., Noda, M. d., y Pérez, C. 2018. Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria : Una aproximación teórica. *Forum Sociológico*, 30-37.
- Sewell, W. 2006. Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Revista Arxius No. 14*, 145-176.
- Solís, P. 2010. Las desigualdades de oportunidad y las brechas de escolaridad . En A. Arnaut, y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México* (págs. 599-622). México : El Colegio de México .
- Solís, P. 2011. Desigualdad y movilidad en la ciudad de México . *Estudios sociológicos XXIX*, 283-298.
- Solís, P. 2014. Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís, y H. Robles, *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (págs. 71-106). Ciudad de México : Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-Colegio de México .

- Solís, P., Rodríguez, E., y Brunet, N. 2013. Orígenes sociales, institucionales, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1103-1136.
- Soto, V. 2016. Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 3*, 1157-1173.
- Therborn, G. 2015. *La desigualdad mata* . Madrid: Alianza Editorial .
- UNESCO. 2013. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- Universidad Central del Ecuador. 2012. *Rvista Cifras 2012*. Quito: Editorial Universitaria .
- Urzúa, S. 2012. La rentabilidad de la Educación Superior en Chile . *Estudios Públicos*, 125 , 1-52.
- Vega, C., Gómez, C., y Monteros, S. 2017. Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias desiguales durante la crisis. *Athenea Digital*, 173-198.
- Viera, P. 2017. *Los que triunfan y los que fracasan. (Des)igualdades sociales, logros educativos y emociones: el ingreso a la universidad pública en el Ecuador de las oportunidades*. Quito: Tesis.
- Villanueva, E. 2008. Reformas de la Educación Superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 241-296). Caracas : IESALC-UNESCO.