

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Ecuador

Departamento de Asuntos Públicos

Convocatoria 2018-2020 II

Tesis para obtener el título de Maestría de Investigación en Políticas Públicas

Controversias y estrategias en el acceso a las universidades ecuatorianas. (2012 - 2020). Una
mirada desde los estudiantes

Ortega Mejía Verónica Natali

Asesora: Espinosa Quintana Betty Argentina

Lectores: Rivera Vasquez Jairo Israel, Cielo María Cristina Malong

Quito, noviembre de 2024

Dedicatoria

Para mi ángel eterno, Olguita.

Índice de Contenidos

Resumen	7
Agradecimiento	9
Introducción	10
Capítulo 1	
Problematización y objeto de estudio	12
1.1. Antecedentes.....	12
1.1.1. Meritocracia y reproducción de desigualdades	15
1.1.2. Exámenes estandarizados como mecanismo de admisión	17
1.2. Planteamiento del problema	20
1.3. Pregunta de investigación.....	23
Capítulo 2	
Marco teórico y metodológico	25
2.1. Marco teórico.....	25
2.1.1. Sociología de la Acción Pública desde un enfoque pragmático	25
2.1.2. El sistema educativo como reproductor de desigualdades	27
2.1.3. Sociología de la crítica de Boltanski.....	29
2.1.4. Los actores como seres capaces de ejercer agencia	30
2.1.5. Disputa o controversia	31
2.1.6. Denuncia o Crítica	32
2.1.7. Desingularización de la denuncia	33
2.1.8. La Justificación.....	33
2.1.9. Regímenes de acción.....	34
2.1.10. Principios de justificación	35
2.1.11. Ciudades armoniosas.....	36
2.2. Estrategia metodológica	39
2.2.1. Selección de casos	40
2.2.2. Estrategias de recopilación de la información.....	42
2.2.3. Estrategias y técnicas para el análisis de datos.....	44
2.2.4. Rigurosidad metodológica.....	44
Capítulo 3	
Política pública de acceso a la educación superior	46
3.1. La política pública de educación superior.....	46

3.1.1. Sistemas de acceso y mecanismos de selección	48
3.2. Acceso a la educación superior en el tiempo.....	49
3.2.1. Políticas de acceso en América Latina.....	49
3.2.2. Políticas de acceso a la educación superior en Ecuador	53
3.3. Sistema Nacional de Nivelación y Admisión y el examen estandarizado	56
3.3.1. Contexto en el que surge la nueva política.....	56
3.3.2. Marco Normativo.....	57
3.3.3. El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión	59
3.3.4. El examen estandarizado	63
3.3.5. Variación en la tasa de matrícula universitaria.....	64
3.3.6. Incidencia del tipo de sostenimiento del colegio en los resultados	68
3.3.7. Deficiente rendimiento en los dominios que evalúa la prueba.....	70
3.3.8. Incidencia de asistir a un curso preuniversitario en el resultado	71
3.3.9. Grupo GAR – Una “lotería” del talento.....	72
Capítulo 4	
La política de acceso a la educación superior desde la Sociología de la Crítica de Boltanski	76
4.1. Necesidad de transformación de la educación superior	77
4.2. La apuesta del gobierno por la meritocracia	80
4.2.1. El papel de los actores estatales.....	82
4.2.2. Incidencia del contexto internacional	83
4.2.3. Un sistema meritocrático, la mejor opción.....	84
4.3. Paso de la justeza a la justicia.....	86
4.3.1. Recorrido cronológico de las controversias	88
4.4. Estrategias implementadas por los estudiantes.....	103
Conclusiones	112
Referencias.....	116
Anexos.....	124

Lista de Ilustraciones

Figuras

Figura 1. 1. Tasa bruta de matrícula de educación universitaria.....	20
Figura 2. 1. Los regímenes de acción según Boltanski	34
Figura 2. 2 Resumen de la estrategia metodológica	45
Figura 3. 1. Diagrama de funcionamiento del SNNA	60
Figura 4. 1. Evolución histórica de la oferta de cupos en las IES	102

Tablas

Tabla 2. 1. Las Ciudades armoniosas.....	37
Tabla 2. 2 Códigos de identificación entrevistados	44
Tabla 3. 1. Requisitos para ingresar a la universidad en Latinoamérica	53
Tabla 3. 2. Tasa bruta de matrícula universitaria 1999 - 2014	65
Tabla 3. 3. Tasa bruta de asistencia universitaria 2006 - 2015.....	66

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, Verónica Natali Ortega Mejía, autora de la tesis titulada “Controversias y estrategias en el acceso a las universidades ecuatorianas (2012 – 2020). Una mirada desde los estudiantes”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría en Investigación de Políticas Públicas, 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, febrero 2024

**Natali
Ortega** Natali Ortega
2024.11.18
09:01:00 -05'00'

Verónica Natali Ortega Mejía

Resumen

Este trabajo de investigación se fundamenta en las bases teóricas propuestas por la Sociología de la Crítica y el Análisis de Políticas Públicas, para comprender las interacciones que se dan entre actores estatales y no estatales, en la controversia en torno a la política de acceso a las universidades.

La educación es un pilar para fomentar capacidades y un desarrollo real dentro de la sociedad, resulta entonces fundamental el tema del acceso y la interrogante que guía este documento como eje organizador: ¿Qué postura han adoptado los jóvenes frente a la selección de un examen estandarizado como principal instrumento de acceso y que estrategias han desarrollado para ingresar a la universidad?

En este orden de ideas, tiene como objetivo exponer y analizar los argumentos que cada grupo de actores despliega para justificar sus demandas o tratar de acallarlas. Se identifica dos grupos de actores: el gobierno, en calidad de defensor de la meritocracia como mecanismo democratizador del acceso, y los estudiantes que sienten su derecho a la educación vulnerado y consideran al examen de admisión estandarizado, principal instrumento de la política, como una nueva barrera de acceso.

Los preceptos de la Sociología de la Acción Pública Pragmática y de la Sociología de la Crítica se complementan y son pertinentes para esta investigación, ya que reconocen la capacidad crítica y discursiva de los actores, se interesan en sus capacidades para definir, argumentar y analizar, y los reconocen como esenciales para el diseño, implementación y sostenibilidad de una política.

El análisis confirma la existencia de un conflicto entre actores estatales y no estatales, en torno al principal mecanismo de selección de la política de acceso. Dichas controversias surgen por ideas divergentes acerca de la implementación de un examen de ingreso estandarizado como instrumento decisorio del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Por un lado, el gobierno y los representantes de los entes rectores de la política defienden la neutralidad de este instrumento y consideran que el sistema meritocrático ha terminado con prácticas del pasado que convirtieron en un privilegio de las élites a la educación superior.

En contraste a esta opinión, los actores no estatales, y específicamente los estudiantes que buscan alcanzar un cupo en las instituciones de educación superior públicas, consideran que si bien el reconocimiento, en la Constitución de la República de la educación como un derecho y un bien público y la declaración de la gratuidad, eliminaron ciertas barreras de acceso, el examen se convirtió en un nuevo obstáculo vulnerando su derecho a la educación, obligándolos a replantear sus planes de vida y dejando fuera del sistema a miles de jóvenes que durante los ocho años de vigencia de este instrumento no han logrado obtener un cupo.

Esta política no ha significado un rompimiento con las lógicas de la desigualdad, no se ha alcanzado una democratización en el acceso a la educación superior y además surgieron efectos exógenos que afectaron principalmente a la población objetivo, constituida por los estudiantes cuyas características condicionan su desempeño de la prueba.

Agradecimiento

Me gustaría expresar mi gratitud a:

Dios, por todas sus bendiciones y por darme siempre la sabiduría necesaria para sortear los obstáculos que se presentan en el camino.

A mi familia, especialmente a mis padres y a mi hermana, por su apoyo incondicional y su amor sin límites sin el cual nada sería posible.

A Gael, porque su presencia llena mi vida de luz y amor, y me inspira a ser una mejor persona y profesional.

A mis amigos, a aquellos que han estado siempre y a los que FLACSO me regalo, porque su alegría y apoyo convirtieron este camino en toda una aventura.

A mi asesora, Betty Espinoza, por su guía y compromiso en el desarrollo de esta tesis.

Y finalmente a FLACSO por ser un espacio de discusión de ideas y construcción de conocimiento plural y democrático, en el que crecí no solo como académica sino también como ser humano.

Introducción

La educación constituye un mecanismo insustituible para el desarrollo, la reducción de la pobreza y la eliminación de las desigualdades sociales (Sen 2000). Con este fin en Ecuador a partir de 2007, se convirtió en prioridad aumentar el acceso en igualdad de oportunidades a la educación superior, y en el año 2012 se adoptó un sistema de ingreso basado en la meritocracia e instrumentado mediante un examen de acceso estandarizado.

Resultados como la caída significativa en la tasa bruta de matriculación, miles de jóvenes fuera del sistema de educación superior y la posible ventaja de los estudiantes provenientes de colegios particulares y que poseen recursos para costear un curso de preparación, suscitaron constantes disputas entre el gobierno, los entes rectores de la política y los estudiantes, lo que ha generado cambios constantes en la política. Las estadísticas resultantes y los efectos exógenos del proceso evidencian el incumplimiento del objetivo de democratización.

En el Capítulo 1 de esta investigación se resaltan las limitaciones de la meritocracia desde una perspectiva teórica y en base a una extensa revisión de la literatura, se plantea la pregunta de investigación que guía el estudio.

En el Capítulo 2, se revisa el marco teórico, que toma como base los planteamientos de Zittoun en la Sociología de la Acción Pública, la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y la Sociología de la Crítica de Boltanski. Estos marcos teóricos se centran en el actor y su acción estratégica, enfatizando en que cada uno de los actores tiene “buenas razones” para actuar y sus críticas están sustentadas en un sentido de justicia que sienten ha sido ofendido o vulnerado, ocasionando que las personas ejerzan su capacidad de crítica y se inicia una disputa.

A su vez, se presenta la estrategia metodológica la cual se basa en un estudio de caso múltiple. La selección de casos se realizó considerando criterios de tipicidad o normalidad, concluyendo en la realización de veinticinco entrevistas a estudiantes que obtuvieron un cupo en las instituciones de educación superior pública presentes en la provincia de Chimborazo. Esta información se complementa con una revisión documental y hemerográfica, así como con un análisis de la normativa legal relacionada. Para el análisis de datos se utilizó la Técnica de Pattern matching, que consiste en la comparación de categorías analíticas con la información recolectada.

En el Capítulo 3, se analiza de manera breve la transformación de la política de acceso a la educación superior a lo largo del tiempo, tanto en América Latina como en el Ecuador. Se

profundiza en el nacimiento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, sus componentes, aplicación y efectos en la tasa de matrícula universitaria.

El Capítulo 4 se centra en el conflicto que surge por una divergencia entre los principios de equivalencia que defiende cada grupo de actores. Identificando dos grupos: los estudiantes (actores no estatales), que se posicionan desde una lógica cívica y se oponen al examen; y los estatales que actúan guiados por los principios de una lógica mercantil e industrial, y defienden el poder democratizador del examen estandarizado. Se aborda el paso de un régimen de justeza, a un régimen de justicia que incluye los momentos críticos de la disputa hasta llegar a la desingularización de la demanda.

Finalmente, en las conclusiones se presentan los hallazgos relevantes, así como los caminos abiertos por la investigación hacia futuros estudios del tema.

Capítulo 1. Problematicación y objeto de estudio

1.1. Antecedentes

La educación en general, y la superior en particular, “es un instrumento esencial para enfrentar exitosamente los desafíos que presenta el mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa, basada en el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información” (Cordera y Sheinbaum, 2008).

Para autores como Sen (2000) y Nussbaum (2005), la educación constituye un mecanismo insustituible para el desarrollo, la reducción de la pobreza y la eliminación de las desigualdades sociales. Los títulos o credenciales educativas tienen un efecto determinista en la trayectoria de un individuo, pues constituyen un factor altamente relevante al momento de pertenecer a una clase social u otra, ya que poseer un título profesional permite acceder a un estatus y a mayores ingresos económicos a partir del acceso a trabajos mejor remunerados (Olin Wright 2010). En este sentido, Dubet (2015, 32), señala que estas credenciales se tornan indispensables, “sea para ascender, sea para mantener una posición, o para no quedar marginado cuando la carencia de un diploma condena casi automáticamente a la precariedad y el desempleo”.

En sintonía con estas ideas, diversos instrumentos jurídicos a nivel internacional reconocen la relevancia de la educación superior y la obligación del Estado de garantizar su accesibilidad de manera equitativa. Entre estos cuerpos legales se destaca la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que en su Art.26 establece el derecho de toda persona a la educación. La formación básica debe ser gratuita y obligatoria y la enseñanza técnica y profesional generalizada; en otras palabras, igual para todos.

A nivel global persiste la inquietud por abordar las marcadas desigualdades y rezagos en el sistema educativo, siendo Ecuador parte de este escenario. Con el propósito de democratizar la entrada a las universidades y evitar que el sistema de educación superior contribuya a perpetuar las disparidades sociales, la política pública ecuatoriana ha experimentado diversas transformaciones recientemente.

A partir del gobierno de Rafael Correa en el año 2007, se convirtió en una prioridad aumentar el acceso a este nivel educativo y garantizar igualdad de oportunidades para todos (Ramírez y Minteguiaga 2010). Siguiendo esta línea, se establece como objetivos la mejora de la calidad de la educación y su democratización, a través de la adopción de un sistema de ingreso basado en la meritocracia e instrumentado mediante un examen de acceso estandarizado.

Este proceso de transformación comienza con la emisión del Mandato No.14¹, seguido por la promulgación de la nueva Constitución de la República en el año 2008 y la modificación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que se materializa en 2010. Estas modificaciones en la política de educación superior buscaban alinearse con las estrategias de desarrollo del país y el incipiente cambio en la matriz productiva.

En la Carta Magna del 2008, se reconoce la educación como un derecho a lo largo de la vida, siendo un deber ineludible del Estado y una prioridad de inversión. El Artículo 28 garantiza la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, y el Artículo 351 detalla los principios que guían el sistema de educación superior, destacando la igualdad de oportunidades. La LOES, establece en su Artículo 3 que la educación es un derecho y un bien público social, mientras que el Artículo 4 enfatiza el acceso en igualdad de oportunidades y basado en méritos respectivos.

Estas normativas implicaron significativas transformaciones, tales como: cambios en los principios que rigen el sistema de educación superior, en los objetivos que esta persigue, en las instituciones a cargo, en los procesos de evaluación y acreditación de las universidades y en los mecanismos de financiamiento público. Pero sin duda, la más importante, es que condujeron a una reconfiguración de la forma de acceso a la universidad, para tornarla de excelencia tanto académica como administrativamente.

Es así, como en el año 2012, dando cumplimiento a las disposiciones de la LOES, bajo la dependencia funcional de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), nace el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA); que es un mecanismo creado para normar el acceso a las instituciones de educación superior, basado en el mérito y las aptitudes académicas (Luna 2017, 223), y que actúa como un intermediario entre la oferta de las universidades y la demanda estudiantil. Dentro de este sistema el instrumento seleccionado para operacionalizar y racionalizar la entrada de los bachilleres a las universidades públicas, fue un examen estandarizado de tipo aptitudinal que evalúa habilidades de razonamiento verbal, numérico y abstracto, denominado inicialmente “Examen Nacional para la Educación Superior (ENES)”², el cual deben rendir todos los

¹ Mandato expedido por la Asamblea Nacional Constituyente, en el que se dispuso al Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CEAES), elaborar un informe técnico sobre el nivel de desempeño de los establecimientos de educación superior y que culminó en el cierre de catorce universidades que no cumplían varios criterios de calidad (Villavicencio 2013).

² En el año 2017, el ENES se transforma en el examen “Ser Bachiller” el cual evalúa tanto razonamiento abstracto como conocimientos en el área de Lengua, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias. Para 2020 toma

aspirantes a alcanzar un cupo y cuyo resultado, partiendo desde un criterio meritocrático, dependería solamente del esfuerzo de cada individuo.

Desde la postura del gobierno, el rendir un examen único destinado a evaluar habilidades busca prevenir sesgos socioeconómicos y culturales. La justificación radica en que este tipo de pruebas se centran en medir aptitudes académicas en lugar de conocimientos previos. Por tanto, se promociona al examen como un instrumento garante de la igualdad de oportunidades para el acceso a las universidades (Di Caudo 2016, 172). Desde la Senescyt se señala una y otra vez que el SNNA ha permitido que todos los estudiantes, en base a su mérito individual tengan las mismas oportunidades de acceso a la educación y que este nuevo sistema ponía fin a la corrupción que caracterizaba a los anteriores (Moreno 2013), en donde los cupos eran asignados por favoritismos, cercanía a personas con poder o simplemente según quien llegaba antes a las largas filas que se formaban afuera de las universidades.

Rene Ramírez, representante principal de la Senescyt, de 2011 a 2017, sostenía que:

Este nuevo examen evidencia lo que ya se sabía, que los más pobres tienen las mismas capacidades que los ricos, pero no las mismas oportunidades. Un 70 % de los/las estudiantes que entraban antes a la universidad pertenecían al 20% de las familias más ricas. Con la política de gratuidad, el nuevo examen de admisión y el otorgamiento de becas a los estudiantes más pobres, estamos revirtiendo las cosas (Contretemps 2014).

Dentro de la educación superior, en los discursos estatales, el mérito ha sido el concepto positivo más utilizado en el montaje de la política pública de los últimos años. Esta perspectiva de la educación, para Di Caudo (2015), se sostiene sobre la creencia generalizada de que el éxito y el fracaso son el resultado del esfuerzo individual. La idea emergente sobre la meritocracia pareciera indicar que cada joven con sanas ambiciones educativas, a fuerza de sus propios méritos, por más pobre que fuese, “tiene igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quiera: médico, ingeniero, genetista, docente o político, empresario o intelectual” (Contretemps 2014). Pero tal afirmación no resulta del todo cierta.

Los actores estatales adoptan la meritocracia como el principio que reconcilia la dicotomía entre calidad y equidad, asegurando la igualdad de oportunidades y la eficiencia en la asignación de cupos. En contraste, los actores no estatales discrepan de esta perspectiva,

el nombre de “Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES)”, dejan de evaluarse aptitudes y se centra específicamente en los conocimientos que debe poseer un bachiller para cursar una carrera universitaria.

argumentando que la estructura interna del enfoque meritocrático contradice el principio de igualdad de oportunidades y la democratización del acceso.

Compartiendo esta postura, Ospina (2017), sostiene que a pesar de que muchos de los objetivos y los diagnósticos realizados por las autoridades gubernamentales, en relación con la educación superior, eran acertados, las soluciones por las que optaron no lo fueron. Eran recetas que se alejaban de los objetivos planteados en los planes y en la Constitución. La adopción de un nuevo sistema de ingreso basado en exámenes estandarizados condujo a la “discriminación de los más pobres, de los indígenas y los negros, haciendo que las bajas tasas de asistencia a la educación superior se redujeran en cuatro años hasta niveles incluso peores que los que había antes de la Revolución Ciudadana” (Ospina 2017, 15).

Lo más inquietante es que la exclusión que antes se originaba por la falta de gratuidad en la educación ahora se respalda mediante el discurso de la meritocracia individual, a pesar de que se promueva la democratización en el acceso. La estructura misma de este sistema tiende a perpetuar las desigualdades previas y lo convierte en excluyente. Para comprender mejor este enunciado, es necesario analizar por qué la meritocracia y los exámenes estandarizados pueden no llegar a ser el mejor mecanismo de selección para el ingreso a las instituciones de tercer nivel.

1.1.1. Meritocracia y reproducción de desigualdades

Meritocracia significa el gobierno de quienes tienen mérito, y pese a que en la actualidad es una palabra llena de ecos positivos, fue utilizada por primera vez como un término de connotación negativa, por el sociólogo Michael Young en 1958 en “*The Rise of the Meritocracy*”. Un escrito en el cual el autor presentaba una sociedad en la que se valora la aptitud y la inteligencia por encima de todo, seleccionando en base a estos criterios a los miembros de la élite y olvidando al resto.

Siguiendo a Dahrendorf (2005) y Dubet (2015), pese a que la meritocracia puede parecer una mejor opción comparada con la plutocracia, la gerontocracia o la aristocracia, es una forma particularmente cruel de inequidad, porque invocando los preceptos de la igualdad de oportunidades, se termina responsabilizando a las víctimas de su propia suerte. La meritocracia provoca una autocomplacencia perjudicial entre los que tienen éxito e impone consecuencias severas a aquellos que no obtienen buenos resultados.

Rosanvallon (2013), considera que en la actualidad el mérito se ha convertido en una fuente de legitimación de las desigualdades. La ideología de la meritocracia afecta la manera en que

las sociedades enfrentan la desigualdad y la adopción de políticas públicas que garanticen equidad entre los más favorecidos y los menos. En palabras del autor, la meritocracia ha sido estructurante de gran parte del imaginario democrático de las sociedades contemporáneas y se utilizó para descalificar, en nombre de la igualdad, proyectos de redistribución.

El mérito, que es la base del SNNA, es concebido por Walzer (2001) como un mecanismo alternativo a la necesidad y al mercado para regular el reparto de bienes. Pero también es el blanco de fuertes críticas cuando su aplicación no va acompañada de otros mecanismos que permitan compensar o nivelar las desigualdades estructurales (Espinosa, Goetschel y Carrasco 2020), en este caso se convierte en un mecanismo que puede generar nuevas exclusiones y reproducir las desigualdades preexistentes debido a las diferencias en la formación y el origen de los estudiantes.

Desde la visión meritocrática la igualdad de oportunidades se asocia únicamente a la igualdad legal y se abre así, formalmente la “carrera del talento” dejando fuera de consideración las desigualdades de partida (Rosanvallon 2013). En otros términos, una sociedad estructurada en base a la meritocracia se fundamenta en la igualdad de oportunidades, la cual es esencial, pero no es suficiente para establecer un orden social justo.

Como lo expresa Puyol (2007, 170) la meritocracia no busca eliminar las jerarquías sociales, sino establecer un nuevo método para acceder a ellas. Este sistema social se basa en la aristocracia del talento, donde los roles, las posiciones y las recompensas sociales y económicas se distribuyen según las cualidades y calificaciones individuales. En este enfoque, se espera que aquellos con habilidades y capacidades superiores ocupen roles y posiciones sociales de mayor importancia y prestigio. Sin embargo, el mérito a menudo se presenta como una ilusión que sostiene las desigualdades educativas, beneficiando a los estudiantes con mejores condiciones sociales.

Aunque las desigualdades parezcan justas medidas en función del mérito, estas pueden tener consecuencias sociales injustas cuando los diplomas y credenciales educativas cierran más puertas de las que abren (Dubet 2015). La aplicación de políticas sociales en base al principio de justicia meritocrática implica que se trata de una sociedad en la que todos los individuos son en esencia iguales. Desconociendo que las condiciones sociales y económicas de origen influyen en el tipo de educación que cursan los individuos.

Bajo el principio de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, se presume que todos los competidores comienzan desde el mismo punto, pero la realidad muestra que algunos

apenas avanzan más allá de la línea de salida y solo unos pocos alcanzan la meta. Aunque persiste la idea de que las diferencias sociales, especialmente las económicas, se neutralizan al ingresar a la escuela, los éxitos y fracasos parecen depender más del “esfuerzo”, el “mérito” y la dedicación individual (Dubet 2015).

Frente a este escenario, es necesario cuestionar la noción de igualdad basada en la meritocracia, que sostiene que el éxito de un estudiante depende únicamente de su autonomía, libertad y compromiso con una institución considerada imparcial, ya que, según su lógica, todos son iguales (Martínez 2007). Un sistema educativo centrado en la igualdad formal de oportunidades se convierte en un mecanismo de reproducción de desigualdades, ya que algunos competidores cuentan con recursos y disposiciones necesarios para triunfar, a diferencia de otros que carecen de estos recursos.

Lo expuesto no busca ser un argumento radical en contra de la meritocracia; más bien, pretende destacar las limitaciones de dicho concepto en la promoción de la equidad en el acceso a la educación superior. En línea con lo expuesto por Casanova (2015), un sistema de admisión universitaria basado exclusivamente en el mérito tiende a reflejar de manera encubierta desigualdades previas y a favorecer a quienes han tenido acceso a una mejor educación básica y media. Para lograr una verdadera democratización del acceso, es crucial incorporar criterios afirmativos para los desfavorecidos y redoblar los esfuerzos para eliminar las desigualdades a lo largo de la trayectoria educativa.

1.1.2. Exámenes estandarizados como mecanismo de admisión

El empleo de exámenes estandarizados como medio de selección ha sido objeto de intensos cuestionamientos en los últimos años debido a los efectos adversos identificados en términos de equidad. La crítica central se basa en la idea de que las habilidades no son innatas, sino que están estrechamente vinculadas al entorno social en el que se desarrolla el individuo. Tanto Bourdieu y Passeron, como Marx y Weber, consideran estos exámenes como una forma de violencia simbólica eficaz para legitimar y ocultar las ventajas de las clases dominantes. Para Bourdieu y Passeron (2001), el examen se presenta como la “hora de la verdad”, donde todos se someten a las mismas normas, aparentemente fomentando la igualdad escolar. La dicotomía entre aprobados y suspendidos disfraza la verdadera oposición entre los privilegiados y desfavorecidos por el sistema, encubriendo así los vínculos entre el sistema educativo y la estructura de clases.

Estudios como los de Broadfoot (1984) y Freeman (2015), coinciden en que los procesos de admisión y los mecanismos de selección tienen un impacto significativo en las oportunidades de acceso a los sistemas educativos. La revisión llevada a cabo por López y Rodríguez (2019) concluye que existen cinco factores clave que determinan las oportunidades educativas en el nivel superior y son “el origen social de los estudiantes, su trayectoria escolar previa, las expectativas y aspiraciones educativas, los entornos institucionales, y características específicas como el género, origen étnico y condición de discapacidad”.

Frente a esto, autores como Lowe y Cook (2003) y Luna (2017), coinciden en que, de todos estos factores, el origen social es la variable más relevante. Los estudiantes más ricos tienen ventaja sobre los demás al rendir un examen de ingreso debido a sus mejores recursos sociales y culturales, el mayor grado de escolaridad de sus padres y la posibilidad de asistir a clases extraescolares de preparación.

En la misma línea, Fossa (2011) examina la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en Chile, en vigor desde 2003, destacando que esta prueba está estructurada de tal manera que, aunque los jóvenes perciban que tienen todas las oportunidades abiertas y que su destino está en sus manos, sus trayectorias están limitadas por surcos profundos, y los resultados de la evaluación estandarizada reflejarán en gran medida el sector económico del cual provienen. Los estudiantes con mayores recursos familiares tienden a tener un rendimiento mejor que aquellos de familias más vulnerables, no porque sean más inteligentes que los de quintiles más bajos, sino debido a que, aunque la inteligencia, las aptitudes y el esfuerzo estén distribuidos uniformemente en la sociedad, el conocimiento no lo está. Aprender implica haber tenido acceso a oportunidades de aprendizaje, contar con libros y profesores de calidad, y formarse en entornos donde la cultura tiene significado. Torrance (2015) y Schwartzma y Knobel (2016), coinciden en que estas pruebas pueden constituir un nuevo acto de discriminación al obstaculizar a estudiantes con habilidades, pero sin acceso a conocimientos para continuar una carrera profesional.

Ruiz y Rodas (2011) también identificaron vínculos significativos entre el origen socioeconómico de los estudiantes y su desempeño en las áreas de Español y Matemática. El estudio concluye que los jóvenes de familias con ingresos más bajos obtuvieron los resultados más bajos en estas áreas, y los jóvenes indígenas tuvieron niveles de logro inferiores en comparación con sus pares no indígenas. También señalan que “los resultados de este tipo de pruebas constituyen condicionantes significativos al momento de elegir una carrera, la

elección de una carrera educativa se da cuando el resultado de la prueba no permite la elección de otra” (Ruiz y Rodas 2011).

Torres (2014), por su parte expone que siguiendo recomendaciones internacionales y “siguiendo la corriente” sobre el reciente peso asignado en los últimos años a la evaluación en el campo educativo; en muchos países de América Latina y el Caribe se ha importado acríticamente la evaluación a través de pruebas estandarizadas, pese a que éstas han sido continuamente debatidas, cuestionadas y rechazadas en muchos países. La autora identifica algunos efectos negativos de este tipo de evaluaciones entre ellos:

- Genera desánimo entre estudiantes, profesores e instituciones educativas que obtienen resultados deficientes, contribuyendo no a su mejora, sino más bien a fortalecer emociones de culpabilidad, desvalorización e impotencia.
- Promueve el enfoque en “estudiar para la prueba”, que no tiene un impacto real en la comprensión y el aprendizaje, sino más bien en la memorización a corto plazo.
- Dirige la atención hacia las materias o contenidos evaluados, descuidando aquellos que se sabe que no serán parte de las pruebas.
- Ejerce presión sobre los profesores para que sus alumnos logren puntajes altos, ya que esto afecta la evaluación del desempeño docente.
- Podría estar fomentando una “cultura del engaño”, que incluye la filtración y comercio de pruebas y materiales para la preparación y aprobación.

Se ha estudiado si el uso de pruebas estandarizadas como único criterio para ingresar a la universidad, tiene efectos en el perfil académico de quienes logran ingresar. Estas investigaciones ofrecen resultados mixtos, algunos estudios como el de Kirabo (2010), concluyen que existe un efecto positivo del uso de exámenes de acceso en los puntajes en pruebas posteriores de los estudiantes. Otros autores como Días y Sá (2012), muestran que el uso de exámenes de ingreso tiene poco o nulo efecto en resultados académicos posteriores.

Según Steenman, Bakker y Van Tartwijk (2016), este tipo de pruebas no proporcionan una predicción precisa del rendimiento y éxito de un estudiante en la educación superior. En una investigación realizada por Cortés y Palomar (2008) sobre la validez predictiva del proceso de admisión, se evidencia que el promedio de bachillerato resulta ser un indicador más fiable del rendimiento futuro a nivel superior. Por lo tanto, sugieren que un sistema de admisión, en

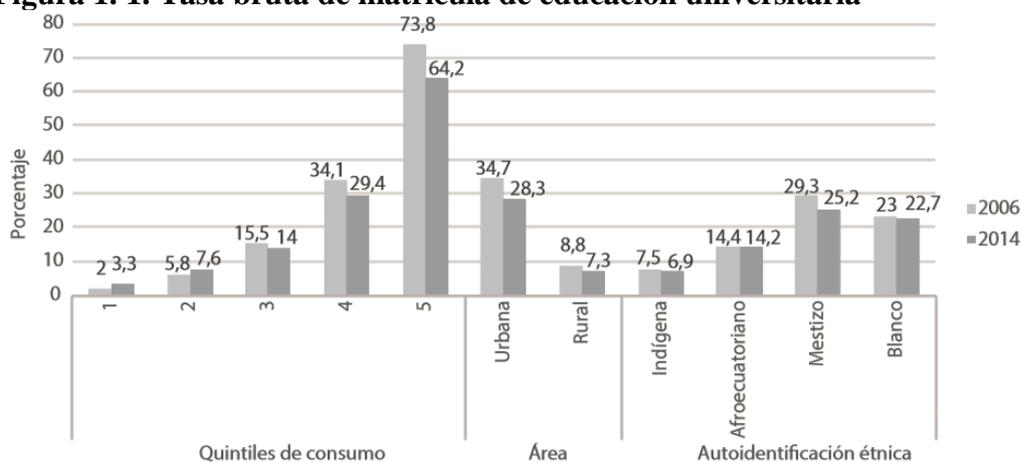
lugar de basarse únicamente en la calificación de un examen estandarizado, debería considerar el historial académico de los postulantes para prever el éxito académico.

1.2. Planteamiento del problema

Los procesos de admisión de estudiantes y la selección a que dan lugar se han convertido en un tema central de la investigación contemporánea al ser un tema destacado que refleja el pacto implícito sobre cómo una sociedad define el acceso a la educación superior (Casanova, 2015). La implementación de un sistema de ingreso basado en el mérito y en exámenes estandarizados se vuelve problemática en Ecuador al revelar cambios constantes en la política, resultados estadísticos contradictorios y efectos externos que incumplen el objetivo de democratización (Vásquez, 2017).

La controversia en torno a la política materia de análisis surge debido a la suposición de una igualdad educativa sin considerar las diferencias de origen. Aunque desde los actores estatales, se defiende la meritocracia como criterio para la equidad, la desconexión entre ambos es evidente, ya que el mérito no garantiza la promoción de esta, vinculándose más con la eficiencia y la calidad. El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) inicialmente se concibió para promover igualdad de oportunidades, pero durante su formulación se desvirtuó al asociarse más con la calidad. Aunque se argumenta que el examen es democratizador al evaluar aptitudes, “las estadísticas cuestionan la afirmación oficial de que se ha logrado un acceso inclusivo para sectores desfavorecidos o minoritarios, ya que el aumento de aspirantes no garantiza una reducción de la brecha entre los aprobados” (Moreno, 2015).

Figura 1. 1. Tasa bruta de matrícula de educación universitaria



Fuente: Encuesta Nacional de Condiciones de Vida – INEC (2014)

Las estadísticas respaldan lo antes expuesto, ya que muestran como la tasa de matriculación universitaria, tras haber experimentado entre 2007 y 2011, un incremento importante, cae abruptamente en el año 2012, hecho que coincide con la adopción del SNNA y del ENES. Las cifras de la Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo (ENEMDU) 2000-2015 evidencian que entre los años 2006 y 2012, hay un incremento importante en la tasa de asistencia universitaria³, en este periodo esta cifra pasó del 23% al 31%. Para 2006, la matrícula nacional bruta⁴ fue del 33%. Existió un progresivo aumento hasta 2011, cuando llegó al 42,2%, pero a partir de 2012 inicia un descenso, llegando en 2015 al 21%, valor menor al de 2006 (Luna 2017). Para 2018, último dato oficial, se puede observar una recuperación de 3 puntos porcentuales.

Al hacer la comparación por nivel de pobreza, se observa que el quintil 1 aumentó su matrícula bruta entre 2006 y 2010 del 10% al 20%, para después desplomarse al 14% en 2014 (Luna 2017). Ponce y Carrasco (2017) señalan que la participación en el acceso a la universidad varío de acuerdo con el decil de pertenencia de los bachilleres, “se incrementó en mayor medida en los deciles 4 y 7, en donde el aumento es de alrededor de 2 puntos porcentuales. En los deciles 3, 5 y 6, el incremento fue de alrededor de 1 punto y el menor incremento se dio en los deciles 1 y 2, en donde la variación fue inferior a 1 punto” (Ponce y Carrasco 2017).

En la investigación de Vásquez (2017), se señala que al analizar la cobertura en educación superior según segmentos de la población en el periodo 2010-2011, las proporciones del quintil más rico y pobre fueron del 23,93% y 10,30%, respectivamente. Posteriormente, con la implementación del examen, se observa que la supremacía del quintil más rico se mantiene; en el periodo 2012-2013, la proporción de matriculados del quintil más rico es del 24,38%, mientras que el quintil más pobre alcanza solo el 7,57%, casi tres veces menos. “Aunque las variaciones en las tasas de matrícula dependen de múltiples factores, se plantea la pregunta sobre la contribución del examen a la reproducción de desigualdades, especialmente al

³ Tasa neta de asistencia universitaria: Población de 18 a 24 años que asiste a los niveles de instrucción ciclo post bachillerato y superior, expresado como porcentaje de la población del mismo grupo etario (Sistema Nacional de Información – SENPLADES 2017).

⁴ Tasa de matrícula bruta: representa el número de alumnos matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de la edad, expresada en porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza (UNESCO 2009, 11).

Tasa de matrícula neta: equivale al número de alumnos del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado, expresado en porcentaje de la población total de ese grupo de edad (UNESCO 2009, 11).

coincidir con una tendencia decreciente en las estadísticas de matrícula en educación superior” (Vásquez 2017).

Las estadísticas del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) también revelan notables diferencias según el financiamiento del colegio de origen de los postulantes, destacándose un mejor rendimiento de aquellos provenientes de instituciones particulares en comparación con colegios fiscales o fiscomisionales. Además, el 21% de los miembros del Grupo de Alto Rendimiento (GAR), conformado por el 0.1% de estudiantes con los puntajes más altos, se gradúan de colegios ubicados en la ciudad de Quito (Ramírez 2016). En esta misma línea, Moreno (2015) devela una estrecha relación entre el puntaje alcanzado por los postulantes y el nivel de formación que poseían sus padres. A mayor formación, el puntaje se incrementaba, mientras que los hijos de aquellos que no recibieron una instrucción formal alcanzaron un puntaje por debajo de la media.

En una publicación realizada por Pérez (2020), el autor expresa que, según datos proporcionados por la Senescyt, desde 2012 hasta 2019, más de 2,2 millones de estudiantes rindieron el examen estandarizado de acceso a la educación superior, pero solo existían 1,1 millones de cupos disponibles en las universidades públicas. Solo quienes obtuvieron los puntajes más altos lograron ingresar, lo que invita a cuestionarse ¿qué ocurrió con ese millón de bachilleres que se quedaron fuera?

La discrepancia entre la política anunciada y su implementación se evidencia en los datos presentados. Ponce y Carrasco (2016) sugieren la existencia de dos medidas contradictorias: la gratuidad y la igualdad de oportunidades eliminan barreras, pero un acceso meritocrático y exámenes centralizados crean nuevas. Esta contradicción lleva a cuestionar la elección del mérito académico como único criterio y a debatir la autonomía de los dispositivos de admisión. Los mecanismos de selección no son neutrales, aunque pretendan serlo.

Aunque la política de acceso después de 2010 se presenta como democrática, al basarse en el mérito tiende a perpetuar desigualdades sociales, favoreciendo a la clase media y alta en sociedades con marcadas asimetrías. Esta política sitúa al “talento” como el factor clave, ignorando que la meritocracia no elimina jerarquías sociales, sino que establece un nuevo modo de acceder a ellas (Vásquez 2017); no garantiza igualdad, a pesar de su discurso inclusivo. Suponer igualdad de oportunidades oculta elementos estructurales como relaciones sociales y capital acumulado (Moreno 2015).

En línea con el pensamiento de Hamilton, Stecher y Klein (2002), se evidencia que las pruebas estandarizadas pueden no ser el método más efectivo para asegurar equidad en el acceso, ya que benefician a estudiantes con rendimiento elevado debido a factores estructurales. El examen de ingreso busca evaluar a los jóvenes solo en función de méritos y capacidades, obviando que estos se construyen a lo largo de la vida según las condiciones y posiciones sociales. Entonces, aprobar o reprobado el examen reflejaría no solo el esfuerzo individual, sino también la influencia de factores ligados a la reproducción de desigualdades sociales.

Siguiendo los planteamientos de Bourdieu, el actual SNNA favorece la acumulación de capitales de aquellos con una trayectoria destacada y una mejor situación socioeconómica. Las aptitudes verbales, numéricas y abstractas, potenciadas en el aprendizaje formal, se construyen en el hogar y en la primera infancia, dependiendo de diversos factores asociados a la acumulación de capitales (Bourdieu y Passeron 2001).

1.3. Pregunta de investigación

Este trabajo de investigación se orienta a utilizar a la Sociología de la Crítica y el Análisis de Políticas Públicas, como un lente a través del cual comprender las interacciones que se dan entre actores estatales y no estatales, en torno al sistema de acceso a las universidades. En ese orden de ideas, tiene como objetivo conocer y analizar los argumentos que cada grupo de actores despliega para justificar sus demandas o tratar de acallarlas. Por un lado, el gobierno en calidad de defensor de la meritocracia como mecanismo democratizador del acceso, y por otro, los estudiantes que sienten su derecho a la educación vulnerado y consideran al examen de admisión estandarizado, principal instrumento de la política, como una nueva barrera de entrada.

Con este fin se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué postura han adoptado los jóvenes frente a la selección de un examen estandarizado como principal instrumento de acceso y que estrategias han desarrollado para ingresar a la universidad?

Para dar respuesta a esta pregunta se describirán y analizarán los principales argumentos que cada grupo de actores despliega para justificar sus demandas o tratar de acallarlas. Se examinarán las tácticas o estrategias que los jóvenes postulantes, en calidad de individuos capaces de ejercer agencia, han desarrollado para lograr su objetivo de ingresar a una carrera universitaria y superar la barrera que les puede llegar a representar este examen.

También, a lo largo del estudio se cuestiona la noción de neutralidad del mérito académico como criterio de ingreso a las instituciones de educación superior; y se aborda el debate sobre la supuesta autonomía total de los dispositivos de admisión y selección de estudiantes en relación con la dinámica general del sistema educativo y social. Por último, se analizan los efectos de implementar un sistema de acceso meritocrático en Ecuador, un país con marcadas disparidades sociales y económicas, así como una educación básica y media altamente diversa.

Se incluye una revisión de la composición social de la matrícula universitaria a partir de los dispositivos y procesos de selección estudiantil implementados desde 2012 en Ecuador, con el objetivo de comprender su papel en las desigualdades de acceso a la educación superior. Partiendo de la premisa de que este sistema, al basarse en la meritocracia, refuerza la estratificación entre los jóvenes que ven la educación como una vía de movilidad social y limita sus oportunidades, surgen interrogantes secundarias: ¿A quiénes excluye el sistema? ¿Quiénes tienen más probabilidades de ingresar? ¿Los estudiantes de sectores vulnerables deben emplear estrategias que demandan un esfuerzo mayor en comparación con aquellos que provienen de sectores privilegiados?

Capítulo 2. Marco teórico y metodológico

2.1. Marco teórico

Para dar respuesta a la interrogante principal que guía esta investigación, se toma como punto de partida las proposiciones teóricas de la Sociología de la Acción Pública desde su enfoque pragmático. Dentro del análisis de políticas públicas, este enfoque se destaca por valorar las habilidades cognitivas y discursivas de los actores, y permite describir de manera precisa las actividades que llevan a cabo para mantener o modificar una política.

La Sociología de la Acción Pública Pragmática se encuentra estrechamente ligada a la visión de la Sociología de la Crítica, y a los postulados planteados por el sociólogo francés Luc Boltanski, que constituyen la base teórica principal de esta investigación. El referido autor, junto a Zittoun (2016, 16), reconocen la capacidad de los actores para generar críticas y justificaciones, dentro de situaciones de controversia o disputa. Así como, su facultad para diseñar estrategias, que les permitan coexistir con las políticas, según su rol en los espacios sociales.

De manera resumida se revisa la Teoría de la Reproducción de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, la cual plantea que la escuela no funciona como una institución que promueve la democratización, sino que realiza un proceso de selección basado en condiciones socioeconómicas y culturales más que en el mérito o las habilidades de los estudiantes (Bourdieu y Passeron 2001). Esta perspectiva será utilizada como referencia para analizar cómo el origen socioeconómico de los estudiantes puede afectar sus oportunidades de acceso al sistema de educación superior público, a pesar de que se base en un sistema de meritocracia.

En los siguientes párrafos se desarrollan cada uno de estos enfoques, a partir de las ideas de Boltanski acerca del funcionamiento de las operaciones de crítica y justificación llevadas a cabo por los actores.

2.1.1. Sociología de la Acción Pública desde un enfoque pragmático

La sociología de la acción pública busca comprender la articulación de los actores, sus intercambios, las normas y los procedimientos que gobiernan el conjunto de las interacciones, así como las representaciones colectivas. Dentro del análisis de políticas públicas son pocos los enfoques que, como este, se interesan en las capacidades de definición, de argumentación y de análisis de los actores para resolver los problemas públicos y para tratar de captar su importancia en el proceso de fabricación de las políticas (Zittoun 2016).

La sociología de la acción pública se aborda desde un enfoque pragmático, especialmente, a través de los estudios de Philippe Zittoun. Este autor, concibe la política pública como un proceso holístico que no se divide en etapas estáticas y secuenciales, sino que éstas interactúan e influyen entre sí y se retroalimentan constantemente. Dentro de este proceso los actores se vuelven esenciales en las etapas de diseño, implementación y sostenibilidad de una política. En consecuencia, “el proceso de fabricación de una política pública es indisoluble de la capacidad analítica de los actores y de las actividades concretas que realizan para promover u oponerse a las mismas” (Zittoun 2016, 13).

En lugar de considerar las fuerzas o coerciones a nivel macro que afectan a los actores, Zittoun se enfoca en la descripción concreta y detallada de las actividades que llevan a cabo para mantener o transformar políticas públicas. Valora las capacidades cognitivas y discursivas de los actores y se interesa por las estrategias de definición, argumentación y conflicto que emplean en los juegos de poder en los que participan. El autor advierte que no se debe ver a los actores como meras fuentes de información o bases de datos, sino como entidades capaces de definir conceptos, argumentar, adaptarse a las situaciones, formar alianzas y hasta coaliciones.

El enfoque pragmático de la acción pública se basa en la observación y descripción empírica de las prácticas de los actores para comprender su lógica. Reconoce la importancia de las capacidades cognitivas, discursivas y analíticas que movilizan, así como el trabajo de definición, argumentación y análisis que realizan para resolver problemas y llegar a acuerdos en relación con las soluciones, y así influir en las políticas públicas existentes (Ponce y Carrasco 2017). En este enfoque, las explicaciones estructurales y a gran escala no son suficientes para comprender el proceso de intersección entre un problema y una solución al formular una política pública. Es necesario profundizar y examinar detalladamente cómo los actores proceden para definir las soluciones que proponen, cómo las relacionan con los problemas y cómo desarrollan análisis al respecto. La observación de prácticas concretas permite evidenciar no solo la astucia estratégica de los actores para encontrar coincidencias entre problemas y soluciones, sino también cómo estas conexiones promueven una redefinición del problema.

Esta investigación se adhiere a la perspectiva del análisis de políticas públicas que se centra en los discursos y acciones de los actores, y en su influencia en el proceso de formulación de políticas, en lugar de limitarse a analizar únicamente desde la perspectiva del Estado.

Examina cómo los actores definen el problema a partir de sus experiencias y lo justifican, a la vez que reciben las opiniones y argumentos en contra de otros actores.

Los actores demuestran su capacidad cognitiva y estratégica a través de operaciones de crítica y justificación. Estas críticas rara vez son abordadas en el análisis de políticas públicas, por lo que el enfoque pragmático de la acción social se complementa con los postulados de la Sociología de la Crítica de Luc Boltanski, quien, al igual que Zittoun, propone pasar de una visión en la que los actores se ven como impotentes frente al peso de las estructuras sociales, a reconocer su capacidad para generar críticas y justificaciones, acuerdos y desacuerdos, cooperación y conflicto.

La postura de Boltanski se desarrolla de manera amplia un próximo apartado.

2.1.2. El sistema educativo como reproductor de desigualdades

A continuación, se describe brevemente la “Teoría de la Reproducción” de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Esta revisión permite entender, desde la teoría, la forma la que la desigualdad de posiciones en una sociedad incide y condiciona la acumulación de privilegios y desventajas a lo largo de la vida académica de un individuo (Bourdieu y Passeron 2001). Estos postulados servirán como complemento para analizar si, dado el origen social de los postulantes, la política y los mecanismos de acceso adoptados en el Ecuador han ampliado sus posibilidades de ingresar a una universidad pública o al contrario las han limitado.

Bourdieu y Passeron, parten del supuesto de que los individuos, a los que designan bajo el nombre de “agentes”, se encuentran limitados por las estructuras y son incapaces de producir cualquier cambio social. En este escenario, “el sistema educativo se limita a reproducir el orden social propio de la estructura de clases” (Bourdieu y Passeron 2001). El sistema de enseñanza no reconoce las desigualdades de origen de los estudiantes, a las que concibe como dones naturales irreversibles, sino que las reproduce y refuerza. Manteniendo así la jerarquía social existente y transformándola en una escala de dones o mérito, en la que las personas participan casi totalmente libres de oposición al compartir la creencia de que favorecen el progreso de todos por igual, conduciendo a una justificación y aceptación sumisa de la selección social por los propios perjudicados.

Los defensores de esta teoría plantean dudas sobre la idea de que la educación sea culturalmente neutral y examinan cómo la institución educativa desempeña una función ideológica y legitimadora de la reproducción de las desigualdades en lugar de buscar corregirlas. También se interesan por comprender si, en el proceso educativo, solo importa el

mérito y el esfuerzo, o si existen factores de origen social que dificultan la continuidad académica (Nieto 2014).

Los estudios realizados por Bourdieu y Passeron representan una crítica política y social contundente de la reproducción de los mecanismos de dominación, al afirmar que el paso por las instituciones educativas formales favorecía, en su mayoría, pero no exclusivamente, a los estudiantes que provenían de familias con culturas, economías y redes sociales privilegiadas, al mismo tiempo que excluía a las clases más desfavorecidas (Chandia-Godoy 2021).

Siguiendo esta línea, el sistema educativo se basaría en criterios que sistemáticamente favorecen a las clases sociales dominantes.

En su obra titulada *Los Herederos*, los autores demuestran cómo ciertas condiciones de origen tienen un impacto en la aceptación pasiva de una condición social heredada. Destacan las desiguales oportunidades de educación y éxito académico en función de la clase social a la que se pertenece. Aunque el sistema proclama igualdad formal, en realidad convierte los privilegios sociales en méritos individuales. Según Bourdieu y Passeron (2001, 14), “aunque se atribuya al mérito individual, son los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito educativo”. Las actitudes culturales, en cierta medida, se transmiten de generación en generación. Aquellos que crecen en un entorno cultural intelectualizado tienen afinidad con la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena e incluso contrapuesta a estas instituciones (Ávila 2005).

Desde la perspectiva de la institución, todo está dispuesto para el éxito escolar de aquellos que nacen con una “alta cultura”; es decir, los hijos de familias de clase alta tienen mayores oportunidades de acceder a la educación superior en comparación con los hijos de obreros. Además, para Ávila (2005), estas condiciones de origen influyen en las expectativas de futuro de los estudiantes, en las opciones de carrera universitaria y en la brecha educativa, que suele ser más amplia para individuos de clases desfavorecidas.

Al revelar estas estructuras encubiertas, Bourdieu y Passeron rompen con la explicación tradicional de que las desigualdades en el éxito escolar son producto de la desigualdad de inteligencia, considerada como un don natural. La herencia cultural, seguida de los recursos económicos, son los verdaderos factores determinantes del éxito o fracaso académico. “Los sistemas educativos reproducen y premian, atribuyendo diferencias de capacidad intelectual o interés por el conocimiento, lo que en realidad es resultado de las disparidades sociales” (Bourdieu y Passeron 2009).

Las personas que disponen de mayores recursos de capital cultural tienen más oportunidades de éxito. Los estudiantes más favorecidos heredan de su entorno hábitos, entrenamientos y actitudes que les benefician directamente en su rendimiento académico (Bourdieu y Passeron, 2009). El capital cultural es un factor de diferenciación tan relevante como el capital económico, ya que acerca o aleja a las personas de lo que es considerado valioso en el contexto educativo, la escuela se encarga de consagrar a los herederos, a aquellos que ya están consagrados y privilegiados por haber nacido en una clase social donde los estudios superiores se perciben como un destino natural; en contraste con aquellos que provienen de sectores menos favorecidos y tienen escasas posibilidades de acceder a la universidad.

Según esta teoría, las desigualdades en el acceso a la educación universitaria entre personas ricas y pobres se deben a una serie de factores que se originan en el contexto familiar y continúan a lo largo de la trayectoria educativa de los individuos. Estas diferencias se relacionan con la acumulación de capital cultural, económico y social. De esta manera, cuando un estudiante se enfrenta a un criterio de evaluación que determinará su inclusión o exclusión de la universidad, ya ha pasado por diferentes momentos y prácticas que han operado de manera selectiva (Casanova 2015).

2.1.3. Sociología de la crítica de Boltanski

Mientras que la sociología crítica se distingue por su análisis radical de las estructuras sociales opresivas e injustas que influyen en la formación de las subjetividades, y reconoce la existencia de un orden social específico que limita la reflexividad de los actores sociales. Por otro lado, la sociología de la crítica propone abandonar el enfoque “top-down” y las explicaciones causales demasiado simplistas, y en su lugar enfocarse en una descripción sociológica más rigurosa y precisa (Boltanski y Thevenot 2000). Esto, para Zittoun (2016, 16), implica considerar cómo los individuos definen categorías, argumentan sus puntos de vista, analizan su entorno, y llegan a acuerdos mediante el diálogo. Como lo menciona Vásquez (2017), cada actor tiene motivaciones válidas para su actuación y sus críticas se basan en un sentido de justicia que es significativo para ellos y que sienten ha sido violado. Esta ofensa desencadena su capacidad para cuestionar y comienza un conflicto.

Según Boltanski, en una sociedad crítica, “todos los actores disponen de capacidades críticas, todos tienen acceso, aunque en grados desiguales, a recursos críticos, y los utilizan de un modo casi permanente en el curso ordinario de la vida social” (Boltanski, 2000, 53).

Siguiendo esta línea de pensamiento, cada individuo interpreta su realidad a través de su

capacidad crítica, por lo que es importante comprender las diferentes explicaciones que cada actor construye sobre su realidad.

El autor anteriormente mencionado se enfoca en tres temas principales: justicia, crítica y justificación, los cuales, según Guerrero y Ramírez (2011), están estrechamente relacionados, ya que cualquier reclamo de justicia implica una crítica al orden establecido. Además, en el ámbito social, para Konstenwein (2018), es común que las operaciones críticas vayan acompañadas de operaciones de justificación, ya que la justificación es la forma en que un actor puede responder o evitar la crítica de otro.

2.1.4. Los actores como seres capaces de ejercer agencia

Contrario a la Teoría de la Reproducción, Boltanski propone un enfoque que reconoce la capacidad de los individuos para transformar su entorno a través de la crítica, la justificación y la controversia. En lugar de ver a las personas como “agentes limitados por la estructura”, se les considera “actores” capaces de influir en ella. Boltanski denomina a este enfoque Sociología de la Crítica o Sociología Pragmática de la Crítica.

La sociología crítica, basada en los planteamientos de Bourdieu, se distingue por su análisis radical de las estructuras sociales opresivas e injustas (Del Moral 2015). Aunque esta sociología proporciona herramientas poderosas para denunciar la opresión y la injusticia de un orden social específico, tiende a subestimar la capacidad reflexiva de los actores sociales.

En contraposición, Boltanski sostiene que las personas deben ser consideradas como “actores”, es decir, como entidades sociales cuyas prácticas cobran significado en relación con los valores construidos dentro de las ciudades en las que se encuentran (Susen 2014). Las personas son actores discursivos, que desempeñan un papel activo en la realidad social, y son capaces de negociar los principios normativos establecidos para la construcción de realidades colectivas. No son simplemente agentes inmersos en un mundo dado.

Estos autores respaldan diferentes conceptos de la acción social. Para Bourdieu, la acción social es un producto del “habitus”, que genera prácticas y representaciones. Según Nardacchione y Tovillas (2018), las acciones sociales son una expresión “no reflexiva” de las disposiciones adquiridas. Los individuos actúan de acuerdo con lo que se considera apropiado, hacen lo “único que se puede hacer”, ya que las alternativas están limitadas por la estructura. Por el contrario, como lo explica Susen (2014), en el pensamiento boltanskiano, la acción humana tiende a realizarse sobre la base de la interacción entre ciudad y justificación;

es decir, a través de la dinámica entre principios de valor establecidos dentro de regímenes sociales.

Bourdieu y Boltanski también presentan concepciones diferentes sobre las relaciones sociales. Conforme al enfoque de Bourdieu, todas las relaciones sociales son relaciones de poder en las cuales los actores están condicionados por restricciones estructurales. Estas limitaciones existen independientemente de la voluntad de las personas, y se imponen como fuerzas omnipresentes sobre cualquier forma de agencia humana (Susen 2014). Estas restricciones se reflejan en la estructura vertical de los órdenes sociales. Desde la perspectiva de Boltanski, en cambio, todas las relaciones sociales son relaciones normativas que se desarrollan dentro de una comunidad, donde los actores crean principios de valor. Estos principios se aplican conforme a la voluntad de las personas, se evalúan de manera constante y se negocian a través de procesos de justificación que buscan construir diferentes regímenes de acción.

En el pensamiento bourdieusiano, la crítica se considera como un privilegio exclusivo de los expertos, en lugar de ser un recurso accesible para todos universalmente. Por el contrario, en el enfoque de Boltanski, la crítica se concibe como una capacidad universal de las personas comunes, y representa un elemento que estructura y transforma la vida cotidiana.

Las categorías propuestas por el autor permiten, según Vásquez (2017), comprender cómo se establecen relaciones de crítica y justificación entre los actores involucrados en un conflicto. Dentro de esta investigación, estas categorías ayudan a entender la capacidad de los estudiantes para tomar acciones frente a la política adoptada y no simplemente resignarse al peso de las estructuras sociales, como sostiene Bourdieu. A través de estas categorías, es posible identificar la posición de los bachilleres como actores a favor o en contra de la política, comprender cómo ejercen su capacidad de crítica y expresan sus demandas, y analizar los argumentos y estrategias que utilizan. A continuación, se describirá cada una de estas categorías.

2.1.5. Disputa o controversia

Boltanski y Thévenot (2000, 359), describen a la disputa como un momento crítico. Este fenómeno se produce cuando, en una situación inicial, las personas involucradas en relaciones comunes, que están llevando a cabo actividades juntas y deben coordinar sus acciones, reconocen que algo no está yendo bien, que la situación ya no es tolerable y que se debe hacer algo para cambiar el orden de las cosas. La persona que se percata de esta problemática no

guarda su descontento, sino que lo expone a los demás con quienes estaba colaborando en esa acción conjunta hasta ese momento.

Cuando se llega a este momento, “se da un rompimiento del régimen de paz en la justeza que, es aquel régimen de acción en el que los principios de equivalencia son aceptados por todos” (Vásquez 2017). Cuando, se rompe esta estabilidad, estos principios empiezan a ser cuestionados por una o varias personas y se pasa al régimen de disputa en la justicia. Aquí las operaciones de crítica son permanentes, según Sasso (2008,36) “las personas cuestionan el orden de las cosas mediante el lenguaje y el discurso, y los principios de equivalencia son puestos a trabajar pues se convierten en objeto tanto de críticas como de justificaciones, es decir están en constante reconstitución”.

Así se inicia una discusión o disputa en la que se intercambian críticas y justificaciones.

2.1.6. Denuncia o Crítica

La denuncia en el contexto de la Sociología de la Crítica se refiere a la protesta hacia un orden establecido, y se fundamenta en un principio de equivalencia diferente al que sustenta el orden que está siendo cuestionado (Guerrero y Ramírez 2011, Sasso 2008).

En términos de la Sociología de la Crítica, criticar implica expresar de manera pública y colectiva un reproche contra un orden de cosas injusto, exigiendo su finalización. La crítica implica señalar la conexión existente entre una situación coherente en la lógica de una comunidad, utilizando argumentos relevantes en la lógica de otra comunidad. Por ejemplo, se puede criticar la estandarización (Comunidad Industrial) cuando impide la expresión de la creatividad (Comunidad Inspirada) (Boltanski 2017).

Este trabajo argumentativo reviste una importancia especial, ya que los actores involucrados no solo están obligados a justificar sus acciones, sino que también deben enfrentar las críticas que se les hagan. Se trata de una tarea compleja de clasificación que implica, en primer lugar, reconocer una situación problemática y luego evaluarla según un conjunto específico de normas (Nardacchione y Tovillas 2018). Esto nos lleva a preguntarnos cómo se debería haber actuado en esa situación, convirtiendo la incomodidad en indignación y, finalmente, en crítica. Lamentablemente, el análisis de políticas públicas ha subestimado en gran medida esta labor crítica.

De acuerdo con el pensamiento de Mathieu (2011), en esta actividad se fusionan dos acciones: por un lado, la evaluación de un estado de cosas basada en principios de justicia, y por otro, la expresión pública de desacuerdo. Para que esta expresión de indignación sea

reconocida como válida, es necesario que los principios de justicia sean aceptados y compartidos por el público al que va dirigida. Mediante sus habilidades, los actores pueden criticar una situación injusta o defenderla mediante una justificación (Nardacchione y Tovillas 2018). La labor de la crítica es ardua, ya que se debe demostrar lo que se critica. Además, no siempre se logra efectuar cambios en las situaciones denunciadas.

2.1.7. Desingularización de la denuncia

El modelo de la justificación de Boltanski y Thévenot destaca la importancia de la generalidad en una denuncia. Para que una denuncia se considere válida, debe trascender la situación específica y los motivos directos de los desacuerdos, y apelar a los grandes principios de legitimidad o equivalencia (Mathieu 2011). En palabras de Vásquez (2017), los actores que realizan la denuncia deben presentarse como representantes de una entidad colectiva, no como individuos actuando por cuenta propia.

La crítica construida de manera colectiva se basa en argumentaciones generales, en lugar de particulares o individuales. Esto es lo que Boltanski llama desingularización de la denuncia. Cuando una denuncia busca ser pública y formar parte de la acción cívica, los actores deben mostrarse como representantes de una entidad colectiva, siempre haciendo referencia al bien común o al principio de equivalencia que legitima su acción (Vásquez 2017). ““En estas dos características de la denuncia, su des-singularización y su necesaria referencia al bien común, radica la posibilidad de que el actor denunciante establezca su denuncia como general, objetiva y universalizable, esto es, aceptable para todos” (Sasso 2008, 35).

Aun cuando los actores pudiesen pertenecer a los ámbitos más dispares de la sociedad y pese a la pluralidad de orígenes, es necesario que logren formar en un colectivo. Contribuyendo “cada uno de manera particular y de acuerdo con sus capacidades en la elaboración de una crítica que trascienda el ámbito individual, y que denuncie la necesidad de un cambio en el orden de las cosas” (Sasso 2008, 27).

2.1.8. La Justificación

En “De la justificación”, publicada en 1991 en colaboración con Thévenot, se resalta que en el marco de algunas situaciones donde el juicio es, actual o virtualmente, sometido a una crítica pública, es necesario apoyarse sobre ciertos regímenes de justificación que se encuentran ligados a principios que tienen una validez intrínsecamente reconocida (Boltanski 2017). Las personas involucradas en una disputa o controversia están sujetas a un imperativo de justificación. Quien critica a otras personas debe presentar justificaciones para respaldar sus

críticas, así como la persona que es blanco de las críticas debe justificar sus acciones para defender su propia causa (Boltanski y Thévenot 2000).

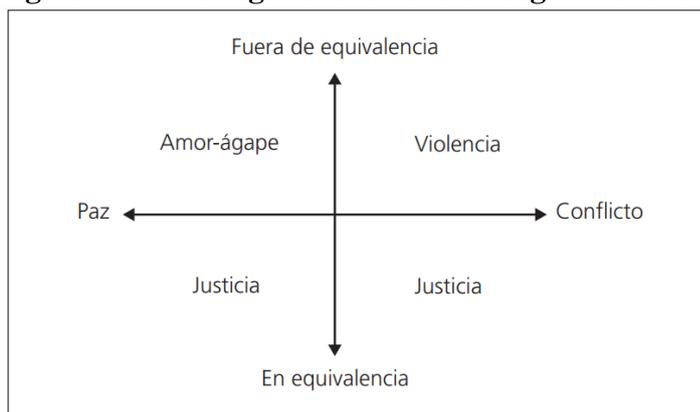
En un régimen de justicia, una característica del momento en que las personas entran en disputa es el establecimiento de equivalencias. Para poder criticar y explicar a otra persona lo que va mal, es necesario reunir diferentes conjuntos de personas y objetos y hacer conexiones entre ellos. Se tiene, por ejemplo, que conectar historias y detalles del pasado para mostrar las características que comparten. Esta operación debe justificarse con referencia a un principio de equivalencia que aclare lo que tienen en común.

Durante el curso de una disputa, la referencia a un principio de equivalencia es una operación indispensable para presentar una reclamación o revelar lo que considera una injusticia social (Boltanski y Thévenot 2000). Para mantener la violencia fuera de la situación, la persona descontenta debe mostrar sus motivos asociándolos con pruebas y justificaciones y de tal manera que puedan ser reparados.

2.1.9. Regímenes de acción

Boltanski y Thévenot, construyen una tipología de cuatro regímenes de acción en torno a dos ejes: en primer lugar, las acciones se diferencian según si se llevan a cabo en un contexto de armonía o de conflicto; y, en segundo lugar, si las acciones están o no sujetas a un principio de equivalencia (Espinosa 2017). Los regímenes funcionan por un lado como un modo de acción o cuerpo de reglas más o menos tácitas, que expresa una forma de relacionarse entre personas en el mundo (Nardacchione y Tovillas 2018).

Figura 2. 1. Los regímenes de acción según Boltanski



Fuente: Espinosa (2017, 284)

El primer régimen de acción que se presenta es el de “justeza”, el cual se caracteriza por un estado de paz y la presencia de un principio de equivalencia. En este régimen, la rutina se

establece y la acción continúa sin incidentes críticos. Las equivalencias no son cuestionadas y el orden de las cosas se mantiene estable (Mathieu 2011). Por otro lado, en el segundo régimen de “justicia” se produce una interrupción en el curso normal de la acción, lo que da lugar a disputas o controversias. Siguiendo a Espinosa (2017), durante este proceso los actores invocan principios superiores de justicia tanto para criticar como para justificar sus acciones. Se trata de un régimen marcado por la discordia.

En los siguientes capítulos se analizará específicamente la transición del régimen de “justeza” al de “justicia”, para examinar cómo los actores involucrados en la política de acceso a la educación superior justifican sus prácticas.

En los dos regímenes siguientes, a diferencia de los anteriores, no se aplican principios de equivalencia. El régimen del “amor-ágape” se caracteriza por la paz. Según Espinosa (2017, 80), se trata “de un amor desinteresado, sin cálculo ni expectativas a cambio, en el cual se valora únicamente a las personas y se deja de lado a los objetos”. Este régimen se distingue además por la falta de reflexión.

Boltanski describe el régimen de la “violencia” como aquel en el que los actores se encuentran en una situación de conflicto y no existe equivalencia. En este régimen, prevalecen las relaciones de poder y a diferencia del amor-ágape, los actores no reconocen a los demás y los tratan como objetos (Espinosa 2017). En un escenario de disputa violenta, se pierden todas las posibilidades de llegar a un acuerdo, pues se rompen los principios básicos de equivalencia y las personas ya no se sienten obligadas a respetar las convenciones establecidas (Boltanski 2000).

El régimen de justeza y de amor-ágape, son estados de paz. Mientras que el régimen de justicia y de violencia son estados de disputa o controversia. Los regímenes descritos por Boltanski y Thévenot, no son fijos, los actores transitan de uno a otro de forma frecuente durante su actividad cotidiana dependiendo a la situación a la que deban enfrentarse.

2.1.10. Principios de justificación

En el modelo teórico de Boltanski y Thévenot, se destaca el análisis de las operaciones de crítica y justificación que los actores llevan a cabo cuando se sienten vulnerados y pasan de un régimen de paz a un régimen de justicia. En este último régimen, las relaciones entre los actores se basan en diferentes principios de justificación. Según Boltanski (2017, 183), los principios de justificación o equivalencia compartida son aquellos que permiten evaluar acciones, objetos y personas en cada ciudad.

Los principios de equivalencia se refieren a principios superiores y comunes a partir de los cuales se pueden alcanzar acuerdos acerca de una escala de valores y la importancia relativa de esos valores en cada situación (Konstenwein 2018, 134). Estos principios son fundamentales para construir lazos duraderos y también sirven como referencia para denunciar relaciones injustas entre las personas (Guerrero y Ramírez 2011). Son los principios y valores clave que justifican y guían la conducta de los actores.

Cuando los actores se encuentran en medio de una disputa, pero evitando la violencia, ponen en práctica un sentido de lo justo e invocan principios que les permiten encontrar puntos de referencia para actuar y resolver los conflictos potenciales. Según Espinosa (2017), los actores necesitan justificarse, explicar, aclarar y hacer valer sus puntos de vista, buscando que sus argumentos sean aceptados por los demás. En este proceso, movilizan su sentido moral y ponen a prueba los principios de justicia que consideran aplicables a la situación.

Dado que no existe una única concepción de lo justo e injusto en la sociedad, “un mismo individuo o acción será evaluado de manera distinta (y justificado o no) según los principios de justificación de cada ciudad” (Mathieu 2011, 45). Por ejemplo, una práctica como el tráfico de influencias puede ser juzgada negativamente bajo el principio de igualdad en una ciudad cívica, pero ser vista de forma positiva en una ciudad doméstica, donde se valoran las relaciones de confianza entre allegados.

Los diferentes principios de equivalencia, como los conciben Boltanski y Thévenot (1999), son formalmente incompatibles entre sí, ya que cada uno de ellos es reconocido en la situación en la cual su validez se establece como universal.

2.1.11. Ciudades armoniosas

Dentro de este marco teórico, otro concepto central es el de “ciudad”, utilizado por Boltanski y Thévenot en su obra conjunta “De la justificación”. Una ciudad se define como el conjunto de personas unidas bajo un principio superior o de equivalencia que establece un orden justo y válido universalmente, al cual los individuos están sujetos mientras forman parte de ella. Sin embargo, los actores de las ciudades no se limitan exclusivamente a una sola ciudad, tienen la capacidad de moverse y adaptarse de una ciudad a otra (Vásquez 2017).

Cada ciudad representa un modelo de sociedad justa y tiene su propia concepción del bien común, guiada por su propio principio de equivalencia. Este principio establece un orden entre las personas y las cosas, al cual los individuos están sujetos mientras permanecen en esa ciudad. Esto permite dar legitimidad a las justificaciones de los actores, al llevarlas de casos

particulares a algo generalizable. Las ciudades sirven como un punto de apoyo tanto para argumentos críticos como para las justificaciones desarrolladas en respuesta a esas críticas por parte de las personas puestas en tela de juicio (Boltanski 2017).

Boltanski y Thévenot han propuesto seis modelos de ciudades ideales: “la ciudad inspirada, la ciudad doméstica, la ciudad del renombre, la ciudad cívica, la ciudad mercantil y la ciudad industrial” (Boltanski 2017). Estos modelos se construyeron a partir de obras clásicas de filosofía política, en las cuales se presentan, de manera paradigmática, los principios que los fundamentan (Bossuet, 1999). En la Tabla 2.1 se resumen los fundamentos filosóficos, los principios de justificación y las concepciones de grandeza de cada una de estas ciudades. A continuación, se ofrecerá una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 2. 1. Las Ciudades armoniosas

Ciudad	Referencia	Principio superior común	Concepción de grandeza	Modo de evaluación	Relaciones elementales
Inspirada	La ciudad de Dios, de San Agustín	Creatividad, inspiración personal	Definida por el acceso a un estado de gracia, de inspiración	Creación de una obra	Pasión
Doméstica	La política extraída de las mismas palabras de la escritura santa, de Bossuet	Autoridad, subordinación jerárquica	Depende de la posición jerárquica de las personas en una cadena de dependencias personales	Ceremonias de diversos tipos orientadas a la generalización del vínculo paterno	Confianza
Opinión	Leviatán, de Hobbes	Reconocimiento, la opinión de los otros	Carácter célebre, depende de la opinión de los demás	Renombre, evidencia de éxito	Reconocimiento
Cívica	Del contrato social, de Rousseau	Interés colectivo, igualdad	Representatividad, pertenencia al espacio público	Manifestación por una causa justa	Solidaridad
Mercantil	La riqueza de las naciones, de Adam Smith	La competencia y la acumulación de riqueza	Deseo, poder, competencia	Trato concluido	Intercambio
Industrial	La obra de San Simón	La eficiencia	Competencia profesional, expertos	Prueba técnica, test	Lazos funcionales

Fuente: Boltanski y Thévenot (1991), Boltanski (2017, 181) y Espinosa (2017, 83)

Ciudad Inspirada

El mundo construido se fundamenta en la obra “La Ciudad de Dios” de San Agustín. En la ciudad inspirada, la grandeza se manifiesta a través del acceso a un estado de gracia, como el de un santo, o en la inspiración que recibe un artista (Boltanski 2017). El principio central que rige esta ciudad es la creatividad.

Ciudad Doméstica

En el contexto de la ciudad doméstica, la grandeza de las personas se basa en su posición jerárquica en una cadena de dependencias personales. Para Boltanski (2017), el “grande” es aquel que ocupa el rol de primogénito, ancestro o padre, y es merecedor de respeto y fidelidad. A su vez, se encarga de brindar protección y sostén. En esta ciudad, el principio rector es la autoridad, la cual se fundamenta en la relación de dependencia afectiva o sentimental (Mathieu, 2011).

Renombre o de opinión

El concepto de ciudad del renombre se origina en el libro “Leviatán” de Hobbes, específicamente en el capítulo dedicado al honor. En este modelo de ciudad, la grandeza se determina exclusivamente por la opinión de los demás; es decir, por la cantidad de personas que le otorgan credibilidad y estimación (Vásquez 2017). El principio fundamental que guía esta ciudad es el prestigio social o la celebridad de las personas (Boltanski 2017).

Cívica

El modelo de la ciudad cívica se fundamenta en el concepto del Contrato Social de Rousseau, donde el bien común se establece como el principio de igualdad que guía a todos los individuos. En esta ciudad, la grandeza se encuentra en la convergencia de las voluntades humanas, ya que los ciudadanos renuncian a sus intereses particulares y se enfocan exclusivamente en el bienestar colectivo (Boltanski y Thévenot, 2000).

El término “pequeñas” se asigna a aquellas personas que se consideran a sí mismas como individuos particulares y siguen una voluntad egoísta. En contraste, la relevancia y dignidad se alcanzan cuando se prioriza el interés general y se renuncia a la individualidad (Boltanski, 2000, 33). En este contexto, las relaciones valiosas entre los actores son aquellas que implican la movilización de personas para llevar a cabo acciones colectivas.

La peculiaridad del mundo cívico es poner énfasis en los seres que no son seres individuales sino colectivos como los partidos, las federaciones y objetos como los derechos, los decretos, los convenios. Es a través del sacrificio específico de la solidaridad, la participación o la lucha, como se alcanza la dignidad común que posee toda persona en forma derechos.

Mercantil

Se basa en La Riqueza de las Naciones de Adam Smith. En la ciudad mercantil, el valor supremo es la codicia o el interés. Se considera “grande” al ganador, al vencedor, a

aquel que cumple con las exigencias de la competencia y la rivalidad. Quienes habitan en este mundo intentan no verse obstaculizados por ningún vínculo personal. Se conectan entre sí a través de relaciones competitivas.

Industrial

En la ciudad industrial, la eficacia y la competencia son el principio superior común. Está poblado de reglas y estándares. Para triunfar en este mundo es necesario invertir, educarse, formarse, capitalizarse, con el objeto de poder desarrollar el potencial que todos poseemos.

La divergencia entre la ciudad cívica y las ciudades mercantil e industrial, constituyen el pilar central del caso de estudio que se expone en el Capítulo IV.

2.2. Estrategia metodológica

En la investigación, se sigue un proceso de diseño que consiste en una secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas iniciales de investigación y, finalmente, con las conclusiones del estudio (Yin, 2003, p. 20). Este proceso se compone de pasos intermedios que permiten enfocar los esfuerzos de recopilación de información en los elementos planteados en la pregunta de investigación.

El método de aproximación que se siguió en esta investigación fue el estudio de caso. Este método comúnmente vinculado a la tradición cualitativa (Elman, Gerring y Mahoney 2016), es una estrategia de investigación usada para contribuir al conocimiento de los individuos o grupos sociales. Permite analizar fenómenos contemporáneos en su entorno real, originando un acercamiento entre las proposiciones inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (Yin 2003). Da respuestas a preguntas relacionadas con el “cómo” y el “por qué” ocurren estos fenómenos (Chetty 1996).

El estudio de caso constituye una herramienta valiosa de investigación, cuya mayor fortaleza radica en que a través de este se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin 2003). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas (Chetty 1996).

En relación con el diseño de la investigación, existen dos tipos de estudios de caso: simples y múltiples, según el número de casos que se estudien. Dado el enfoque de esta investigación, se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple, que permite examinar más de una unidad de

análisis y proporcionar bases para la generalización (Rule y Mitchell, 2015). Al investigar múltiples casos, se logran criterios de validez interna, externa y confiabilidad de los datos, lo que contribuye a abordar de manera más rigurosa los problemas asociados a la investigación científica.

A continuación, se describe el diseño metodológico de la investigación de acuerdo con la estructura propuesta por Yin (2003, p. 21): selección de casos y definición de la unidad de análisis, estrategias de recopilación de información, técnicas de análisis de datos y rigurosidad metodológica.

2.2.1. Selección de casos

Es importante recalcar que, en los estudios de caso, no se selecciona una muestra representativa de una población, sino una muestra teórica, porque lo que se busca es una generalización analítica no una generalización estadística (Martínez 2006). La selección del grupo a ser estudiado, el lugar, el tiempo y el tipo de datos que se va a recoger está guiada por la pregunta de investigación.

La muestra teórica consiste en una recolección de datos guiada, como su nombre lo indica, por la teoría; en la cual se realiza un muestreo de acontecimientos, incidentes, o sucesos y no de personas per se. Estos incidentes o acontecimientos involucran a una serie de personas, organizaciones comunidades que se ven envueltas en situaciones, problemas, asuntos o fenómenos problemáticas o rutinarias. El objetivo de este tipo de muestra es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente (Eisenhardt, 1989).

En línea con esta premisa, los casos de estudio se seleccionaron considerando criterios de tipicidad y normalidad. Se eligieron dos instituciones de educación superior públicas ubicadas en la ciudad de Riobamba, capital de la provincia de Chimborazo, en la sierra central del Ecuador. Estas instituciones son la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH) y la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH).

Esta elección se basó en tres criterios principales. En primer lugar, la ciudad de Riobamba alberga un elevado número de estudiantes universitarios. En segundo lugar, un importante porcentaje de estudiantes migran hacia Riobamba para cursar sus estudios. Y, en tercer lugar, no hay otras instituciones de educación superior en la provincia, lo que convierte a Riobamba en el principal centro de estudios de la zona centro del país. Según datos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC), de los 524 000 habitantes de la ciudad,

aproximadamente 60 000 son estudiantes universitarios, provenientes de las veinticuatro provincias del país.

Al interior de estas dos universidades se puede apreciar una fuerte incidencia del fenómeno llamado Migración Estacional generada por los estudios universitarios. Existe una elevada tasa de estudiantes que, tras rendir el examen de acceso, han debido abandonar su lugar de origen para poder alcanzar una formación de tercer nivel en alguna de las dos instituciones, con todas las consecuencias económicas, sociales y psicológicas que esto implica, y cuyas experiencias enriquecieron significativamente este estudio. Para 2019, en estos centros de formación se educaban aproximadamente 49000 estudiantes, y de ellos el 63% es migrante y proviene de todas las provincias del Ecuador, pero en su mayoría de Tungurahua, Bolívar, Pastaza y Esmeraldas (Márquez 2019).

Otra razón que vuelve relevante esta elección es que es el único cantón de Chimborazo en donde existen universidades públicas, por lo cual se constituye una de las principales opciones para jóvenes que viven en los cantones aledaños, entre ellos Guamote y Colta, que son las ciudades con mayor porcentaje de reprobación del examen del país; a esto se suma que Chimborazo es la provincia del Ecuador con la mayor tasa de pobreza por necesidades básicas insatisfechas. Resulta de interés conocer la historia y el camino de quienes, pudiendo pertenecer a estos sectores lograron acceder a un cupo.

El siguiente paso consistió en establecer los casos de estudio que se analizarían. En este proceso, se tuvo en cuenta que, al trabajar con una muestra teórica, es importante agregar casos hasta llegar a la saturación de la teoría. No existe una guía precisa sobre el número exacto de casos que deben incluirse, por lo que esta decisión queda en manos del investigador (Perry, 1998). Eisenhardt (1991, 620), señala que el número adecuado de casos depende de la información que se pueda obtener a través de la incorporación de casos adicionales. Se recomienda que una vez que los temas y áreas de interés del investigador estén saturados, lo que significa que no se encuentren nuevos datos en los casos adicionales, se debe detener el proceso de recolección de información.

En total se seleccionaron veinticinco casos para este estudio. La unidad de análisis fueron estudiantes universitarios que rindieron el examen de acceso a la educación superior (ENES o Ser Bachiller) entre los años 2013 y 2019, y obtuvieron un cupo en obtuvieron un cupo en una

de las dos instituciones antes mencionadas. En esta parte es necesario hacer hincapié en que el acercamiento con los estudiantes se dio a través de un efecto de bola de nieve o cadena.⁵

Para garantizar el rigor científico y evitar sesgos, así como para enriquecer la investigación, se procuró incluir estudiantes que representaran trayectorias diversas en cuanto a sexo, colegio de procedencia, año en el que rindió el examen, número de veces que presentó la evaluación, etc. Las características de cada uno pueden consultarse de manera más amplia en el Anexo 1.

2.2.2. Estrategias de recopilación de la información

En el análisis de casos, la cuestión de investigación y las afirmaciones teóricas desempeñan un papel fundamental al servir como guía o inicio para la recopilación de datos vinculados a los casos y para la posterior evaluación de estos. Esto se debe a que incluyen los constructos, como conceptos, dimensiones, factores o variables, de los cuales se requiere obtener información (Ponce, 2018). En otras palabras, proporcionan las bases teóricas y los puntos de interés que guían la recopilación y análisis de datos en el estudio de caso.

Yin (2003) recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar la validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí; es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio (Martínez 2006).

Entre las técnicas de producción de datos empleadas se encuentran el análisis de fuentes secundarias como documentos escritos y normativa legal, una revisión hemerográfica de artículos publicados en diferentes medios de comunicación.

Dentro de las fuentes secundarias analizadas se encuentran artículos académicos, tesis, documentos oficiales como: Encuesta Nacional de Empleo y Desempleo (ENEMDU), Encuestas de Condiciones de Vida, informes elaborados por la Senescyt y Senplades que contienen información sobre la reforma y cifras estadísticas relevantes para la investigación. También se revisaron instrumentos legales como Planes Nacionales de Desarrollo, la Constitución de la República, LOES 2010, Reglamento del SNNA, los cuales constituyen la base normativa en la que se sustenta la política. El análisis de estos artefactos, a los que

⁵ “El muestreo por bola de nieve es una técnica de muestreo no probabilística en la que los individuos seleccionados después de ser estudiados reclutan a nuevos participantes entre sus conocidos. Esta técnica permite que el tamaño de la muestra vaya creciendo a medida que los individuos seleccionados invitan a participar a sus conocidos” (Ochoa 2015).

Hodder (1994) se refiere como evidencia muda, permite recoger datos cuantitativos y cualitativos a partir de los cuales se construye un marco contextual y se identifican momentos de controversia entre los regímenes.

Debido a la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del Covid-19, las entrevistas debieron desarrollarse mediante videollamadas a través de diversas plataformas tecnológicas (Zoom, Whatsapp, Skype). La finalidad de llevar a cabo una entrevista, según Van Campenhoudt (2001), consiste en entender cómo la persona que responde elabora el significado y la interpretación de las situaciones. Las entrevistas semiestructuradas se destacan por la utilización de un cuestionario que contiene un conjunto reducido de preguntas abiertas pero específicas.

Durante los meses de septiembre y octubre de 2020, se entrevistó a los 25 estudiantes universitarios. Para comprender las lógicas de acción y justificación de los participantes frente a la política, se les realizaron preguntas relacionadas con el tipo de institución educativa en la que obtuvieron su título de bachiller y el número de solicitudes que presentaron para asegurar un lugar en la carrera deseada. También se exploraron aspectos como el esfuerzo financiero que las familias realizaron para preparar a sus hijos con miras a obtener mejores resultados, la necesidad de cambiar de residencia para estudiar, y los costos asociados con su educación en la ciudad de Riobamba. El cuestionario final se elaboró después de llevar a cabo una prueba piloto y revisar las preguntas. Por razones de confidencialidad, se mantendrán en anonimato las identidades de los participantes, y se hará referencia a ellos mediante un título genérico, que se detalla en el Anexo 1.

Además, se entrevistó a cuatro representantes estudiantiles, dos de la ciudad de Riobamba y dos a nivel nacional que representan a la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador. En la Tabla 2.2, se describe los códigos con los cuales se los identificará. Los líderes estudiantiles entrevistados solicitaron no se los identifique por su nombre.

Tabla 2. 2 Códigos de identificación entrevistados

Representante estudiantil 1	Presidenta de la FESE Ecuador	Skarlet Tamayo
Representante estudiantil 2	Secretario Nacional Fese Ecuador	Matias Manguia
Representante estudiantil 3	Líder universitario Chimborazo	-
Representante estudiantil 4	Líder universitario Chimborazo	-

Fuente: Elaborada por la autora

Como paso final se llevó a cabo una profunda revisión hemerográfica de diferentes diarios nacionales, correspondiente al periodo 2008-2020. A través de la información publicada en este medio se pudo reconstruir la cronología e identificar a los actores involucrados en las controversias surgidas durante el período de análisis.

2.2.3. Estrategias y técnicas para el análisis de datos

Para el análisis de los datos recopilados se empleó la técnica de *pattern matching* o emparejamiento de patrones, la cual permite enlazar y comparar la teoría con la evidencia empírica. La lógica principal que plantea el *pattern matching* es comparar un patrón empírico o real, en este caso la evidencia que arroja los datos recolectados, con un patrón predicho que correspondería a los postulados del marco teórico (Yin 2003, 116).

Los modelos anticipados que se establecen en el emparejamiento de patrones no son fruto del azar; por el contrario, se construyen a partir de los principales conceptos e interrelaciones teóricas (Vásquez 2017). En contraste, los patrones observados se derivan de los datos recopilados mediante el trabajo empírico. Siguiendo a Trochim (1989, p. 356), “la tarea inferencial implica el intento de relacionar, vincular o unir estos dos patrones”, lo que conlleva tres tareas específicas: 1) desarrollar el patrón predicho o conceptual; 2) el patrón observado, y 3) la concordancia entre ambos patrones.

No siempre los resultados empíricos concuerdan con la teoría; por ende, esos elementos derivados del trabajo empírico se analizarán como categorías emergentes que aportan a la investigación, ya sea para fortalecerla o refutarla.

2.2.4. Rigurosidad metodológica

Una de las principales consideraciones metodológicas en los estudios de caso para Vásquez (2017), es la optimización de la validez y la confiabilidad, factores que determinan en gran medida la calidad de la investigación. Aunque estos criterios han sido tradicionalmente

asociados con los estudios cuantitativos, algunos autores, como Yin (2003), sugieren que también son aplicables a la investigación cualitativa.

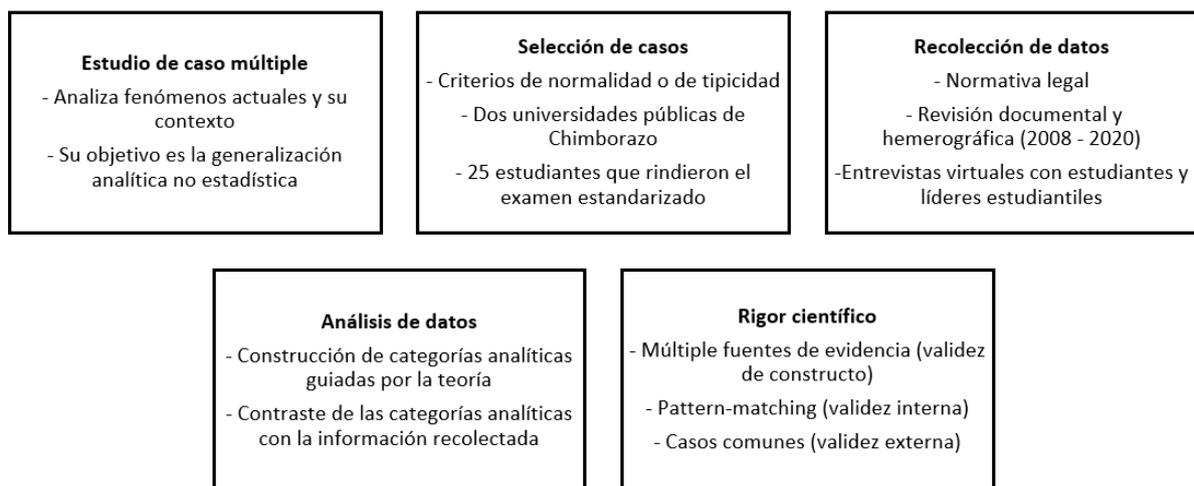
Para satisfacer estos criterios, se emplean diversas estrategias. En primer lugar, con el fin de asegurar la validez del constructo, que garantiza el uso adecuado de las “medidas operativas correctas para los conceptos que se están estudiando” (Yin 2003, 34), se adopta la estrategia de utilizar múltiples fuentes de evidencia para buscar “líneas convergentes de resultados y conclusiones” (Gundermann 2001, 278).

En lo que respecta a la validez interna, este criterio busca reforzar la confianza en las relaciones causales planteadas en la investigación (Yin 2003, 34). Para alcanzar este objetivo, se recurre a la técnica de emparejamiento de patrones o *pattern matching*, que permite validar o refutar dichas relaciones mediante la comparación entre las proposiciones teóricas y las proposiciones empíricas.

En cuanto a la validez externa, entendida como la medida en que los resultados de la investigación pueden extrapolarse a otros estudios, es esencial señalar que los estudios de caso “son generalizables a nivel de proposiciones teóricas y no a universos o poblaciones más grandes” (Yin 2003, 10).

Todos los criterios mencionados en este apartado se aplican en diversas etapas de la investigación. La validez de constructo se emplea durante la recolección de datos, la validez interna en el análisis de la evidencia, y la validez externa en el diseño de la investigación.

Figura 2. 2 Resumen de la estrategia metodológica



Fuente: Elaborada por la autora

Capítulo 3. Política pública de acceso a la educación superior

En este capítulo, se aborda la política pública de acceso a la educación superior, su evolución a lo largo del tiempo, y se examina la operación de la meritocracia en las políticas de admisión, así como la relación entre la noción de mérito y la perpetuación de las disparidades en el acceso a las universidades ecuatorianas.

Al cuestionar quiénes han tenido y tienen la capacidad de acceder a la educación superior en Ecuador, se busca determinar si la política actual de acceso, en su formulación actual, contribuye a la persistencia de las desigualdades o, por el contrario, promueve la democratización de la educación.

3.1. La política pública de educación superior

Según Oszlak y O'Donnell (1995), el término “política estatal” o “pública” engloba un conjunto de acciones y omisiones que implican un nivel específico de intervención por parte del Estado en relación con un tema que despierta interés o movilización en otros actores de la sociedad civil (Delgado, Santillán, Japón y Mora 2018). Fontaine (2015) coincide con estos autores al considerar que la política pública comprende un conjunto de decisiones y actividades.

Siguiendo estos principios, la política educativa se define como “un conjunto de acciones adoptadas por una autoridad educativa competente y legítima orientadas a resolver problemas específicos y/o alcanzar metas consideradas política o moralmente deseables para una sociedad” (Arcos 2008, 29).

En el ámbito educativo, la política pública se comprende como el conjunto de principios establecidos por un Estado que guían las acciones del sector educativo, tanto público como privado (aunque especialmente el primero), en su territorio, con la participación de los actores educativos, para abordar los intereses públicos de la sociedad civil. El propósito de esta política es enfrentar y superar de manera integral los problemas inherentes al sector educativo en la realidad nacional, es decir, abordar los desafíos sociales asociados a la educación y a sus protagonistas (Avendaño, Paz y Vera 2017).

Las políticas públicas de educación se moldean según el contexto social de cada país, atendiendo a sus necesidades, requisitos y la presión ejercida por los actores de interés. En este sentido, están vinculadas con las propuestas que formula el Estado para la educación, es decir, con los planes educativos o gubernamentales. Estas políticas para Avendaño, Paz y

Vera (2017), mantienen una conexión directa con los objetivos que se buscan alcanzar en materia educativa a nivel nacional, institucional y estatal. En consecuencia, las políticas públicas educativas representan directrices generales para el sistema educativo, abarcando dimensiones amplias y orientándose hacia una visión de futuro.

De acuerdo con Sen (2002), la educación, en todas sus instancias, ejerce un impacto positivo en el desarrollo de habilidades, generando beneficios tanto a nivel individual, en términos de capital humano, como a nivel social, contribuyendo al bienestar y a la creación de oportunidades. Es probablemente la capacidad más importante que puede llegar a tener el ser humano, puesto que existe un consenso general de que la educación es uno de los instrumentos que ayuda a la movilidad social (Guerrero, Áviles y Loor 2017), además genera y potencia habilidades personales para lograr acceder a otras necesidades básicas como la alimentación, la salud, el empleo, una vivienda, e inclusive otras condiciones de bienestar como el disfrutar de vacaciones, seguridad, relaciones sociales, entre otros. A la educación se le atribuye todo tipo de efectos positivos en la sociedad. La UNESCO, por ejemplo, afirma:

La educación en general, y la superior en particular, son instrumentos esenciales para enfrentar exitosamente los desafíos del mundo moderno y para formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa y abierta, basada en la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información. La educación superior constituye, al mismo tiempo, un elemento insustituible para el desarrollo social, la producción, el crecimiento económico, el fortalecimiento de la identidad cultural, el mantenimiento de la cohesión social, la lucha contra la pobreza y la promoción de la cultura de paz (UNESCO 1996).

Entonces considerando lo antes descrito, cuando un Estado concibe a la educación como un derecho universal, y no como un privilegio, se centra en formular políticas públicas orientadas a expandir el acceso hacia toda la población. Entre los retos que enfrentan los hacedores de políticas está el lograr un mayor acceso y una óptima inclusión académica de aquellos estudiantes con procedencias educativas y entornos socioeconómicos menos favorables para reducir la desigualdad durante su trayectoria universitaria (Guerrero, Áviles y Loor 2017).

Es innegable que la inversión gubernamental en educación superior conlleva beneficios notables para los países en términos sociales, culturales y económicos. Sin embargo, también implica considerables costos económicos debido a la alta demanda y a los elevados costos de oportunidad relacionados con la satisfacción de otras necesidades públicas urgentes. Por lo tanto, los gobiernos enfrentan el desafío de desarrollar políticas eficientes que aborden la

creciente demanda de educación superior, teniendo en cuenta los costos, la estructura económica y las características sociales y culturales de la población (Johnstone 2004).

Aunque las políticas públicas suelen orientarse a eliminar las barreras que generan desigualdades en el acceso a la educación superior, la discusión contemporánea sobre este tema no puede limitarse únicamente a los aspectos cuantitativos de la cobertura. Para autores como Bordieu y Passeron (2001), es esencial examinar los obstáculos que enfrentan diversos grupos sociales subrepresentados en la educación superior, así como las razones por las cuales otros grupos pueden beneficiarse de manera más significativa de la ampliación de las oportunidades

El desafío actual radica en brindar la oportunidad de obtener una educación terciaria de calidad para todas las personas interesadas y calificadas, incluidas aquellas de bajo nivel socioeconómico que tradicionalmente han experimentado tasas de participación más bajas, especialmente a nivel universitario (Casanova 2015). Por lo tanto, las preocupaciones sobre la equidad en el acceso se han vuelto más apremiantes para la política pública, especialmente en un contexto en el que los costos de la educación superior aumentan, se trasladan a las familias, la deuda estudiantil se incrementa y persiste la brecha socioeconómica en las tasas de cobertura.

3.1.1. Sistemas de acceso y mecanismos de selección

Vásquez (2017) define a los sistemas de acceso o admisión como “procesos en los que se establecen condiciones formales para el ingreso a una carrera universitaria”. Dichas condiciones comprenden distintas fases: de inscripción, de selección y de ingreso (Sierra 2018, 39). Los mecanismos de selección, en cambio, hacen referencia a la diversidad de dispositivos o instrumentos, a través de los cuales se determina quien puede acceder y quién no.

La aplicación de sistemas de admisión supone la limitación del acceso mediante cuotas fijas, que a su vez optimizan el uso de los recursos públicos y privados que se invierten en educación superior (Coraggio 2002). Cuando se lleva a cabo la selección para el acceso a un determinado nivel educativo, se utiliza un criterio que implica la exclusión de algunos individuos de sus beneficios. Es evidente que cualquier sistema diseñado con el propósito de realizar selecciones está deliberadamente configurado para establecer una desigualdad socialmente aceptada, en este caso, en relación con el ingreso a programas universitarios. Lo que se está haciendo es aplicar un criterio específico para distribuir un recurso escaso.

En concordancia con Casanova (2015), aunque el acceso resulta de una combinación detallada y compleja de factores interrelacionados, que comienzan a influir desde las primeras etapas de la vida y dependen en gran medida de antecedentes familiares y experiencias escolares, estos factores se concretan y objetivan en el momento en que entra en funcionamiento un mecanismo de selección estudiantil. Siempre que haya un sistema de selección universitaria, este reflejará de alguna manera las desigualdades preexistentes, pero la decisión política radica en trabajar en un enfoque de distribución de la educación superior basado en un criterio de justicia que sea construido de manera racional.

3.2. Acceso a la educación superior en el tiempo

En esta sección, se presenta de forma breve las transformaciones que han tenido lugar en las políticas públicas de acceso a la universidad a lo largo de los años, tanto a nivel de América Latina como en el contexto específico de Ecuador. El análisis del trasfondo histórico en relación con la educación superior facilita la identificación de eventos y el seguimiento de las ideas que preceden al diseño de políticas; es decir, aquellas que influyen en los marcos normativos, ideacionales e institucionales.

3.2.1. Políticas de acceso en América Latina

La primera ola de reformas en América Latina se inició con la Reforma de Córdoba en 1918, extendiéndose y arraigándose en toda la región. Al fomentar la autonomía y el cogobierno universitario, esta reforma desempeñó un papel crucial en la ampliación de la cobertura de las universidades públicas, superando los modelos elitistas y democratizando el acceso a la educación superior. Gracias a la formación profesional, nuevos contingentes urbanos lograron una significativa movilidad social (IESALC 2006).

En 1950, las instituciones de educación superior eran escasas, poco diversificadas y contaban con una población reducida. En ese momento, había alrededor de 75 universidades, con una matrícula total de 266 mil estudiantes, lo que representaba solo el 1,9% de la población de 20 a 24 años que estaba cursando estudios universitarios (Moreno 2015). Es decir, menos de 2 de cada 100 jóvenes en esa franja de edad estaban matriculados en una carrera universitaria (Brunner 1990).

Este panorama experimentó un cambio radical en la década de los setenta con la ampliación de la matrícula universitaria en América Latina. Para comprender el aumento en la población estudiantil en las universidades del continente, según Pacheco (1992), es necesario considerar varios factores, como el crecimiento de las ciudades, la generalización de la escolaridad en

primaria y secundaria debido a campañas educativas masivas, y las nuevas demandas del mercado laboral. En 1960, la matrícula de educación superior alcanzaba los 542,000 alumnos, y diez años después, se elevaba a 1,560,000, para situarse en alrededor de 5,380,000 en 1980 (Brunner 2007, 55).

Desde el año 1980, se inicia la conocida “Segunda Reforma” en materia de educación. Se empieza a aplicar diferentes estrategias de reducción del tamaño del Estado y de privatización de lo público impulsado desde diferentes organismos multilaterales. En este contexto de auge neoliberal, para Moreno (2015), se vive el progresivo deterioro de lo público, por falta de financiación y también por un sostenido desprestigio del accionar de este sector. Todo ello se expresa en el incremento de universidades pagadas como parte de la solución a estos problemas, dándose una privatización de la educación superior en América Latina.

Se observa una expansión considerable de instituciones de educación superior y programas, dentro de un marco de libertad total en términos de relación entre precio y calidad, sin mínimos estándares ni procesos de control. Esta falta de regulación contribuyó finalmente a un deterioro en la calidad de los sistemas de educación superior, como concluye Vásquez (2017). Todo esto ocurrió en un contexto en el que las políticas gradualmente restaron protagonismo al papel central del Estado como regulador y proveedor de servicios públicos, afectando también a la educación superior (Zabala 2015).

En este escenario, los estudiantes universitarios fueron tratados como usuarios o clientes, lo que generó una marcada diferenciación entre las instituciones de educación superior y, como resultado, la calidad de los servicios educativos dio forma a un nuevo modelo universitario de naturaleza dual en toda la región:

Por un lado una educación pública cada vez más elitista, con restricciones de acceso en base a cupos y exámenes de conocimiento asociados a las limitaciones del financiamiento público, y por el otro un sector privado con restricciones de acceso a consecuencia de los costos de las matrículas (IESALC 2006,12).

Junto con los periodos de crecimiento significativo en la población estudiantil universitaria, se observó simultáneamente una depreciación relativa del valor de los títulos universitarios. En respuesta a la masificación estudiantil, se acentuaron las diferencias entre aquellos con trayectorias privilegiadas y quienes enfrentaban mayores desafíos para asegurarse mejores oportunidades laborales (Boltanski 2017).

Durante la década de los noventa, las transformaciones en América Latina abarcaron ajustes en sus constituciones. Entre las acciones emprendidas, destacaron tres herramientas clave: la promulgación de nuevos marcos legales (leyes, decretos, etc.) para el sistema educativo; la creación de organismos relacionados con la gestión educativa, especialmente agencias de evaluación y acreditación, así como oficinas estadísticas e informativas; y la implementación de criterios renovados para la asignación de fondos e incentivos a docentes e instituciones. Estos cambios, en última instancia, implicaron un mayor control sobre el destino y la utilización de los recursos invertidos por el Estado en las universidades (Villanueva 2010, 89).

Las modificaciones mencionadas incorporaron la promoción de políticas orientadas a la compensación y equidad financiera, así como al acceso, egreso, calidad e igualdad de oportunidades en la educación superior. Las agencias de acreditación emergieron como nuevos actores en los sistemas educativos. Mientras tanto, en línea con Vásquez (2017), el acceso, que anteriormente estaba reservado para grupos selectos, se volvió cada vez más accesible hasta el punto en que dejó de ser exclusivamente un tema de formación profesional para transformarse en una mercancía.

La tercera ola de reformas en la región tuvo lugar a finales de los ochenta y principios de los noventa, y estuvo vinculada a las nuevas dinámicas y modalidades de educación superior asociadas con procesos de internacionalización y la construcción de sociedades del conocimiento (Vásquez 2017). Esto incluyó el establecimiento de estándares internacionales de calidad para la educación superior y la presión hacia nuevas relevancias a nivel global y local. Las características principales de esta reforma fueron el desarrollo de nuevas tecnologías y la diversificación en el acceso, junto con un refuerzo en la idea de la transnacionalización de la educación superior (De Sousa Santos 2006, 56).

En la región de América Latina y el Caribe, se han logrado avances significativos en términos de acceso a la educación superior, aunque estos progresos han ocurrido a diferentes velocidades. En las últimas décadas, se han llevado a cabo cambios en los sistemas de educación superior, marcados por reformas orientadas hacia la expansión, diversificación y privatización. Además, ha habido un aumento en la preocupación por mejorar el acceso y la equidad desde el Estado (Bernasconi y Celis 2017). En este contexto, la región ha experimentado una mejora en la igualdad de acceso a la universidad, considerando las condiciones socioeconómicas, con el objetivo de fomentar una sociedad más desarrollada, productiva y equitativa (Brunner y Villalobos 2014).

El siglo XXI se caracteriza por una marcada expansión en la matrícula. La tasa bruta promedio de matrícula en la región ha aumentado, pasando del 21% en el año 2000 al 43% en 2013; 2015, la matrícula en educación terciaria en América Latina y el Caribe alcanzó casi los 24 millones de estudiantes (Henríquez 2018). La Tabla 3.1 resume de manera concisa los diversos sistemas de admisión y mecanismos de acceso implementados a nivel regional.

Tabla 3. 1. Requisitos para ingresar a la universidad en Latinoamérica

País	Requisito de ingreso
Argentina	Aprobar el nivel medio de enseñanza
Brasil	Haber concluido la educación media y pasar por un proceso de selección propio de cada universidad
Colombia	Cada institución autónoma establece sus propios requisitos, sin embargo hay criterios comunes como poseer el título de bachiller o su equivalente y haber presentado el examen de Estado para el ingreso a la ES
Cuba	Al culminar el noveno grado los alumnos tienen dos opciones: la educación preuniversitaria y la educación técnica y profesional
Chile	La Prueba de Selección Universitaria (PSU) determina el ingreso a las universidades adscritas al Consejo de Rectores, y que, igualmente, utilizan las universidades privadas para ordenar su sistema de selección e ingreso
El Salvador	Se requiere solamente haber obtenido el título de bachiller y cumplir con los requisitos de admisión de la institución. La prueba de Aptitudes (PAES) se instauró en 1997 como obligatoria pero sus resultados no son condicionantes para recibir el status académico de bachiller, se utiliza para preseleccionar candidatos
Guatemala	Para ingresar a las universidades privadas los estudiantes necesitan pasar pruebas de admisión para establecer sus aptitudes académicas y posibilidades de éxito. Los sistemas de evaluación varían.
Honduras	Cada institución determina sus políticas de admisión, entre las que se pueden encontrar un examen de admisión y en algunos casos un curso propedéutico de corta duración
México	Para acceder a la educación superior es necesario contar con el certificado oficial que avale el término de la educación media superior con el promedio mínimo que cada institución juzgue conveniente. Los aspirantes deben someterse a un examen. Algunas instituciones elaboran el propio y otras utilizan uno diseñado por agencias externas.
Nicaragua	Las instituciones a través de sus estatutos y reglamentos determinan sus propios requisitos y condiciones para que los alumnos se inscriban. El ingreso universitario también está condicionado por la localización geográfica de las instituciones de educación superior.
Panamá	No existen exámenes de ingreso a nivel nacional, sólo institucionales (Universidad de Panamá y Universidad Tecnológica de Panamá)
Paraguay	Se requiere haber concluido el ciclo de la enseñanza media
Perú	Cada Universidad define sus mecanismos de acceso según la carrera a la que se postule
Venezuela	Se necesita el Título de Bachiller en la especialidad correspondiente. Si el aspirante posee el título de Bachiller en especialidad distinta a la exigida por el Reglamento de la Facultad correspondiente, debe aprobar un examen de admisión cuyo contenido, modalidades y demás condiciones serán determinados por el Consejo de la respectiva facultad

Fuente: Castro y Vázquez (2006, 88)

3.2.2. Políticas de acceso a la educación superior en Ecuador

En esta sección, se realiza una breve revisión de las políticas de acceso a la universidad en Ecuador, comenzando con la declaración de libre ingreso que resultó en un rápido aumento de la matrícula en la década de los setenta. Posteriormente, se examina cómo, debido al presupuesto limitado proporcionado por el Estado y al exceso de solicitantes, cada universidad implementa exámenes de ingreso según las dinámicas de sus facultades, hasta llegar al actual Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

En la mitad del siglo XX, la educación era considerada un factor crucial de movilidad social, lo que llevó a una expansión tanto de la educación secundaria como de la educación superior. En línea con Ibarra (2008), en esos años el acceso a la educación secundaria era importante para los sectores medios bajos, mientras que, para los sectores medios altos, la educación universitaria era fundamental. La noción de que la educación promovía la mejora social e individual, y por lo tanto constituía un recurso para acceder a la ciudadanía y todo lo que ello implicaba, hacía que la educación, especialmente la universitaria, estuviera reservada en ese momento para pequeños grupos de sectores altos y capas medias ilustradas, excluyendo a las personas de los sectores populares (Goetschel 2008).

En la década de los sesenta, la universidad se configuraba como un espacio exclusivo para las élites. No obstante, al finalizar esta década, se produjo un hecho notable: la eliminación de los exámenes de ingreso en las universidades y escuelas politécnicas del país, junto con la declaración de libre ingreso a la universidad. Este acontecimiento marcó un hito histórico en cuanto al acceso a la educación superior en Ecuador. Este proceso fue impulsado tanto por la expansión de la matrícula en América Latina como por la presión del movimiento estudiantil ecuatoriano, que abogaba por abrir las puertas de la universidad a las mayorías (Moreno 2015).

Uno de los cambios más significativos en la población universitaria después de la implementación del libre ingreso fue el rápido aumento en la matrícula. Tras la declaración de libre ingreso, acorde a lo expresado por Sierra (2018, 34) la tasa de matrícula experimentó un crecimiento exponencial. En 1979, aproximadamente 39,000 estudiantes estaban matriculados, y cinco años después, este número se cuadruplicó.

A pesar de que la lucha por la democratización de la educación superior culminó con la declaración de libre ingreso, esto no implicó que la clase baja tuviera un acceso inmediato a las universidades. En realidad, fueron los estudiantes de clase media y alta quienes se beneficiaron en mayor medida (Espinosa 2010).

La eliminación del examen que simbolizó el concepto del libre ingreso llevó a una sobresaturación en las universidades públicas. Con una creciente demanda de acceso y la limitación física de las instituciones para atenderla, la mayoría de las universidades y escuelas politécnicas implementaron nuevos mecanismos de ingreso, como la creación de cursos propedéuticos o preuniversitarios (Espinosa 2010). Durante las primeras décadas del libre ingreso, el mérito no residía solo en ingresar a la universidad, sino en superar los primeros

años de la carrera para permanecer en ella hasta la graduación. Según Moreno (2015), aunque no existía un examen de ingreso, algunas materias actuaban como filtro para reducir la cantidad de estudiantes. Por lo tanto, mantenerse durante toda la carrera era el desafío.

En los años ochenta, la educación superior experimentó una expansión significativa, principalmente debido a la bonanza petrolera y sus efectos en la economía nacional. Dado que el sector de educación superior no se estructuró como un eje central en la agenda política, el Estado se convirtió únicamente en garante del funcionamiento de las universidades mediante la asignación de recursos económicos en el presupuesto nacional, dejando que la gestión administrativa y académica dependiera exclusivamente de las propias universidades (Vásquez 2017, 106).

En un contexto de desregulación estatal hacia la universidad, cada institución asumió la responsabilidad de administrar su propio sistema de ingreso, lo que resultó en una notable heterogeneidad en los procesos (Vásquez 2017). En algunas facultades, se exigía que el título de bachillerato fuera afín a la carrera elegida. En el caso de las universidades privadas y las escuelas politécnicas, además del título de bachillerato, los estudiantes debían aprobar un examen de ingreso, y en ocasiones se requería un promedio mínimo de calificaciones obtenidas en la secundaria (Pareja 1986). El proceso de ingreso no se limitaba a esto, ya que después de rendir el examen, aquellos que obtenían las puntuaciones más altas generalmente debían cursar un programa preuniversitario en la misma institución, que debían aprobar antes de poder matricularse en su carrera.

A partir de finales de los años ochenta, el presupuesto del Estado para la educación superior se redujo aún más. Las instituciones públicas de nivel superior no pudieron hacer frente a la creciente demanda estudiantil, y el limitado presupuesto proporcionado por el Estado no se correspondía con el aumento de la población universitaria. Como respuesta, se reintrodujeron exámenes de ingreso en las universidades públicas como un filtro adicional. Estos exámenes eran definidos por cada facultad y generalmente abordaban contenidos relacionados con la carrera deseada.

En los años noventa, se experimentó una fuerte influencia del neoliberalismo. Ante el desprestigio de la universidad pública, se produjo un cambio hacia una dinámica empresarial en la educación. Esto condujo, entre 1995 y 2006, a la creación de facultades, institutos e incluso nuevas universidades conocidas como “universidades de garaje”. Muchas de estas instituciones privadas se crearon sin una planificación lógica, por lo que las carreras ofrecidas

dependían de las preferencias de los propietarios de las instituciones, sin responder a las necesidades del país, sino más bien buscando beneficios económicos (Vásquez 2017). Con todas estas características, el panorama de finales de los años noventa en la educación superior se puede describir por su mercantilización.

A estas dinámicas se suman las disposiciones de la Constitución de 1998, que autorizaron a las universidades públicas a aplicar el arancelamiento universitario. Esto se convirtió en una política de admisión específica al introducir barreras económicas no solo al acceso, sino también al tránsito y egreso de los estudiantes. En mayo de 2000, se produce un cambio normativo significativo con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). Esta ley establece el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil (SNANE) y también hace referencia a la creación de una prueba nacional, denominada Prueba de Evaluación de las Competencias Académicas de los Bachilleres (PECAB), aunque esta prueba nunca llegó a materializarse.

La siguiente etapa, correspondiente a la transformación de la política, del sistema de admisión y de los mecanismos de selección se abordan en el próximo acápite.

3.3. Sistema Nacional de Nivelación y Admisión y el examen estandarizado

A continuación, se examina la política de acceso a la educación superior implementada por el Estado ecuatoriano a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Esta política pública ha sido diseñada como la puerta de entrada a las universidades públicas y como el vínculo entre la educación media y superior. En una primera parte, se analiza el marco normativo que sustenta esta política para luego enfocarse en su funcionamiento operativo, los componentes, etapas y los programas que la componen.

3.3.1. Contexto en el que surge la nueva política

Durante la primera década del 2000, la tasa de matrícula universitaria experimentó un notable incremento, al igual que el número de universidades en el país. De acuerdo con los datos recabados por Ramírez y Minteguiaga (2010, 140), entre 1995 y 2006, la tasa de matrícula en el quintil más pobre de la población aumentó en un 5.7%, mientras que en el quintil más rico aumentó un 154.7%. Sin embargo, resulta aún más preocupante que, en 2006, solo el 3.4% del quintil más pobre estaba matriculado en universidades públicas, en comparación con el 21.9% del quintil más rico.

En ese momento, Ecuador se posicionaba como uno de los países de América Latina con menor cobertura de matrícula universitaria. Ante esta situación, el Gobierno de Rafael Correa,

desde su ascenso al poder en 2007, propuso reformas significativas en la educación superior con el objetivo de transformar la universidad de un bien privado a una institución pública, democrática y de calidad. Aumentar el acceso a este nivel educativo se convirtió en una prioridad, guiado por el principio de igualdad de oportunidades. Según Ramírez (2012), la intención era que la educación superior dejara de reproducir la estructura de clases y se convirtiera en una fuerza transformadora de la misma.

Así es como se diseñan e implementan políticas que premian el mérito, argumentando que esta fórmula permitirá democratizar el acceso a la educación superior de manera transparente y justa. Para respaldar este enfoque educativo, el discurso gubernamental desacredita los sistemas de ingreso a la universidad utilizados anteriormente (Moreno 2015).

Frente a la problemática derivada del proceso mercantilizador al que se había sometido la educación superior, la solución propuesta es la intervención estatal para garantizar la calidad. Se inicia una campaña que deslegitima a la universidad pública del pasado, sosteniendo que, en nombre de la autonomía universitaria, las instituciones de educación superior estaban desconectadas de las necesidades del país y solo servían a intereses particulares. Esto resultaba en una educación elitista y excluyente, según la perspectiva presentada por Ramírez y Minteguiaga (2010).

Con la finalidad de ampliar el acceso y la calidad, se realizan modificaciones en el contexto institucional y normativo, que inician con la aprobación de la nueva Constitución de la República en el año 2008 y se fortalecen con la publicación de la LOES en el año 2010. Cómo se expone en el siguiente apartado.

3.3.2. Marco Normativo

Uno de los principales logros de la Asamblea Constituyente fue la destacada atención que otorgó al tema de la educación superior a través de dos mandatos. El primero estableció la gratuidad de la educación hasta el tercer nivel, y en consecuencia en el segundo mandato, conocido como Mandato 14, se implementó la idea de que la gratuidad debe ir de la mano con la calidad. Esto se tradujo en el cierre de catorce universidades que no cumplían con los estándares de calidad y excelencia esperados.

Tanto el Plan Nacional de Desarrollo (PND) como el Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV) contemplan diversas políticas, estrategias y metas relacionadas con la educación. Concretamente en el apartado 6.5 del Plan de Desarrollo, se habla de la educación superior y

la transferencia del conocimiento como elementos cruciales para alcanzar la calidad de vida deseada y el progreso necesario para el país.

En la Constitución de 2008, se reconoce la educación como un derecho a lo largo de toda la vida de las personas y un deber ineludible y obligatorio del Estado. El Artículo 356 especifica que: “La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel. El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley”. Esta disposición sienta las bases para la creación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).

Dos años más tarde, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) se publica en el Registro Oficial el 12 de octubre de 2010. La LOES tiene como objetivo dar cumplimiento a los mandatos establecidos en materia de educación por la Constitución, asegurando al mismo tiempo una educación superior de calidad. En los artículos 80, 81 y 82, así como en el artículo 3 del Reglamento General de la LOES, se establece que la SENESCYT debe implementar un sistema de nivelación y admisión que regule el ingreso a las universidades públicas. Este cuerpo legal permitió operativizar el sistema educativo, entendido como la articulación entre múltiples instancias y actores que colaboran para lograr la transformación de la educación en el país.

A través de la LOES, se da paso a la creación de tres agencias, cada una con un papel específico tanto en la planificación como en la ejecución de las políticas públicas. La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT) actúa como el ministerio rector de la política pública de educación superior; el Consejo de Educación Superior (CES) es el ente encargado de la apertura de carreras y programas, emite normativas, reglamentos y sanciones para regular el sistema; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que reemplaza al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), tiene como funciones evaluar, acreditar y categorizar a las instituciones de educación superior, evaluar carreras y habilitar a los profesionales mediante exámenes (Vásquez 2017).

Otro cuerpo legal relevante es el Reglamento del SNNA, cuyo propósito es establecer las normas que regulan el sistema y definir el proceso que el aspirante debe seguir para lograr su ingreso en las instituciones de educación superior públicas. Este reglamento regula la participación de los aspirantes, de las instituciones de educación superior, del personal

académico, de la SENESCYT y de los demás actores que garantizan la implementación y calidad de los componentes del SNNA.

3.3.3. El Sistema Nacional de Nivelación y Admisión

Por disposición de la Constitución de 2008 y de la LOES de 2010, se estableció el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) para normar, racionalizar y operar el acceso a las universidades. El objetivo del SNNA es garantizar la igualdad de oportunidades, la meritocracia, la transparencia y el acceso a la educación superior, asegurando la pertinencia de la oferta académica y la existencia de un sistema equitativo y transparente para todos los aspirantes (Sierra 2018, 45).

El SNNA norma el proceso obligatorio para que los aspirantes ingresen a las instituciones de educación superior públicas del Ecuador, con el propósito de asegurar el acceso en igualdad de oportunidades, la meritocracia y la transparencia. Para lograr esto, se diseña, implementa y administra un sistema de admisión a instituciones de educación superior públicas, que potencia la pertinencia de la oferta académica, una ocupación adecuada de las vacantes basada en la meritocracia y la realización de un examen estandarizado de carácter nacional. En este proceso, participan de manera obligatoria todas las instituciones de educación superior pública del país, así como las instituciones de educación superior cofinanciadas y autofinanciadas con el 10% de su matrícula (Vásquez 2017).

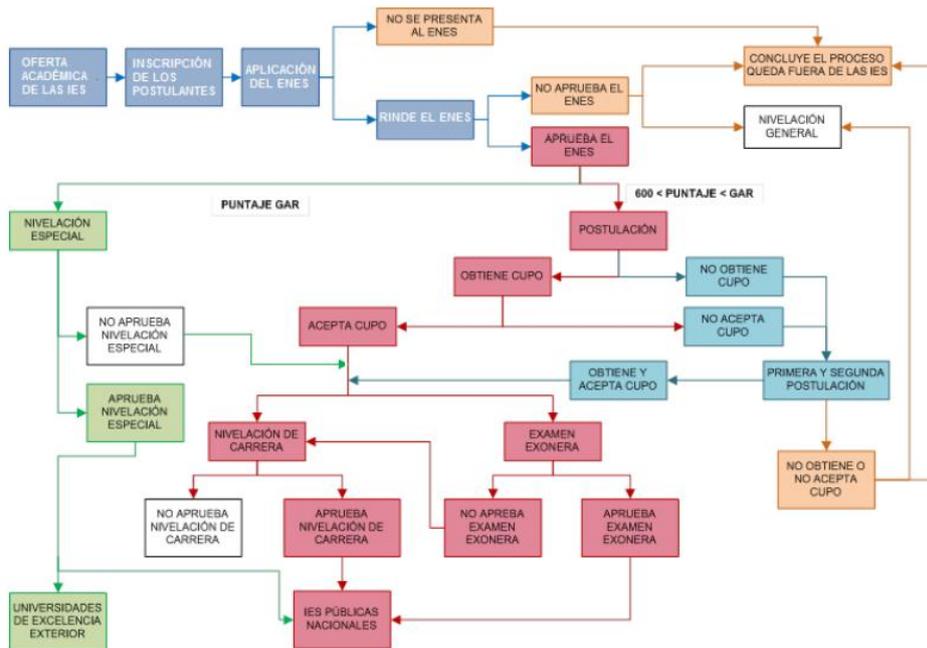
El SNNA incluye la toma de pruebas estandarizadas, la asignación de puntajes mínimos para cupos en cada carrera, la configuración del proceso informático de asignación de cupos (con cinco opciones) para elegir las instituciones de educación superior de cualquier parte del país, el procedimiento de aceptación de cupos de carrera por parte del aspirante y la aprobación del examen de exoneración o curso de nivelación de carrera (Luna 2017). Este sistema involucra dos grandes componentes: el componente de Admisión y el componente de Nivelación.

Componente de Admisión

En el año, se llevan a cabo dos procesos de admisión, el primero coincide con la graduación de estudiantes de tercero de Bachillerato en el Régimen Costa, y el segundo se realiza simultáneamente con la graduación de estudiantes de tercero de Bachillerato en el Régimen Sierra y Amazonía (Mercado 2019). Cada proceso de admisión consta de etapas específicas que todos los aspirantes interesados en ingresar a universidades, escuelas politécnicas, institutos y conservatorios superiores públicos deben cursar.

Conforme al Reglamento del SNNA, el procedimiento para la aplicación del examen comienza con la determinación de los cupos ofrecidos para cada carrera en cada periodo académico por parte de las Instituciones de Educación Superior antes de la convocatoria (Montenegro et al. 2020). Una vez realizada la convocatoria, los estudiantes habilitados deben inscribirse en la plataforma electrónica habilitada para tal fin y presentarse en la fecha establecida para rendir el examen.

Figura 3. 1. Diagrama de funcionamiento del SNNA



Fuente: Cabrera 2015

El componente de Admisión, de acuerdo con la descripción de Ramírez (2016), comprende las siguientes etapas:

Registro: El aspirante crea una cuenta de usuario en la plataforma informática a través de una página web.

Inscripción: Una vez creada la cuenta, el aspirante proporciona la información personal solicitada por el sistema y completa una encuesta de contexto. Esta encuesta tiene como objetivo obtener información sobre la situación socioeconómica de cada aspirante, con la intención de identificar, mediante un algoritmo matemático, a aquellas personas que califican para ser beneficiarias de los mecanismos de acción afirmativa. Estos mecanismos pueden sumar hasta 45 puntos adicionales a la nota del examen.

Evaluación: La evaluación se lleva a cabo mediante un instrumento o examen estandarizado que evalúa las aptitudes y conocimientos básicos que el aspirante necesitará para integrarse, progresar, mantenerse y concluir de manera eficiente su educación superior. A lo largo de los años, este examen ha tenido distintas denominaciones, como ENES, SER BACHILLER, EAES.

Postulación: Todas las instituciones de educación superior pública del país cargan en el sistema el número de cupos por cada una de las carreras que decidan ofertar. Después de la evaluación, en las cuentas de los postulantes aparece el resultado de su evaluación. Aunque no hay un puntaje mínimo oficial para participar en esta fase, existen puntajes mínimos referenciales. Obtener un puntaje mayor al referencial no garantiza el ingreso, ya que los cupos se asignan meritocráticamente a las personas con los puntajes más altos hasta completar el número de cupos vigentes de cada carrera. Mientras más alto sea el puntaje con el que postule un aspirante, tendrá más oportunidades de acceder a la carrera de su elección.

Durante esta etapa, los aspirantes eligen de manera libre y voluntaria las opciones de carrera, institución, jornada, modalidad y campus de su preferencia. La modalidad y jornada pueden marcar diferencias en las carreras. Por ejemplo, se puede seleccionar la misma carrera, en la misma universidad y modalidad, pero en distintas jornadas. Un aspirante puede postularse a hasta cinco carreras diferentes, pero no está obligado a llenar los cinco campos. Este proceso se basa en la estrategia que cada aspirante elige para construir su proyecto de vida.

Asignación: En esta etapa, el sistema asigna los cupos ofertados mediante un algoritmo matemático. La asignación se realiza considerando la nota obtenida en el examen, la cantidad de cupos ofertados en cada opción, la cantidad de solicitantes por carrera y el orden de prioridad de la postulación.

El sistema informático del SNNA ordena a los postulantes de mayor a menor según el puntaje obtenido en el examen, los coloca en función del número de cupos reportados por las instituciones de educación superior (IES) y de acuerdo con sus preferencias. Por lo tanto, aquellos estudiantes con puntajes más altos tendrán mayores posibilidades de obtener un cupo. Tanto el Gobierno como la entidad rectora de la política, expresa Moreno (2015), han subrayado que, en este proceso, al ser manejado de forma informatizada y mediante reglas algorítmicas, es imposible asignar a un postulante un cupo diferente al indicado previamente en su etapa de postulación.

En esta fase, concluye el proceso de admisión y las competencias de la Senescyt en relación con el ingreso a universidades, escuelas politécnicas, institutos y conservatorios superiores. A partir de este punto, son las instituciones de educación superior las que establecen los cronogramas y procesos de matrícula, a los cuales cada aspirante con un cupo asignado debe prestar atención.

Aceptación: el postulante tiene la opción de aceptar o rechazar el resultado de la asignación a través de su cuenta. Si está satisfecho con el resultado y ha obtenido un cupo, puede aceptarlo. En caso de que no haya obtenido un cupo, el sistema ofrece dos etapas adicionales de re-postulación.

Componente de Nivelación

Siguiendo la exposición realizada por Ramírez (2016), el componente de nivelación se presenta como un complemento al examen estandarizado, teniendo como finalidad igualar las competencias, conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para emprender con éxito las carreras de tercer nivel seleccionadas por los aspirantes durante el proceso de postulación y aceptación de cupos. Este se divide en tres programas distintos, junto con un examen denominado EXONERA.

Nivelación general: Orientada a aquellos postulantes que no han obtenido un cupo y que manifiestan su interés en participar en estos cursos gratuitos ofrecidos a nivel nacional. Su plan de estudios se fundamenta en el desarrollo de competencias vinculadas con las habilidades de razonamiento verbal, abstracto y numérico, los cuales son los componentes evaluados en el examen. La duración de este programa es de ocho semanas.

Nivelación de carrera: Los cursos de nivelación de carrera surgen con dos objetivos principales. En primer lugar, buscan homologar el perfil de ingreso de los aspirantes a la educación superior, considerando la diversidad de currículos en la educación media. En segundo lugar, buscan asegurar la consolidación de los conocimientos básicos que aseguren el éxito académico en la carrera seleccionada.

Este programa tiene una duración de 20 semanas y se organiza en tres bloques: Universidad y Buen Vivir, Lógicas del Pensamiento e Introducción al Conocimiento Científico, donde se imparten las materias específicas de acuerdo con el campo disciplinario.

Nivelación especial o GAR: se orienta al Grupo de Alto Rendimiento (GAR), conformado por el 0,1% de los puntajes más destacados de la población evaluada. Con una duración de 10 meses, su propósito es proporcionar herramientas clave a los estudiantes para elevar su nivel

de conocimientos frente a las pruebas internacionales más comunes, abordando tanto aspectos de conocimiento como de dominio lingüístico.

Examen de Exoneración para la Educación Superior (EXONERA): se trata de una evaluación de conocimientos que otorga al aspirante la posibilidad de acceder directamente a universidades, escuelas politécnicas e institutos técnicos y tecnológicos. Al superar la nota mínima de exoneración, el aspirante evita la necesidad de cursar la nivelación de carrera y accede directamente al primer semestre de estudios. Este examen evalúa el dominio que los aspirantes tienen sobre los conocimientos específicos del campo al que desean ingresar.

3.3.4. El examen estandarizado

Según Fontaine (2015), las políticas surgen de las interacciones entre diversos actores, tanto públicos como privados, que compiten por el poder durante el proceso de formulación e implementación. Estas políticas se concretan a través de dispositivos tangibles que regulan sectores específicos de la sociedad, siendo elaborados por actores individuales y colectivos, así como por instituciones públicas u otras organizaciones institucionales. En el contexto que nos ocupa, el mecanismo mediante el cual se concreta o implementa la política de acceso es un examen estandarizado.

La implementación del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) tuvo inicio en 2012 a nivel nacional. En su origen, era una evaluación estandarizada de tipo normativo y aptitudinal, diseñada para evaluar las habilidades de los aspirantes en tres áreas específicas: razonamiento abstracto, razonamiento verbal y razonamiento numérico (Viera, 2017). Su único propósito inicial era filtrar el ingreso a las instituciones de educación superior públicas en Ecuador. No obstante, a partir de 2017, se fusionó con la prueba Ser Bachiller, asumiendo una doble función: la aprobación del bachillerato y el acceso a la educación superior.

A partir del primer semestre de 2017, el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación llevaron a cabo la unificación del examen de grado Ser Bachiller, obligatorio para los estudiantes de tercer año de Bachillerato, con el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES). El examen resultante conserva la denominación de Ser Bachiller, siendo elaborado por INEVAL (Quishpe 2020). Este examen conjunto se convirtió en una obligación para todos los estudiantes que cursan el último año de bachillerato, sin importar sus planes de asistir a una universidad pública, privada, instituto técnico, o si buscan ingresar a la policía o las fuerzas armadas.

En la ficha técnica publicada por el INEVAL, se describe al examen Ser Bachiller como un instrumento que:

Evalúa el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al culminar la educación obligatoria que son necesarias para el desenvolvimiento exitoso como ciudadanos y para afrontar estudios de educación superior. El instrumento explora habilidades, aptitudes y destrezas en cinco campos: Aptitud Abstracta, Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico y Dominio Social (INEVAL 2018).

Con estas modificaciones, el examen experimentó una transformación significativa al dejar de ser exclusivamente una prueba de admisión para ingresar a instituciones de educación superior públicas, convirtiéndose en un examen universal para todos aquellos que aspiran a continuar sus estudios superiores. El aumento en el número de estudiantes que presentan el ENES resultó en una competencia más intensa en cuanto a los puntajes obtenidos, lo que ha llevado a los jóvenes a adoptar diversas estrategias para superar este desafío.

En el año 2020, el examen cambió su denominación a Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES) y volvió a ser obligatorio únicamente para aquellos que buscan acceder a un cupo en un instituto o universidad pública. Además, cabe destacar que ya no incluye el componente aptitudinal.

Las modificaciones que ha experimentado el examen durante sus 8 años de vigencia se explicitan a detalle en el Capítulo IV.

3.3.5. Variación en la tasa de matrícula universitaria

En esta sección, se lleva a cabo un análisis de la evolución del acceso a la educación superior, empleando la tasa de matrícula, así como la tasa de asistencia bruta y neta como indicadores. Para ello, se replica el enfoque utilizado por Ponce y Carrasco (2016), basándose en datos de encuestas de condiciones de vida y encuestas de empleo. Se busca destacar el impacto de dos políticas relacionadas con el acceso a la educación superior universitaria: la gratuidad de la educación superior, establecida en la Constitución de Montecristi en 2008; y, por otro lado, la centralización de la aplicación del examen de admisión a las universidades por parte de la Senescyt, junto con el cierre de instituciones de baja calidad conforme al Mandato 14. Estas medidas podrían estar influyendo en la tasa de matrícula en direcciones opuestas.

Es importante señalar que no se puede atribuir exclusivamente a una causa el incremento o la disminución de la tasa de matrícula. Sin embargo, al examinar su composición, es posible determinar si hay mejoras en las condiciones de las poblaciones históricamente excluidas del

sistema. Al comparar la tasa de matrícula bruta en educación superior antes y después de la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), se observa un aumento en el caso de los quintiles más pobres. No obstante, estos incrementos tienen un impacto limitado en la composición general del indicador, según lo evidenciado por Vásquez (2017).

Tabla 3. 2. Tasa bruta de matrícula universitaria 1999 - 2014

		Año 1999	Año 2006	Año 2014
Total		20,2%	26,5%	29,6%
Área	Urbano	29,7%	34,7%	37,1%
	Rural	5,1%	8,8%	10,4%
Región	Costa	20,3%	24,8%	27,3%
	Sierra	20,2%	29,8%	34,1%
	Amazonía		11,2%	11,1%
Sexo	Hombre	20,3%	24,6%	25,8%
	Mujer	20,2%	28,2%	33,4%
Identificación étnica	Indígena		7,5%	9,0%
	Afro /negro /mulato		14,4%	17,4%
	Mestizo		29,3%	33,4%
	Blanco		23,0%	28,5%
	Otros		0,0%	14,6%
Quintiles de consumo	1	1,8%	2,0%	5,0%
	2	5,9%	5,8%	11,2%
	3	9,8%	15,5%	19,7%
	4	24,4%	34,1%	38,5%
	5	53,7%	73,8%	82,4%

Fuente: INEC - Encuesta de Condiciones de vida (1999, 2006, 2014)

A nivel nacional, la tasa bruta de matrícula universitaria experimentó un aumento del 20% al 27% entre 1999 y 2006, con un promedio anual de incremento de 1 punto porcentual. Posteriormente, este aumento continuó hasta alcanzar el 30% en 2014, con un promedio anual de crecimiento de 0.4 puntos porcentuales. El incremento observado entre 1999 y 2006 se concentró en la zona urbana, en la región de la sierra, entre las mujeres y en los quintiles y 5. Por otro lado, el aumento entre 2006 y 2014 se atribuye especialmente a un incremento en la matrícula en el área urbana, en la región de la sierra y entre las mujeres. En términos de grupo étnico, el incremento fue mayor entre los blancos, seguido por los mestizos, afrodescendientes e indígenas (Ponce y Carrasco 2016). A nivel de quintil de consumo, se registró un aumento en la matrícula en todos los quintiles, siendo el mayor incremento observado en el quintil más rico, con un aumento de 8 puntos porcentuales, mientras que en el quintil más pobre el aumento fue de 3 puntos.

A continuación, se procede a analizar los datos presentados en la Encuesta de Empleo y Desempleo (ENEMDU). Es relevante destacar que en la serie de estas encuestas se hace

referencia a la tasa bruta de asistencia, y solo en algunos años se incluye la pregunta sobre matrícula. Por lo tanto, se trabajará con este primer indicador.

Tabla 3. 3. Tasa bruta de asistencia universitaria 2006 - 2015

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total		23,3%	24,8%	26,9%	28,4%	29,8%	31,0%	29,5%	24,4%	22,0%	21,0%
Area	Urbano	30,6%	32,5%	34,9%	36,5%	38,0%	38,7%	36,8%	30,3%	27,9%	26,2%
	Rural	7,0%	7,0%	8,9%	9,8%	11,6%	12,3%	12,2%	10,4%	8,2%	8,6%
Región natural	Costa	18,6%	21,8%	23,2%	24,3%	26,1%	29,8%	25,3%	22,5%	19,1%	17,3%
	Sierra	29,5%	29,2%	32,1%	33,9%	35,0%	34,6%	35,9%	28,1%	26,7%	26,7%
	Amazonía	13,6%	12,8%	13,6%	16,5%	15,3%	13,3%	12,9%	10,1%	8,0%	8,5%
Sexo	Hombre	21,1%	23,4%	23,4%	26,5%	26,0%	25,9%	25,4%	22,6%	20,4%	19,3%
	Mujer	25,6%	26,2%	30,4%	30,4%	34,0%	36,4%	33,9%	26,4%	23,5%	22,8%
Identificación étnica	Indígena	6,0%	6,9%	7,6%	10,1%	9,6%	10,1%	8,8%	11,4%	8,5%	5,7%
	Afro	9,9%	11,8%	16,2%	18,6%	19,5%	20,2%	19,2%	16,3%	10,6%	12,4%
	Mestizo	25,0%	27,0%	28,9%	29,7%	32,5%	34,2%	32,2%	26,3%	23,9%	23,6%
	Blanco	28,0%	24,7%	30,1%	37,6%	40,5%	36,3%	39,7%	29,5%	22,1%	15,7%
Quintiles ingreso per cápita del hogar	20% pobre	13,1%	9,9%	12,0%	12,3%	14,9%	15,5%	15,8%	11,8%	10,4%	8,3%
	2	8,1%	11,7%	12,0%	15,9%	16,1%	16,9%	15,5%	13,4%	10,6%	10,8%
	3	13,5%	15,0%	19,5%	18,2%	19,2%	24,1%	17,9%	17,6%	16,2%	13,2%
	4	21,9%	24,4%	28,1%	28,0%	28,4%	29,8%	31,7%	24,6%	23,7%	23,6%
	20% rico	53,2%	53,3%	53,6%	53,1%	59,4%	60,2%	52,1%	47,1%	41,8%	43,3%

Fuente: INEC - Encuesta de Empleo y Desempleo ENEMDU (2006 – 2015)

La tasa bruta de asistencia universitaria experimentó un aumento significativo del 19% en el año 2000 al 23% en el año 2006. A partir de este año, se observó un incremento notable en la asistencia universitaria hasta alcanzar el 31% en 2012. Este aumento se vincula en parte con la implementación de la política de gratuidad de la educación superior establecida en la Constitución de 2008 (Ponce y Carrasco 2016). Sin embargo, a partir de 2012, se observa una reducción drástica en la asistencia universitaria, llegando al 21% en 2015. Esta disminución se asociaría con la implementación del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) y el cierre de universidades de baja calidad, ambos eventos ocurridos en 2012.

En el ámbito urbano, la tasa de matrícula disminuyó del 31% al 26%, mientras que en el área rural aumentó del 7% al 9%. A nivel regional, la mayor caída en la matrícula se registró en la sierra y la amazonia. No se observaron diferencias significativas en la reducción de la matrícula según el género. Al analizar por etnia, se evidenció una disminución en la tasa entre los indígenas, mestizos y blancos, mientras que aumentó entre los afroecuatorianos.

Es crucial subrayar que, independientemente de las variables utilizadas (asistencia o matrícula), la tendencia es consistente. A partir de estos datos, se pueden extraer algunas

conclusiones: la gratuidad de la educación superior eliminó las barreras económicas para acceder a las universidades públicas, lo que resultó en un aumento en la matrícula; no obstante, la implementación centralizada de exámenes de ingreso, como el ENES a partir de 2012, así como el cierre de universidades, tuvieron un impacto negativo en la matrícula, tal como lo presentan Ponce y Carrasco (2016).

Entre los años 2007 y 2011, se observó un notable aumento en la matrícula universitaria tanto neta como bruta en todos los segmentos de la población. Se destacó especialmente el crecimiento en el sector indígena, en el quintil 1, entre las mujeres y en las zonas rurales. Este incremento podría interpretarse como resultado de una política inclusiva hasta el año 2011 (Vásquez 2017). Sin embargo, entre 2012 y 2014, la matrícula se desplomó en más de diez puntos. La marcada disminución en 2012 coincide con la implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), particularmente con la puesta en marcha del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), concebido desde una perspectiva meritocrática (Luna 2017).

Los datos evidencian una dinámica de traslación, en términos de Bourdieu y Passeron (2001, 276), que es esencialmente el mantenimiento de las asimetrías y distancias entre las clases sociales, a pesar de la percepción de una mejora. Este fenómeno se explica porque, aunque haya una mejora superficial en un grupo social considerado en desventaja, las distancias persisten en comparación con el grupo social considerado en ventaja, ya que este último también amplía sus oportunidades. Aunque el incremento en la matrícula ha sido progresivo, la brecha entre los grupos sociales, autoidentificados, sigue siendo una realidad que perdura.

El documento “35 logros de la Revolución Ciudadana en Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación” presenta una serie de cifras que resaltan los resultados positivos de las políticas públicas en educación. En términos de acceso, se señala que se logró una inclusión de las poblaciones históricamente excluidas en la educación superior. Según este informe gubernamental, la tasa bruta de asistencia de los indígenas en educación superior fue del 9,5% en 2006 y aumentó al 17,5% en 2013. Asimismo, la tasa de los afroecuatorianos también experimentó un aumento, pasando del 14,1% en 2006 al 25,5% en 2013. Sin embargo, a pesar de estos datos que sugieren una mejora, Moreno (2015), destaca que las tasas de matrícula del año 2011 son superiores a las del 2013, lo que podría indicar una tendencia a la baja en la matrícula de estas poblaciones tras la adopción del examen estandarizado.

En relación con el análisis por quintiles de consumo, se observa que los quintiles más ricos aún mantienen un mayor porcentaje de estudiantes en universidades públicas en comparación con los demás quintiles. La razón de que el quintil más rico no sea el que más asiste a la universidad pública podría deberse a que estos sectores optan por universidades privadas o estudian en el extranjero. Moreno (2015) contrasta esta información con la proporcionada por la Senescyt en el Enlace Ciudadano No. 434 realizado el 25 de julio de 2015, donde se menciona un crecimiento en la representación de los quintiles más pobres en el ENES de septiembre de 2014. Sin embargo, estas cifras no concuerdan con los datos de la ENEMDU 2014, que indica que el 8,3% del quintil 1 y el 7,7% del quintil 2 asiste a la universidad.

La política gubernamental de no hacer públicas las cifras completas y limitarse a presentar indicadores aislados dificulta la obtención de conclusiones claras. No obstante, es importante señalar que las cifras provenientes de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) y la Encuesta Nacional de Empleo, Empleo y Desempleo (ENEMDU) ofrecen una mejor aproximación sobre la tasa de matrícula y asistencia universitaria disponibles.

3.3.6. Incidencia del tipo de sostenimiento del colegio en los resultados

El sistema educativo refleja de manera fiel la desigualdad presente en nuestra sociedad, la cual está marcada por profundas disparidades. En este contexto, persisten escuelas y colegios de diferentes categorías (Quishpe 2020). El primer grupo incluye instituciones educativas privadas que cuentan con abundantes recursos humanos y materiales, tales como aulas, laboratorios, espacios deportivos y recreativos, proporcionando condiciones de aprendizaje superiores a sus estudiantes. En el segundo grupo se encuentran los establecimientos públicos, donde existen diferencias notables entre las instituciones tradicionales ubicadas en las capitales y centros de desarrollo (Quito, Guayaquil, Cuenca), que han recibido más apoyo económico del Estado, en comparación con las escuelas del tercer grupo, situadas en provincias y comunidades menos atendidas, careciendo de la misma infraestructura para garantizar una educación de calidad.

Vásquez (2017,113) presenta datos del INEVAL que evidencian grandes disparidades en los resultados académicos según la procedencia de los estudiantes. Considerando que el factor socioeconómico influye en el acceso a niveles educativos superiores, las diferencias entre los tipos de financiamiento, especialmente entre el sector público y privado, son notables en las evaluaciones. Por ejemplo, el porcentaje de estudiantes calificados como “insuficientes” en Matemáticas es casi el doble en las instituciones públicas en comparación con las privadas.

Esto no implica que los estudiantes de instituciones públicas carezcan de la misma capacidad que aquellos que se forman en colegios privados, sino que no cuentan con las herramientas necesarias para competir de manera equitativa con quienes tienen un mayor acceso a bibliotecas, computadoras e internet (Luna 2017).

Siguiendo las premisas del funcionamiento del examen, que establecen que los estudiantes con puntajes más altos tienen mayores posibilidades de obtener un cupo, se puede inferir que aquellos que asisten a colegios privados tienen ventajas al ingresar a la universidad (Moreno 2015). El desempeño en el examen de ingreso se ve directamente afectado por la calidad de la educación secundaria recibida. La realidad de la baja calidad educativa en la mayoría de los colegios públicos y fiscomisionales, para Vásquez (2017), conocida en los círculos educativos desde hace décadas, coloca a los estudiantes de estos colegios en una posición de desventaja y marginación en comparación con aquellos que han recibido una formación de mayor calidad. Por ende, la población proveniente de la clase obrera manual o campesina enfrenta mayores dificultades para acceder a la universidad (Tamayo 2019).

El proceso de ingreso a la universidad implementado oficialmente desde 2012 ha dejado en claro que los jóvenes de colegios públicos, especialmente aquellos en zonas rurales, son los más excluidos. Mayormente, estos jóvenes provienen de estratos económicamente desfavorecidos, lo que les dificulta alcanzar un rendimiento satisfactorio debido a las condiciones de crisis y pobreza, ya que carecen de las condiciones materiales mínimas, así como de acceso a alimentos, salud y vivienda (Quishpe 2020). “El examen no funciona tanto para elegir a los que tendrán un buen desempeño, sino para identificar con mayor precisión a quienes, por su condición social, están en ventaja” (Vásquez 2017).

En un país donde el sistema educativo es altamente heterogéneo e inequitativo, surge la interrogante sobre cómo aplicar la igualdad de oportunidades del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA) en tales circunstancias. Desde los primeros resultados de la implementación del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) en 2012, quedó evidenciado que los bachilleres provenientes de colegios fiscales obtuvieron notas entre 600 y 720 puntos, los de colegios fiscomisionales y privados entre 620 y 750, y los de colegios municipales entre 680 y 850 puntos, siendo estos últimos los que alcanzaron los puntajes más altos (Luna 2017). La persistencia de esta tendencia se refleja claramente al observar los rankings de los colegios mejor calificados, encabezados mayoritariamente por instituciones privadas con tarifas de pensión en muchos casos superiores al salario básico (Tamayo 2019, 19).

3.3.7. Deficiente rendimiento en los dominios que evalúa la prueba

Aunque el examen inicialmente no se concebía como una prueba de conocimientos, sino más bien como una evaluación de aptitudes, es crucial recordar que estas aptitudes no son innatas, sino que están intrínsecamente ligadas a las habilidades desarrolladas en áreas específicas como Lengua y Literatura y Matemáticas. Al analizar las notas promedio obtenidas por los estudiantes en estas materias, queda evidente que no estaban debidamente preparados para enfrentar un examen de la índole que se implementó.

Partiendo de la importancia que reviste la educación secundaria al momento de dar el paso a la universidad, se revisaron los resultados del componente Nota de Grado de las pruebas Ser Bachiller, en donde se contempla que aunque en el dominio “Lenguaje y Literatura” es donde se tiene un mayor porcentaje de estudiantes en los niveles de logro Satisfactorio y Excelente, hay serias deficiencias en el área de “Matemática”, el porcentaje de estudiantes que se ubican en el rango de Insuficiente es del 27,5% (INEVAL 2018, 146). Vásquez (2017,114), argumenta que “estas disparidades se acentúan especialmente en relación con las condiciones económicas, ya que se evidencia un rendimiento inferior en las áreas de Lengua y Literatura y Matemáticas en instituciones con financiamiento público y fiscomisional”.

Un ejemplo adicional de esta situación se refleja en los resultados de las pruebas PISA de 2017. Ecuador obtuvo puntajes de 409 en lectura, 399 en ciencias y 377 en matemáticas, colocándose significativamente por debajo de los promedios regionales (Castro 2020). Estos resultados numéricos subrayan una realidad que ya ha sido reconocida: la mayoría de los estudiantes de bachillerato se encuentran en los niveles más bajos de desempeño en Matemáticas y Lenguaje. Esto implica que muy pocos estudiantes finalizan sus estudios con el dominio mínimo de aprendizajes en áreas fundamentales para el desarrollo de competencias, las cuales son determinantes para el éxito académico en estudios superiores (Sánchez 2016).

De esta manera, los estudiantes inician su trayectoria con deficiencias en la adquisición de las habilidades que serán evaluadas en el proceso de ingreso a la universidad, y la responsabilidad de estos aprendizajes se traslada de la educación secundaria a los propios estudiantes.

3.3.8. Incidencia de asistir a un curso preuniversitario en el resultado

Un punto de análisis interesante es determinar si la formación que los estudiantes reciben en los colegios es adecuada para rendir de manera efectiva en este tipo de evaluaciones. Luna (2017, 236), en su artículo “Políticas de exclusión de la Revolución Ciudadana en el acceso a la universidad”, presenta los resultados de una encuesta realizada a bachilleres de la ciudad de Quito, provenientes de colegios fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares. Según estos resultados, el 68,1% de los estudiantes encuestados indicaron que la formación recibida durante el Bachillerato General Unificado no les ayudó a obtener un buen puntaje. Entonces, si no es la formación en los colegios la que contribuye al éxito de los estudiantes en el examen, ¿qué sí lo hace? El autor sostiene que los estudiantes que obtuvieron los puntajes más altos realizaron un curso de preparación pago fuera de los colegios.

Zavala (2020), tras entrevistar a representantes de varios centros que ofrecen estos cursos de preparación, llega a la conclusión de que más del 70% de los contenidos de las pruebas no han sido revisados por los estudiantes en el colegio. Esto evidencia una desconexión existente entre la realidad educativa en el país y los temas evaluados. La formación que los jóvenes reciben en el colegio parece no proporcionarles las herramientas suficientes para enfrentar el examen de acceso; de este modo, los cursos de preparación o preuniversitarios se convierten en un paso casi necesario para aquellos que aspiran a continuar con estudios superiores.

El examen ha propiciado la proliferación de negocios privados de nivelación o preuniversitarios, que ofrecen cursos específicos que, aparentemente, mejoran las posibilidades de éxito en la prueba. La preparación para el ENES fuera de los colegios se ha generalizado. “Esto, además de revelar la desconfianza de estudiantes y padres de familia en los colegios, señalaría la creación de espacios privados para dar cuenta de las políticas educativas” (Luna 2017, 247).

Antes de la implementación del examen, estos centros de preparación estaban principalmente asociados con instituciones de educación superior que tenían sistemas de admisión propios. Sin embargo, con el establecimiento de un examen único para el ingreso a las instituciones de educación superior públicas, estos centros se integran a la red como actores vinculados a los bachilleres. No obstante, esto no implica un enfoque hacia la equidad, sino más bien hacia la calidad a través de la idea de eficiencia y mérito (Vásquez 2017). Cada uno de estos centros se ubica en un ranking según la cantidad de estudiantes que logran puntajes más altos (grupo

GAR). No hay ninguna regulación que supervise el funcionamiento de estos centros, por lo que los costos y las condiciones en las que operan se determinan de manera unilateral.

La desventaja radica en que no todos los aspirantes tienen la posibilidad de acceder a este tipo de cursos debido a sus limitaciones económicas, lo que los sitúa en una posición desfavorable frente a aquellos que sí pueden hacerlo. En respuesta a las críticas de que quienes obtenían mejores resultados en la evaluación eran aquellos que podían costear un preuniversitario privado, desde 2013 la Senescyt implementa la plataforma “Jóvenes”, donde los aspirantes pueden acceder de manera gratuita a un simulador para prepararse previamente para el examen de acceso.

3.3.9. Grupo GAR – Una “lotería” del talento

En contraste con aquellos que no fueron considerados aptos para ingresar a la educación superior, se estableció el Grupo de Alto Rendimiento (GAR) como parte de las políticas de “caza talentos” implementadas por la Senescyt. Este grupo está compuesto por el 0,1% de los estudiantes mejor puntuados entre todos los que realizan el examen.

Los estudiantes pertenecientes a este grupo élite son reconocidos como los mejores de los mejores y han recibido reconocimiento social, político y económico. Han sido objeto de homenajes y beneficiarios de becas para acceder a las universidades más prestigiosas del mundo. Ramírez los denomina como la “Selección Académica del Ecuador”, haciendo un paralelo con la selección de fútbol, y Rafael Correa los designaba como “Héroes Contemporáneos” (Tele Ciudadana 2016). La imagen de los estudiantes del GAR también se ha utilizado para mejorar la imagen gubernamental, algunos miembros del grupo han participado en asambleas y conferencias expresando su agradecimiento al gobierno por los beneficios obtenidos (Luna 2017, 224).

En 2017, Augusto Barrera, Secretario Nacional de Ciencia y Tecnología, admitió que existieron errores y limitaciones en el programa de becas manejado por la administración anterior. “Este programa priorizó la excelencia, pero no la cruzó con la pertinencia ni con las condiciones socioeconómicas, porque, como demuestran las estadísticas, gran parte de las becas fueron aprovechadas por jóvenes provenientes de los quintiles más altos y están concentradas en la provincia de Pichincha” (Plan V 2018). En 11 años, se estima que el Estado invirtió más de \$1000 millones de dólares en 28 mil becarios, siendo el 79% de estos recursos destinados a becas internacionales (ocho de cada diez dólares) (Plan V 2018).

De acuerdo con la información proporcionada por René Ramírez durante el Enlace Ciudadano 489, “La inversión en el grupo GAR es de \$58 millones, equivalente a una beca promedio de \$78.000 dólares por estudiante y \$1200 mensuales” (Tele Ciudadana 2016). Esto representa aproximadamente 5 veces el ingreso promedio anual de una familia ecuatoriana (Ramírez 2016).

Una vez más, la selección de estudiantes refuerza la idea impulsada desde el gobierno de que el éxito educativo depende exclusivamente del talento o don. Como se evidencia en las declaraciones del entonces Secretario de la Senescyt, René Ramírez, al referirse a uno de los estudiantes mejor puntuados en el ENES de septiembre de 2013: “Eres un orgullo para el país”, exclamó, mencionando que ser parte del grupo GAR se asemeja a ganarse la lotería, pero no depende del azar, sino del talento y potencial de los bachilleres (Moreno 2015, 82).

Para Vásquez (2017), la configuración pública del GAR simbólicamente estableció una brecha entre estudiantes de primera y de segunda en Ecuador. Además, a través de la intervención del Estado, se profundizaron las barreras estructurales e históricas de exclusión que afectan a los estudiantes menos aventajados, que suelen provenir de los sectores más pobres del país.

En los discursos institucionales que reiteran la idea de un “talento” o “don” inherente a los estudiantes que acceden al Grupo de Alto Rendimiento (GAR), se ha descuidado la consideración de otros factores. Una muestra de ello son los resultados de la investigación llevada a cabo por Torres (2015), donde se realiza un breve análisis de tres estudiantes que obtuvieron un puntaje de 1000 en el examen de acceso entre los años 2014 y 2015. A lo largo del reportaje, se destaca la importancia de la preparación para el examen. Dos de los jóvenes atribuyen su éxito a la asistencia a cursos privados en institutos reconocidos, uno de ellos tomó un curso de un mes y el otro de cuatro meses. El tercer estudiante se preparó durante varios meses en su hogar. Uno de los entrevistados señaló que obtuvo un puntaje perfecto en su cuarto intento (cuando se presentó al ENES por primera vez, obtuvo un puntaje de 656).

La autora también hace hincapié en que al hablar de los integrantes del Grupo GAR, se hace referencia exclusivamente al puntaje que obtuvieron, omitiendo, por ejemplo, la trayectoria escolar de los mismos. No se conocen los registros de estudio en educación básica y bachillerato, y no se sabe si los estudiantes se destacaron o no en el bachillerato. Por lo tanto, existe una desconexión en el discurso con el sistema educativo previo (Torres 2015).

Los elementos mencionados son interesantes, ya que amplían la perspectiva sobre otras condiciones y motivaciones que permiten a los estudiantes obtener buenos puntajes, incluso dentro de la lógica meritocrática (Moreno 2015). Observemos la importancia de prepararse durante meses, en uno de los casos, durante años para el examen. Esto también demuestra de alguna manera que las personas no llevan consigo sus conocimientos desde la secundaria, sino que se preparan exclusivamente para el examen, lo que invalida los años de esfuerzo en la escuela y el colegio para concentrarse en el examen como único validador de aptitudes.

Una vez revisados todos estos datos, Moreno (2015), concluye que a partir de la LOES de 2010, y con la implementación del SNNA y del Ser Bachiller, se han impulsado políticas en educación superior basadas en la idea de que premiar el mérito es una forma de democratizar la sociedad. Al fortalecer la meritocracia como forma de justicia, se intenta hacer creer que un examen estandarizado permite “competir” en igualdad de condiciones, sin considerar que existen asimetrías estructurales marcadas por diferencias económicas y sociales. Sin embargo, los datos expuestos evidencian cómo estos exámenes estandarizados, bajo la perniciosa falsedad ideológica de la igualdad de oportunidades, terminan encubriendo las diferencias materiales previas y justificando el posterior posicionamiento de los individuos en la jerarquizada estructura de clases.

Al suponer que el acceso al sistema de educación superior y la obtención de títulos se realizan en igualdad de oportunidades, se dejan en la sombra elementos estructurales como las relaciones sociales previas y el capital acumulado y heredado. El discurso del “mérito” en estas condiciones oculta las desigualdades sociales y las convierte en un atributo personal, un don o un talento innato de los aspirantes a estudiantes. El resultado es que este sistema no tiende a promover el acceso mayoritario de las clases populares a la universidad, a pesar de la gratuidad (Moreno 2015). Hay evidencia de que las mejoras obtenidas con la gratuidad se anularon con la implementación del examen.

En este estudio, no se pretende evaluar qué sistema de admisión ha sido mejor o peor, más justo o excluyente. Lo que se busca es evidenciar cómo el refuerzo de la idea de meritocracia en este último periodo oculta y legitima las desigualdades sociales preexistentes, convirtiéndolas en un atributo de las personas. Las desigualdades dejan de ser un producto social para convertirse, imaginariamente, en el justo resultado del talento individual. Aunque el país ha logrado grandes avances en relación con la calidad, la inclusión y la pertinencia de la educación superior, el sistema aún conserva profundas brechas que reproducen las

características estructurales de la asimetría económica y poblacional del país (Flores y Pernía 2018).

Capítulo 4. La política de acceso a la educación superior desde la Sociología de la Crítica de Boltanski

El objetivo de esta investigación es analizar la disputa generada en torno al sistema de acceso a la educación superior y al examen estandarizado como herramienta determinante para ingresar a la universidad pública en Ecuador. Se emplea un enfoque de acción pública pragmática y se basa en el marco teórico de la sociología de la crítica propuesto por Boltanski. Estas perspectivas teóricas permiten examinar detalladamente los argumentos presentados por cada grupo de actores involucrados en la controversia y entender las grandes diferencias de posiciones que obstaculizan una solución (Sasso 2008).

Según Munda (2004, 2), “cualquier problema de decisión social se caracteriza por conflictos entre valores e intereses que compiten y diferentes grupos y comunidades que los representan”. En este caso de estudio, la disputa surge de la oposición entre los principios de valor defendidos por los actores estatales y los actores no estatales, específicamente los estudiantes. Esta oposición, en momentos específicos del período analizado, ha llevado a los actores involucrados de un régimen de justeza a uno de justicia.

Para comprender mejor la situación, es esencial comenzar organizando a los diferentes actores involucrados, considerando su carácter público o social y su postura con respecto al examen. En primer lugar, se encuentran los estudiantes o actores no estatales, que son el foco principal de la investigación. Sus acciones se basan en una lógica cívica y en la defensa del principio de justificación de la igualdad y el bien común. Se oponen al uso de un examen estandarizado como dispositivo de selección, ya que creen que, al basarse en una lógica meritocrática, vulnera su derecho a la educación y se convierte en una barrera de acceso.

Por otro lado, están los representantes del gobierno y los entes rectores de la política. Sus decisiones reflejan un compromiso entre la lógica mercantil e industrial, caracterizadas por la prevalencia de la eficiencia, el mérito y la competencia. Defienden la neutralidad del examen y su carácter democratizador.

El análisis se ha dividido en tres momentos: el primero aborda la inclusión en la agenda de la necesidad de transformar la educación superior en el país, destacando el cambio de una concepción mercantilista a considerar la educación como un derecho y un bien público. El segundo se centra en la formulación de la política de acceso y el diseño de los instrumentos, haciendo hincapié en las justificaciones de los actores estatales sobre la adopción de un examen estandarizado como elemento central del SNNA. En tercer lugar, se describe la

controversia entre estos dos grupos de actores y cómo se pasó de un régimen de justeza a uno de justicia, haciendo énfasis en las críticas generadas desde el sector estudiantil.

Finalmente se exponen las estrategias implementadas por lo estudiantes y que han permitido una coexistencia entre las ciudades y principios de justificación que defiende cada grupo de actores.

4.1. Necesidad de transformación de la educación superior

La instauración del modelo de desarrollo económico neoliberal en los años ochenta tuvo como objetivo principal limitar el rol del Estado, reducir su tamaño y aplicar medidas de austeridad en el gasto fiscal, dando lugar al sector privado como un actor clave en la economía. Estas medidas resultaron en la baja prioridad y el abandono progresivo de la inversión en políticas sociales, incluyendo la educación, la salud y la seguridad social (Vásquez 2017). Para la universidad pública y la educación superior en general, esto significó fortalecer la idea de que “la universidad pública es irreformable y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario” (De Sousa Santos 2006, 6).

En el contexto neoliberal, la educación superior dejó de ser considerada un bien público para convertirse en un servicio comercial. La transformación de la universidad en un servicio al que se accede implicó poner en entredicho el derecho a la educación, eliminando la gratuidad y reemplazando las becas de estudio por préstamos (Zabala 2015, 33).

Los estudiantes pasaron de ser ciudadanos a ser percibidos como consumidores. Hasta los primeros años del siglo XXI, prevalecía la idea fuertemente institucionalizada de que lo público no se asociaba con la gratuidad en el nivel superior, sino con el cobro “equitativo” o “justo” de las tasas de matrícula (Zabala 2015). Antes de la Constitución de 2008, el cobro de matrículas o cualquier tipo de tasas no cuestionaba el carácter público de la educación, sino que se relacionaba con criterios de calidad.

Las disposiciones establecidas en la Ley de Educación Superior del año 2000 permitieron que las universidades actuaran como juez y parte del sistema (Villavicencio 2013). Para Vásquez (2017), esta situación se vio agravada por la discrecionalidad, especialmente en el sector privado, para la creación de centros de educación superior sin regulación efectiva en términos de calidad, pertinencia y cobertura. La desconexión de este servicio de las necesidades de desarrollo del país, así como de los sectores que más lo necesitaban, profundizó la desigualdad social y económica en Ecuador, generando una falta de oportunidades laborales adecuadas para un amplio segmento de la población.

Frente a este contexto de deslegitimación del sistema institucional de educación superior pública, donde la educación era concebida como una mercancía y un sector que no requería regulación estatal, las propuestas de transformación planteadas por Rafael Correa ganaron relevancia. Las ideas de cambiar las políticas educativas y la necesidad de reformas integrales fueron ampliamente aceptadas por actores estatales y no estatales en el ámbito educativo.

Tras la llegada de Rafael Correa a la presidencia en 2007, Ecuador inició un cambio radical en su historia en cuanto al diseño e implementación de políticas educativas nacionales. Una parte significativa de las acciones iniciales se centró directamente en la educación, conceptualizándola y redimensionándola como un derecho humano y, por lo tanto, como un bien público (Sánchez 2016).

Los actores organizados vinculados a la educación superior en Ecuador, como los gremios de académicos, gremios de funcionarios administrativos, las federaciones de estudiantes universitarios de instituciones tanto privadas como públicas, estuvieron inicialmente incluidos en la discusión sobre la reforma de la educación superior en el país (Cevallos 2015). En un primer momento, estos actores tenían una posición positiva y reconocían la necesidad de dicha reforma.

En febrero de 2008, se llevó a cabo el primer encuentro entre el Gobierno y los principales actores de la educación superior en Ecuador. El objetivo era iniciar la discusión sobre las necesidades y desafíos para la transformación, innovación y fortalecimiento de este sector (Ramírez 2016). Como resultado de estos encuentros, en mayo de 2008 se lograron quince acuerdos básicos, los cuales fueron firmados y respaldados por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA), la Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE) y la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES).

Estos acuerdos se presentaron como insumo a la Asamblea Constituyente para su consideración en la redacción de la nueva Constitución. Entre los acuerdos, se destacó la problemática del ingreso a la educación superior, señalando el caos resultante de la heterogénea aplicación de mecanismos de acceso y resaltando la necesidad de establecer un sistema nacional único de admisión y nivelación (Ramírez 2016).

Con la publicación de la Constitución de la República en 2008, las universidades en Ecuador iniciaron un proceso de transformación significativo, experimentando una serie de cambios que han redefinido su papel y su relación con la sociedad. Estos cambios han contribuido a la

construcción de un nuevo marco de políticas públicas y a la concepción de un nuevo escenario para cumplir con los objetivos de desarrollo, centrándose en la creación y aplicación de conocimientos en beneficio de la sociedad. Este cambio representa un paso crucial desde una visión de la educación como una mercancía hacia la concepción de la educación como un derecho y un bien público, alineándose con los principios de justificación de la ciudad cívica.

Reconocer la educación como un bien público y un derecho de las personas a lo largo de su vida, así como un deber ineludible y obligatorio del Estado, destaca el papel fundamental que debe desempeñar la educación como un factor de movilidad social. Además, sitúa al Estado como el garante de este derecho. El propósito de la educación desde esta perspectiva es el desarrollo de las capacidades de los individuos y las comunidades, con el ser humano como principio y fin (Vásquez 2017). Este cambio de paradigma implicó reconsiderar la histórica concepción de la universidad como un espacio de formación para las élites y su transición hacia la posibilidad de convertirse en un motor de movilidad, proporcionando oportunidades de acceso a sectores que históricamente no se veían a sí mismos como destinatarios de este derecho.

El proceso constituyente de 2008 también implicó la recuperación de roles centrales en materia de planificación, regulación y rectoría en las políticas educativas. Estableció la gratuidad de la educación superior pública de tercer nivel, un sistema nacional de admisión y nivelación regulado por ley, y garantizó la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso de estudiantes mediante mecanismos como becas, ayudas económicas y cuotas de ingreso para grupos históricamente excluidos (Vásquez 2017)

Los postulados y principios establecidos en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) se vuelven operativos en la definición de los objetivos nacionales, centrándose en la generación de capacidades para que los ciudadanos puedan disfrutar de una vida digna. La LOES establece como principio de la educación el desarrollo integral y autónomo de las personas para garantizar su realización individual. La incorporación de estos principios macro de la educación en las agendas gubernamentales y cuerpos normativos implica una valoración en su definición, ya que orientan las acciones en el ámbito educativo (Vásquez 2017).

Los actores involucrados reconocen no solo la existencia de una situación desfavorable, sino también que esta situación puede y debe ser cambiada. En este contexto, los actores, haciendo uso de su capacidad de agencia, inician un proceso de transformación fundamentado en la

crítica del sistema vigente en ese momento. Para que estos cambios pudieran tener lugar, según los preceptos de Boltanski, fue necesario atravesar previamente un proceso de crítica, transitando por el régimen de la justicia en el cual se enfrentaron principios propios de la ciudad mercantil, cuyos miembros defienden la concepción de la educación como mercancía y bien transable, con principios de la ciudad cívica desde la cual se aboga por una educación como derecho para todos.

La etapa superada de controversia da lugar a la puesta en agenda de la necesidad de transformación de la educación, donde actores estatales y no estatales conviven en un régimen de justeza, trabajando de manera conjunta y guiados por los principios de igualdad y bien común (Mathieu 2011). En este periodo, defienden la noción de educación como derecho y bien público, la democratización del acceso y la instauración de la gratuidad. Existe acuerdo en la instauración de un sistema único de admisión.

Durante esta fase, los actores comparten una visión de la educación superior bajo un enfoque de desarrollo humano y como un factor de movilidad social, transformador de la vida de las personas y de su realidad. Se resalta la importancia de la equidad, la inclusión, la calidad, el aprendizaje y el acceso. Al no haber conflicto, no se producen operaciones de crítica ni de justificación. Se observan acciones propias de la ciudad cívica, donde cada actor renuncia a la búsqueda del bienestar particular y se moviliza colectivamente por una causa justa: “lograr un sistema de educación más equitativo y con oportunidades para todos. Están guiados por los mismos principios superiores y comparten la misma escala de valores” (Boltanski y Thévenot 2000).

En el siguiente apartado se puede evidenciar el paso de la política de acceso a las universidades de una concepción bottom-up⁶ a una top-down⁷, el gobierno y sus representantes excluyen a los demás actores, imponiendo su visión durante el diseño y la selección de instrumentos, lo que más adelante conducirá a una ruptura y una oposición entre actores estatales y estudiantes.

4.2. La apuesta del gobierno por la meritocracia

Tal como se mencionó hasta antes de 2006, el sistema de educación superior ecuatoriano carecía de financiamiento público prioritario, tenía un marco legal desactualizado que estaba divorciado de las necesidades de la comunidad educativa, oferta poco adaptada a las

⁶ Diseño de política pública de abajo hacia arriba (participativo)

⁷ Diseño de política pública de arriba hacia abajo (jerárquico)

necesidades del contexto, favorecía a la mercantilización y privatización de la educación y carecía de estándares de calidad y evaluación. Además, el gobierno tenía muy poco control en la definición e implementación de las políticas públicas relacionadas a la educación (Cevallos 2015). Para Araujo (2013), esto condujo a que en Ecuador la educación se convirtiera en un importante negocio sin calidad ni pertinencia.

Con la firma de un nuevo pacto de convivencia social en 2008, se inicia un proceso para desarmar la vieja institucionalidad. El objetivo del gobierno, como se detalló anteriormente, es la desmercantilización del derecho a la educación y la recuperación del sentido de lo público. No obstante, también se plantea mejorar la calidad del sistema como un objetivo de suma importancia (Ramírez 2016). Se busca una complementariedad entre los criterios orientados hacia la equidad y aquellos cuyo objetivo se centra en la calidad.

Ante la problemática del proceso mercantilizador al cual se había sometido la educación superior, la solución que se plantea es la intervención estatal para garantizar la calidad (Vásquez 2017, 110). En este contexto, se evidencia que la apuesta final del gobierno fue, en este caso, un compromiso con la lógica industrial de la eficiencia y la mercantil de la competencia, dejando en un segundo plano el principio de solidaridad y la ciudad cívica.

En el Artículo 93 de LOES, se define el principio de calidad como “la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente”. Ramírez (2016), argumenta que el cumplimiento de este principio está sujeto a varios procesos, entre los cuales se incluyen: evaluación continua de la calidad, procesos de habilitación profesional en las carreras de alto interés social, acreditación de las Instituciones de Educación Superior (IES), sus carreras y programas; categorización o clasificación académica y aseguramiento de la calidad desde la colaboración de los distintos actores del sistema. Se destaca la importancia de la colaboración entre diferentes actores, como instituciones, docentes, estudiantes y otros involucrados, para garantizar y mejorar la calidad de la educación superior.

En la etapa de puesta en agenda, existe cierto equilibrio entre las categorías de calidad y equidad. Sin embargo, en las etapas posteriores de formulación e implementación, es necesario examinar cómo los elementos relacionados con la equidad se transforman en función de su asociación hacia la calidad, generando conflictos entre los objetivos buscados y los resultados logrados a través de los diversos instrumentos (Vásquez 2017).

A partir de este momento, la política de educación superior adquiere un carácter top-down, en el cual los organismos estatales rectores y coordinadores del sistema se convierten en actores centrales. Estos organismos instauran ideas internacionales dentro de instrumentos nacionales para establecer los principios de calidad, pertinencia, igualdad de oportunidades y planificación.

Adicionalmente, las ideas en torno a la educación como bien público y como eje estratégico articulan el sistema de manera transversal. Estas ideas, para Vásquez (2017), estructuran las diversas instituciones que conforman el sistema, estableciendo un marco conceptual y normativo que orienta las acciones y decisiones en el ámbito de la educación superior. Es importante comprender cómo estas ideas y principios se traducen en prácticas concretas y cómo la relación entre calidad y equidad se configura en la implementación de políticas educativas.

4.2.1. El papel de los actores estatales

En el contexto de esta política top-down, los actores dentro del gobierno, especialmente el presidente Rafael Correa, desempeñan un papel fundamental. El presidente tiene el poder de establecer agendas, dando prioridad a ciertos problemas sobre otros, así como de proponer y orientar soluciones. Su capacidad para nombrar a personas afines a su agenda en posiciones jerárquicas y limitar el acceso a aquellos que no comparten sus ideas es crucial. Además, el presidente influye en la organización de las entidades ejecutivas encargadas de la política, dando forma a la implementación de las políticas educativas.

Antes de 2007, las instituciones de educación superior tenían una supervisión gubernamental limitada. Sin embargo, mediante esfuerzos de reforma, incluyendo la mejora de la calidad y estandarización de las universidades, nuevas políticas institucionales y el respaldo del gobierno de Correa, se produjo un cambio significativo (Vásquez 2017). Se implementaron nuevos mandatos constitucionales, se promulgó una nueva ley de educación superior y se establecieron nuevos organismos rectores administrados por el gobierno. Este cambio transformó el sistema de educación superior de uno caracterizado por la desregulación y la descentralización a un sistema centralizado y altamente regulado (Johnson 2017).

La Senescyt, bajo la dirección de René Ramírez, emerge como un actor central y rector en la implementación de la política educativa, especialmente en la transformación del sistema de educación superior. Esta institución juega un papel clave en la elaboración de informes para la

creación y cierre de instituciones educativas, desempeñando un papel protagónico en la consolidación de la reforma, de acuerdo con el nuevo marco constitucional.

En el proceso de implementación, la SENESCYT y la SENPLADES han liderado la orientación top-down de la política educativa. Han utilizado estrategias de lobbying para legitimar la elección del ENES como instrumento principal dentro del SNNA. Además, han promovido la noción de meritocracia como el mejor criterio para garantizar la equidad en el acceso a la educación superior. Estos actores estatales han traducido ideas internacionales, como la eficiencia, en principios nacionales, destacando la importancia de la evaluación y la calidad en el sistema educativo (Vásquez 2017).

Es relevante señalar que, a medida que avanza el proceso, se observan diferencias entre las etapas de puesta en agenda y las de formulación e implementación. Aunque las ideas programáticas iniciales pueden ser similares, para Vásquez (2017), se evidencia un cambio en el enfoque hacia la eficiencia y la meritocracia, dejando de lado la idea original de igualdad de oportunidades. La eficiencia, interpretada como meritocracia, se convierte en el principio rector que une a los actores y estructura el SNNA.

4.2.2. Incidencia del contexto internacional

La tendencia global hacia la estandarización y jerarquización de la educación superior, conocida como el Movimiento Global de Reforma Educativa (GERM), ha influido en las reformas educativas implementadas en Ecuador desde 2007. Este movimiento se caracteriza por su enfoque en la excelencia, la competencia, la evaluación, las pruebas estandarizadas y los rankings. La promoción de la competencia en los sistemas educativos, argumentando que mejora la calidad, ha llevado a prácticas como inspecciones escolares, pruebas estandarizadas y evaluación de la eficacia docente (Torres 2014).

Los organismos internacionales, como el Sistema de Naciones Unidas, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio desempeñan un papel significativo en la formulación de políticas públicas en educación superior al influir en los países mediante recomendaciones y directrices. En el caso de Ecuador, la perspectiva internacional, particularmente la idea de considerar la educación como un bien público y la introducción de estándares de calidad, ha sido una influencia clave en el diseño e implementación de la política de educación superior.

Las ideas difundidas internacionalmente, como la necesidad de aseguramiento de la calidad, la consolidación de organizaciones de evaluación y acreditación, la integración entre los

niveles educativos medio y superior, y políticas de discriminación positiva para grupos vulnerables, han contribuido a la transformación de la educación superior en Ecuador. Además, la idea de homogeneización para permitir comparaciones entre instituciones y países ha sido un elemento destacado en esta tendencia global.

4.2.3. Un sistema meritocrático, la mejor opción

La lógica del mérito no estuvo presente sólo en lo relacionado a educación, sino también en gran parte de las políticas implementadas durante el gobierno de la Revolución Ciudadana y logró calar en el imaginario ciudadano. En este punto se explicitan los argumentos en los que se basan los actores estatales para defender este sistema de admisión y su mecanismo de selección. Estas justificaciones se sustentan los principios de eficiencia, calidad, competencia anclados a la meritocracia.

Los funcionarios gubernamentales destacan que mediante la implementación de este nuevo sistema se ha logrado erradicar la corrupción que caracterizaba los procedimientos de acceso a la educación superior en el pasado. Estos procesos anteriores se caracterizaban por el cobro indebido en instituciones públicas, prácticas de influencia entre autoridades, profesores y líderes, entre otras irregularidades. Además, se ha superado los métodos de evaluación heterogéneos basados en exámenes que carecían de un marco teórico o enfoque de construcción legítimo. En otras palabras, estos métodos no se adecuaban a los estándares académicos del bachillerato ecuatoriano (Ramírez 2014).

Ramírez (2016) sostiene adicionalmente que la evaluación de aptitud exhibe la característica de ser poco sensible a la instrucción formal. En otras palabras, desconecta la evaluación de los conocimientos técnicos y/o académicos adquiridos durante los años de estudio escolar de la capacidad potencial del individuo para tener éxito en los estudios de nivel superior. También argumenta que este enfoque facilita que la procedencia geográfica, las condiciones sociales, económicas y culturales de los solicitantes no influyan en el análisis de los resultados y en la decisión final de la calificación obtenida. En los procesos de selección basados en el mérito, únicamente el esfuerzo académico de los solicitantes determina su acceso a una institución de educación superior (Vásquez 2017).

En cuanto al desafío de aumentar la cobertura con calidad, desde la perspectiva regional se consideraba algo difícil de alcanzar basados en las evidencias derivadas de la experiencia de otros países. Estas evidencias indicaban que el aumento de la cobertura conllevaba inevitablemente un retroceso y, en el mejor de los casos, una estatización de la calidad de los

servicios educativos. Esto se debía principalmente a las disparidades socioeconómicas entre los grupos poblacionales que habían recibido educación y aquellos que históricamente no la habían recibido. Sin embargo, de acuerdo con las declaraciones del Presidente Rafael Correa y Rene Ramírez, en Ecuador se logró alcanzar este objetivo gracias a la implementación de este sistema (Ramírez 2016).

Lorena Araujo, quien desempeñó el cargo de Gerente del Proyecto “Sistema Nacional de Nivelación y Admisión” (SNNA), argumenta que el supuesto dilema entre calidad y equidad puede ser superado al analizar la implementación del SNNA como parte de una transformación más profunda. Esta transformación tiene como uno de sus pilares la extensión de la gratuidad en la enseñanza de nivel superior.

Una razón adicional por la cual el gobierno considera que el SNNA garantiza la igualdad de oportunidades, transparencia y mérito es la ausencia de manipulación humana en la calificación. El examen es evaluado mediante un lector óptico y procesos informáticos (Ramírez 2013).

Ramírez (2016) destaca que la combinación de la gratuidad en la educación superior con un sistema meritocrático fortalece la participación de los estudiantes en el sistema público. Por ejemplo, en 2010, por cada estudiante matriculado en el sector privado, había cuatro matriculados en instituciones públicas. Para 2013, esta cifra se incrementó a seis. También resalta el aumento en el acceso de personas pertenecientes a grupos históricamente excluidos. Entre 2006 y 2013, la tasa bruta de asistencia a la educación superior de la población indígena aumentó en un 8%, y en un 11% en el caso de la población afrodescendiente. La matrícula en educación superior de la población del quintil más pobre se ha multiplicado por ocho. En 2014, el 16% de los jóvenes que obtuvieron cupo en instituciones de educación superior provenían de familias que reciben el Bono de Desarrollo Humano.⁸

Dentro del análisis de políticas públicas, es imperativo tener presente la existencia de actores o instituciones ajenas al gobierno, cuyas agendas pueden no alinearse debido a sus propios intereses. En muchas ocasiones, estas agendas externas tienden a quedar invisibilizadas dentro de las políticas gubernamentales, dando lugar a posibles conflictos (Vásquez 2017). Los estudiantes, al posicionarse como actores con perspectivas opuestas, se convierten en agentes

⁸ Todos estos datos a los que hace referencia Ramírez (2014, 2015), según el autor han sido tomados de las Bases de datos SNNA, que maneja el Senescyt pero que no se encuentran disponibles al público. Hecho que dificulta su constatación.

de acción para abordar estos desafíos. Sus críticas y justificaciones se exploran en la sección siguiente.

4.3. Paso de la justeza a la justicia

Una política pública se configura como un programa de acción, lo que implica que las decisiones relacionadas con prioridades, líneas de acción, asignación de recursos y plazos llevan consigo orientaciones de valor (Arcos 2008, 30). Estas políticas no se desarrollan ni se implementan en terrenos neutrales, donde todos los actores poseen niveles similares de poder o intereses compartidos. En este contexto, los principios de equivalencia no solo son criterios éticos y argumentos racionales, sino que también se materializan en el mundo real a través de dispositivos concretos en los cuales se arraigan estas ideas. En este estudio, el dispositivo alrededor del cual se centra la controversia es el examen de acceso estandarizado (Nardacchione y Tovillas 2018).

Los actores no estatales sostienen que este dispositivo responde a los intereses del gobierno y sus representantes, quienes promueven principios alineados con la lógica mercantil e industrial, como la competencia basada en la meritocracia y la búsqueda de ciertos niveles de estandarización, contraviniendo su ideal de bien común y equidad.

A pesar de haber respaldado inicialmente al gobierno y sus propuestas de reforma, al sentir que se ve comprometido su derecho de acceso a la educación, estos actores no estatales no reprimen su descontento y, en su lugar, inician acciones de crítica y denuncia (Boltanski y Thévenot 2000), lo que conduce a un cambio de un régimen de justeza a uno de justicia, generando un conflicto.

Desde la perspectiva de los actores no estatales, en las fases de diseño y formulación de la política de acceso, los actores gubernamentales, especialmente el Presidente de la República y las autoridades de SENESCYT y SENPLADES, lograron establecer y mantener un monopolio interpretativo sobre la comprensión del problema de política, determinando así la dinámica de los problemas y sus soluciones (Zabala 2015, 47). Las lógicas mercantil e industrial se vuelven predominantes, y aunque la lógica cívica no se abandona por completo, tiende de facto a quedar en un segundo plano.

La elección y priorización del examen de acceso estandarizado como instrumento central de la política refleja el estilo de política “top-down” implementado por el gobierno y ejecutado por dos de sus agencias, SENPLADES y SENESCYT, como su brazo articulador. Según Vásquez (2017), es evidente que, tras poner en agenda la necesidad de transformar la política, el

gobierno se distanció de los actores sociales organizados y llevó a cabo el diseño de los instrumentos de autoridad de manera bastante aislada del debate amplio, todo esto en medio de fuertes críticas y deslegitimaciones constantes.

Las categorías de productividad, eficiencia y logro competitivo son los valores que se busca promover en el ámbito académico, y la competencia genera la necesidad de estándares uniformes (Villavicencio 2013). Desde la perspectiva de los actores no estatales, el modelo de universidad basado en la estandarización y la meritocracia que se intenta implementar se revela como antagonista con la visión de la educación como un derecho.

El principal argumento de aquellos que critican la política de acceso a la educación superior es que perciben un juego contradictorio entre inclusión y exclusión. Los efectos positivos de políticas inclusivas, como la gratuidad, se ven debilitados por la adopción de políticas que consideran excluyentes debido a su fundamento en un modelo meritocrático.

Sandoval (2015) plantea que el examen de acceso estandarizado parte de la idea equivocada de que existe una predisposición innata en las aptitudes que se miden, haciendo que estas sean independientes de las condiciones socioeconómicas de los jóvenes evaluados. Sin embargo, este supuesto no solo es ingenuo, sino que también pasa por alto que el desarrollo de estas aptitudes está estrechamente vinculado a las relaciones de los individuos con su entorno familiar, social, económico y cultural.

Desde la perspectiva del mundo cívico, se argumenta que imponer un examen de acceso único convierte el acceso a la universidad en un privilegio en lugar de un derecho. Esto se debe a que deliberadamente se omiten las condiciones de vida y el proceso de instrucción diferenciado de los bachilleres, y con estas reglas de juego se miden capacidades diversas que se han forjado en el contexto de las desigualdades socioeconómicas.

Desde el punto de vista del gobierno, se presenta el examen de acceso como un mecanismo imparcial y genuino de justicia, donde todos los estudiantes se someten a las mismas pruebas y criterios. Los actores estatales justifican su posición argumentando que, al tratarse de un examen de aptitudes y no de conocimientos, todos los candidatos tienen igualdad de oportunidades para aprobar. Sin embargo, este argumento pasa por alto hechos como los expuestos en el Capítulo 3, donde se evidencia que los estudiantes que han sido educados en mejores colegios tienen claramente mayores oportunidades que los graduados de pequeños colegios rurales, así como aquellos cuyos padres pueden costear cursos de preparación. Se

está llevando a la competencia a sujetos heterogéneos, sin tener en cuenta las asimetrías estructurales de origen.

En nombre de la lógica meritocrática, el gobierno legitima, oficializa y perpetúa a través de estas pruebas estandarizadas de ingreso las desigualdades y desventajas. Como menciona Sandoval (2015), “el examen se ha convertido en un instrumento de darwinismo social”. De manera excepcional, algún aspirante de sectores marginados logra aprobar el examen con puntaje perfecto, con esfuerzo y no sin entrenamiento; entonces, las autoridades lo utilizan para demostrar la supuesta igualdad de oportunidades.

Los actores estatales, desde su perspectiva mercantil e industrial, adoptan la meritocracia como el principio que equilibra la dicotomía entre calidad y equidad, asegurando así la igualdad de oportunidades y la eficiencia en el sistema de asignación de cupos. Según Vásquez (2017, 110), este grupo, haciendo uso del poder que posee, ha empleado el lobby para legitimar la elección del examen estandarizado como un instrumento apropiado para democratizar el acceso, argumentando que la meritocracia es el mejor criterio para garantizar equidad en el ingreso a las instituciones de educación superior.

En resumen, durante la fase de puesta en agenda, existe un consenso y se experimenta un régimen de justeza, donde coexisten armoniosamente aportando ideas relacionadas con los principios de la ciudad cívica. Es en el momento del diseño y, sobre todo, de la implementación de la política que se rompe esta armonía y comienza la controversia. En los actores estatales predominan los principios de eficiencia, calidad y competencia anclados en la meritocracia, dejando de lado la democratización real del acceso.

Se menciona una igualdad de oportunidades formal, donde el acceso a la educación superior queda sujeto al puntaje obtenido en el examen, el cual, al estar basado en el principio de la meritocracia, se percibe como un instrumento neutral y justo. Todos pueden postularse, pero solo aquellos que obtienen cierto puntaje son considerados “merecedores” de acceder a una institución, mientras que los demás son considerados no aptos para seguir una carrera universitaria.

4.3.1. Recorrido cronológico de las controversias

La confrontación entre los principios que los actores estatales defienden desde la ciudad cívica, y los que promueve el gobierno desde las ciudades mercantil e industrial, han llevado a la generación de una serie de controversias y enfrentamientos entre estos dos grupos. De acuerdo con Boltanski y Thévenot (2000), cuando se llega a este punto crítico, se da un

quebrantamiento del régimen de paz en la justeza, y se inician procesos de crítica y justificación, en los que cada uno de los actores involucrados expone sus denuncias y argumentos inspirados en los principios de equivalencia propios de la ciudad a la que pertenecen.

A continuación, se expone un recorrido cronológico de los momentos de confrontación más relevantes. Esta reconstrucción se realizó a través de una extensa revisión de publicaciones en medios de comunicación, y permitirá identificar los momentos de des-singularización de la denuncia, los dispositivos que se han utilizado cada una de las partes para hacerse escuchar y cómo sus acciones han influido el devenir del conflicto.

En los primeros años de existencia de la actual política de acceso, pese a que su adopción represento serios problemas a las universidades y a los estudiantes, la crítica estuvo prácticamente ausente. Los actores concentraron sus esfuerzos en prepararse para aprobar los múltiples procesos de evaluación a los que debían someterse. A esto se suma la criminalización de la protesta social que se vivió durante el gobierno de Rafael Correa, quien pulverizo los vínculos sociales y las formas de organización. Solo tuvieron lugar pocas manifestaciones públicas que se realizaron a manera de plantones en la puerta de la Senescyt o de la Universidad Central (Di Caudo 2022), recordando que la educación es un derecho y no un privilegio. Ante esto la respuesta de los organismos oficiales consistían simplemente en que se repostularán en las próximas fechas para tener “más suerte”.

Scarlet Tamayo, presidenta de la FESE Nacional, y entrevistada para esta investigación, al ser consultada de la razón por la en los primeros años de implementación del examen no se observa la organización de grandes protestas estudiantiles como ha ocurrido con otros temas, indica que los estudiantes sentían temor de salir a protestar por todo lo que había pasado en el Ecuador. Recuerda, por ejemplo, lo sucedido con Edison Cosios, estudiante de 17 años del Colegio Mejía herido por agentes de la policía en 2011, durante una manifestación estudiantil contra la implementación del bachillerato unificado. Menciona también lo ocurrido entre el 17 y 18 de septiembre de 2014. Cuando las protestas iniciadas por estudiantes de los colegios Mejía y Montufar, instituciones emblemáticas de la ciudad de Quito, ante el anuncio del alza de pasajes en el transporte urbano; dejaron como resultado 55 menores de edad detenidos, más de una decena de heridos y numerosas denuncias por uso excesivo de la fuerza acusando a la policía. Con hechos así sumandos a las represalias que recibían quienes decidían protestar como reubicación en otros colegios, dice Tamayo no tenía sentido protestar.

Elsie Monge, quien presidió la Comisión Ecuménica de Derechos Humanos en Ecuador, ha señalado que no recuerda un caso similar de detenciones masivas de estudiantes desde el regreso a la democracia (Torres 2014). La censura de la protesta ha sido objeto de críticas por parte de varias organizaciones de derechos humanos, entre las que se encuentran Amnistía Internacional y la Defensoría del Pueblo.

Otra prueba de porque los estudiantes no reclamaban en las calles, se evidencia en el informe elaborado por el Programa Andino de Derechos Humanos, en ese mismo año. Donde se expone que desde el 2008, la criminalización de la protesta social se ha expresado en el inicio de centenares de juicios por delitos de sabotaje, terrorismo, desacato y rebelión, relacionados con la seguridad del Estado (Torres 2014). Solo en el año 2017, con la llegada de Lenin Moreno al poder, que los actores empiezan a visibilizar sus demandas. Se organizan plantones en diferentes ciudades del país, se crean colectivos que permiten desingularizar la demanda y los estudiantes llegan incluso a presentar un boceto de reforma al SNNA ante el órgano legislativo del país.

Uno de los líderes estudiantiles chimboracenses entrevistado (Líder estudiantil 3), concuerda que, durante estos años de Gobierno, se vivió una ruptura al interior del movimiento estudiantil. Considera que muchas veces por intereses personales, se dejó atrás del interés común, y el interés común en este caso es defender los derechos de los estudiantes. Para él, la falta de procesos de denuncia y de protesta se debe a que no ha existido la unidad necesaria para poder ser actores protagónicos dentro de la escena política. Señala que en los dos o tres últimos años se ha retomado los procesos de lucha porque en el movimiento estudiantil ha habido una serie de consensos en torno a varias consignas, entre ellas lo referente al tema del acceso y de presupuestos de las universidades, y se ha dejado de lado intereses personales y posiciones radicales.

Un acontecimiento significativo ocurrió el 10 de enero de 2014, cuando, con el propósito de fortalecer la política pública de mejora de la calidad educativa en todos sus niveles y, al mismo tiempo, evaluar el rendimiento y las habilidades adquiridas durante el bachillerato, la Senescyt determinó que todos los estudiantes del último año de bachillerato debían presentar el Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), incluso aquellos que no tenían la intención de ingresar a una universidad pública. En septiembre de 2014, por razones que no fueron reveladas, se revocó esta decisión (Torres 2016).

El 17 de noviembre de 2015, René Ramírez, principal de la Senescyt y Augusto Espinosa, Ministro de Educación a la fecha, anunciaron que a partir del segundo quimestre del año lectivo 2016-2017 (marzo 2017) el examen ENES y el Ser Bachiller, cuyo objetivo era evaluar los conocimientos adquiridos durante los tres años del Bachillerato General Unificado, se consolidarían en una sola prueba (Redacción Sociedad 2015, Torres 2016).

El nuevo examen, denominado Ser Bachiller, según Torres (2015) expone, fue diseñado con dos objetivos: permitir que los estudiantes obtuvieran el título de Bachiller, representando el 30% de la nota de grado final, y servir como criterio para acceder a un cupo en una institución de educación superior. Es crucial destacar que, a diferencia del ENES, que se enfocaba exclusivamente en evaluar aptitudes, el Ser Bachiller consistía en una prueba de conocimientos abarcando cuatro áreas: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Como resultado de esta modificación, el cuestionario pasó de 120 a 155 preguntas, y el tiempo asignado para su resolución se extendió a tres horas.

Según los funcionarios mencionados anteriormente, la decisión de implementar el nuevo examen se basó en la consideración de que la Constitución establece la necesidad de una articulación entre los diferentes niveles de educación. Por lo tanto, si un estudiante se gradúa del colegio, se presupone que posee las competencias necesarias para ingresar a la universidad, y la evaluación universitaria ya no debería medir otras competencias.

En esta nueva modalidad, el examen se convierte en un requisito obligatorio no solo para aquellos que desean cursar una carrera en una institución del sistema público, sino para todos los bachilleres del país, incluso aquellos que optan por una universidad o instituto privado, así como para quienes buscan una carrera en la Policía o las Fuerzas Armadas (Guaygua 2015).

Durante el enlace ciudadano 441, que tuvo lugar el 12 de septiembre de 2015, el expresidente Rafael Correa abordó el supuesto rumor de que 500 000 jóvenes no obtuvieron cupo en la universidad debido al examen de ingreso ENES, calificando estas críticas y denuncias como absurdas al afirmar que “Eso implicaría que ningún bachiller entró a la universidad en los últimos dos años y medio” (Guaygua 2015).

Durante este enlace ciudadano, también intervino René Ramírez en calidad de secretario de la SENESCYT, presentando cifras que desmentían el supuesto rumor. Según lo expuesto por Guaygua (2015), Ramírez afirmó de manera contundente que el sistema de acceso implementado ha posibilitado que el 20% más pobre de la población duplique el número de ingresos a la educación superior. Destacó que uno de cada dos jóvenes que acceden a la

universidad pertenece a la primera generación de su familia que alcanza este nivel de formación, gracias a la gratuidad en la educación de tercer nivel, programas de becas y al hecho de que el ENES es un examen de aptitudes y no de conocimientos.

Ramírez subrayó también que, de acuerdo con datos del INEC, el número de matriculados aumentó de 463 000 a 600 000 (aunque no especificó el periodo de tiempo). Esto representaría un incremento de casi el doble de la tasa de crecimiento poblacional anual. Además, explicó que el examen ha contribuido a reducir los niveles de deserción, ya que ahora la selección se realiza antes, evitando así el desperdicio de recursos. Concluyó su intervención asegurando que la inversión en educación alcanza el 2.1% del PIB, representando \$11 700 millones y convirtiendo a Ecuador en el país con la mayor inversión en educación de toda su historia.

Algunos miembros del CES, pese a su alineación con la ideología al gobierno, en el año 2015 emiten un pronunciamiento evidenciando su preocupación respecto al SNNA:

Demandamos una evaluación y debate nacional sobre el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, gestionado por la SENESCYT, el cual regula el acceso a carreras de tercer nivel, así como a los niveles técnico y tecnológico superior y sus equivalentes, que forman parte de la oferta académica de las universidades, escuelas politécnicas, institutos y conservatorios superiores públicos del Ecuador. Este debate es necesario para introducir los correctivos que fueren necesarios a efectos de mejorar el proceso de democratización con calidad de la educación superior (Vásquez 2017).

Este comunicado representa un elemento de denuncia relevante al evidenciar la insatisfacción respecto al sistema de acceso por parte de actores que inicialmente respaldaban la propuesta estatal.

En el año 2016, en un Ecuador marcado por las elecciones, el acceso a la universidad se convirtió en un tema recurrente en las propuestas de campaña. Los candidatos a la Presidencia, con ideología opuesta al movimiento oficialista Alianza País, abogaban por eliminar el SNNA e implementar un nuevo sistema que permitiera el libre ingreso de los jóvenes a las instituciones públicas de educación superior. Según datos de la Senescyt, en 2016, se inscribieron en el SNNA 337,502 postulantes (estudiantes bachilleres recién graduados o graduados en años anteriores), de los cuales solo 107,101 lograron matricularse en universidades públicas. Esto implica que en 2016 menos de un tercio (31.7%) de los estudiantes que postularon lograron inscribirse en la universidad (Castro 2020).

Desde la aprobación de la LOES y la implementación del SNNA, el conflicto por el examen de acceso ha permanecido en un estado de latencia; es decir, existe, pero no se manifiesta abiertamente. Con la llegada de Lenin Moreno a la presidencia en mayo de 2017, y su aparente apertura al diálogo, se reavivaron las operaciones de crítica y las esperanzas de los estudiantes de ser escuchados.

En este mismo año, el ENES fue reemplazado por el examen Ser Bachiller, que asumió una doble función: aprobar el bachillerato y servir como requisito para obtener un cupo en las universidades públicas nacionales. Este nuevo examen, denominado Examen Nacional de Evaluación Educativa Ser Bachiller, se hizo obligatorio para todos los estudiantes de tercer curso de bachillerato, ya sean de colegios públicos, municipales, fiscomisionales o privados. Se califica sobre mil puntos, y el puntaje mínimo para aprobar es 700. Según Edwin Palma, director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval), esta nueva prueba se desarrolló según los estándares educativos de 2016, a diferencia de la anterior que estaba basada en los estándares de 2012 (Castro 2020).

En marzo de 2017, el Ineval y Senescyt emitieron varios comunicados respecto a las nuevas disposiciones para el ingreso a la universidad pública. Las declaraciones de estas entidades se centraron en aspectos logísticos como el número de preguntas de la prueba, el tiempo establecido, entre otros (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas 2017). Sin embargo, no se abordó qué medidas tomaría el Gobierno para asegurar el acceso de miles de jóvenes a la educación superior mediante estos cambios (Quishpe 2020).

En el primer ciclo de la prueba Ser Bachiller, según información oficial, se registraron 375,000 participantes, de los cuales 150,000 son estudiantes que cursan el último año de bachillerato en la región costa. Por otro lado, 220,000, que representan el 60%, son postulantes de diversas provincias del país que se graduaron en años anteriores y no lograron ingresar a la universidad pública mediante el ENES (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas 2017).

A pesar de que el oficialismo no lo reconozca, los cambios en el proceso de ingreso a las universidades, como la unificación del examen ENES con la prueba Ser Bachiller, implican un reconocimiento de los errores cometidos en la implementación del SNNA para la educación superior, los cuales no han sido corregidos. Esto, para Quishpe (2020), evidencia una clara muestra de improvisación y falta de conocimiento de la realidad educativa del país por parte del Gobierno. Surge la pregunta de si los distintos funcionarios del régimen han

evaluado las reformas realizadas en su política de acceso a la universidad durante una década de gobierno, han cruzado información entre una y otra, y si la prueba Ser Bachiller realmente resuelve el problema del acceso a las universidades públicas.

El SNNA y el ENES se han aplicado desde 2012, con un total de 9 aplicaciones hasta la fecha, dejando fuera de las universidades a más de medio millón de bachilleres. Hace cuatro años, el gobierno afirmaba que la prueba no podía basarse en conocimientos, sino solo en aptitudes. Sin embargo, hoy sostienen lo contrario mediante la prueba Ser Bachiller, en un contexto educativo que aún mantiene desigualdades entre el campo y la ciudad, así como entre los miles de establecimientos educativos con problemas de infraestructura. Este nuevo filtro se denomina prueba Ser Bachiller, que tiene un doble objetivo: determinar si el bachiller está apto para graduarse y para ingresar a la universidad (Quishpe 2020).

En junio de 2017, dentro de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, se reanudó la discusión sobre la posibilidad de realizar modificaciones en el sistema de admisión de estudiantes a las universidades. Entre las posibles modificaciones se consideró solicitar un certificado de orientación vocacional del plantel educativo del que provenga el estudiante, se analizó además la idea de incluir un examen propedéutico, que sería diferenciado y diseñado por cada universidad, y utilizar la evaluación estandarizada como un instrumento de evaluación institucional más que del estudiante (Universidad y Sociedad Foro Ecuador 2017). Estas ideas no progresaron.

El presidente de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional, Augusto Espinosa, informó que entre las prioridades para el 2018 de la Asamblea Nacional se incluían reformas a la Ley Orgánica de Educación Superior y a la Ley de Educación Intercultural (Universidad y Sociedad Foro Ecuador 2017). Dentro de los aspectos a ser reformados se contemplaban los mecanismos de financiamiento de las universidades, la mejora del acceso a la educación superior, la revisión de la pertinencia de la oferta académica, y el aumento de la participación de estudiantes y docentes en el cogobierno. Se invitó a los miembros de la comunidad universitaria a presentar propuestas al respecto. A pesar de esta invitación al diálogo, se denunció una presunta falta de disposición para trabajar de manera conjunta por parte del asambleísta Augusto Espinosa, quien en ese momento presidía la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología de la Asamblea Nacional y posteriormente renunció a su cargo tras el reclamo de varias organizaciones de la comunidad universitaria.

En un contexto de apertura al diálogo y voluntad política durante el inicio del gobierno de Lenin Moreno, y después de siete años de vigencia y aplicación, la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) fue sometida a un proceso de evaluación y debate. El objetivo era analizar puntos críticos y encontrar consensos para posibles reformas. En este proceso, la intervención de todos los actores y organismos del sistema resultó fundamental.

A principios de abril de 2018, alrededor de 500 personas, entre docentes, rectores, estudiantes y trabajadores de universidades e institutos técnicos del país, se congregaron en la Asamblea Nacional para presentar una propuesta de reformas a la LOES con el objetivo de fortalecer el sistema de educación superior y democratizar el acceso a la misma. Augusto Barrera, en su papel de Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, fue quien entregó el documento a los miembros de la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional. Durante su participación, señaló que la propuesta había sido elaborada con la participación de representantes de cada estamento del sistema, constituyendo así una visión consensuada y articulada (Universidad y Sociedad Foro Ecuador 2017).

El 15 de mayo de 2018, la Asamblea Nacional aprobó por unanimidad la reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual incluyó modificaciones en el proceso de admisión, la formación técnica y tecnológica, la categorización, la autonomía responsable y la gobernanza de las instituciones de educación superior (IES), entre otros aspectos. En 2018, en una entrevista para diario El Universo (2018), Augusto Barrera, en su calidad de Secretario de la Senescyt, emitió una declaración contundente al reconocer que, hasta ese año, al menos unos 40 mil jóvenes no habían logrado acceder a un cupo en las instituciones de educación superior. Barrera afirmó que era una deuda y criticó al gobierno anterior por no reconocer ese error.

El funcionario atribuyó la caída en la tasa de matriculación, que pasó del 42,2% al 30% entre 2011 y 2017, a la estandarización del examen de admisión y a la falta de cupos. Señaló que el actual gobierno heredó una brecha significativa entre la demanda de acceso a la universidad y la oferta existente. Barrera destacó que la creación de nuevos cupos no es una decisión de la autoridad política, sino de cada entidad educativa en ejercicio de su autonomía (El Universo 2018). Sin embargo, indicó que el gobierno podría acompañar a las universidades, mejorar la inversión, proporcionar más recursos y facilitar la sobrerregulación para que puedan acreditar nuevas carreras.

La demanda actual, impulsada por factores demográficos y un aumento en la cobertura del bachillerato, asciende a 190,000 postulantes, mientras que la oferta en el país es de 90,000 cupos en instituciones públicas y 40,000 en privadas, lo que deja un déficit de 60,000 cupos. El gobierno busca cubrir al menos 30,000 de estos a través de la educación virtual. Barrera expresó que con las reformas aprobadas a la LOES, se busca abordar el problema de la estandarización de la prueba, proponiendo considerar, además de la nota del examen, el récord académico de los postulantes.

A partir de la convocatoria correspondiente al segundo ciclo de 2019, nuevamente se modifica la composición de la nota para postular. Ya no solo se toma en cuenta el resultado del examen que representa el 85%, sino también la calificación obtenida en la nota de grado que representa el 15% (El Universo 2018). De acuerdo con los cambios introducidos por la Reforma de la LOES, las personas que se encuentren en condiciones de vulnerabilidad recibirán un puntaje adicional de hasta 45 puntos mediante medidas afirmativas.

La evaluación correspondiente al primer ciclo del año 2020 en la Región Costa generó gran expectativa debido a los cambios implementados. Estos cambios incluyeron la eliminación del componente abstracto. También se redujo el número de preguntas y el tiempo de resolución, pasando de 155 preguntas a 120 y de tres horas a dos horas y media. Además, el examen ya no se basaría en el currículo educativo del 2012, sino del 2016.

El cambio más significativo está relacionado con el porcentaje de ponderación del examen. En esta versión, el puntaje obtenido en el examen Ser Bachiller representa el 60% de la nota final, mientras que la nota de grado equivale al 40%. Es decir, ahora la trayectoria académica de los alumnos tiene un peso mayor. A pesar de esta reforma, el exministro Milton Luna, líder de la organización Contrato Social por la Educación, sostiene que la prueba Ser Bachiller sigue manteniendo un enfoque punitivo al “evaluar para sancionar y excluir de la universidad pública” (Universidad, Sociedad y Foro Ecuador 2017).

De manera similar a ocasiones anteriores, el examen generó críticas contundentes. Se cuestionó que los contenidos evaluados no guardan relación con lo aprendido en las aulas, ni tampoco con la preparación proporcionada por los simuladores disponibles en la página web del Ineval; se sumó la denuncia de una posible filtración de las preguntas por parte de funcionarios de esta entidad, tras el primer día de evaluación. Padres de familia y estudiantes exigían que se repita la prueba, pues se sentían perjudicados porque un grupo habría tenido acceso a las preguntas previamente.

Los estudiantes de tercer año de bachillerato del régimen Costa presentaron el examen Ser Bachiller entre el 17 y el 23 de enero de 2020. En Guayaquil, algunos padres de familia y estudiantes denunciaron la filtración de preguntas en ciertos colegios. Se quejaron de que algunos estudiantes obtuvieron mejores calificaciones que otros debido a que ya conocían las preguntas (Castro 2020). Las presuntas filtraciones se habrían realizado a través de WhatsApp y mediante un blog que contenía videos y documentos del examen desde el 15 de enero de 2020. Más de 70 mil personas habrían tenido acceso a la filtración.

Edwin Palma, director del Ineval, reconoció la autenticidad de estas denuncias y señaló que la información del blog correspondía a las preguntas del examen que se aplicó días antes, agregando que “esta prueba, lamentablemente, sigue siendo filmada o fotografiada mientras transcurre” (Castro 2020). En un comunicado del 23 de enero, el Ineval anunció que, junto con la Fiscalía, están investigando a las personas implicadas en la supuesta filtración.

La filtración de las pruebas provocó protestas e investigaciones de distintos organismos, entre ellos la Defensoría del Pueblo, cuyo representante compareció ante la Comisión de Educación de la Asamblea Nacional para instar a las autoridades a proteger los derechos de 4 385 alumnos y alumnas que presentaron el examen “Ser Bachiller” en el ciclo entre el 17 y el 21 de enero de 2019. Supuestamente, se beneficiaron de la filtración de dos versiones del examen. La Defensoría del Pueblo sostiene que la reprogramación del examen va en contra de los derechos de los estudiantes, primero, porque solo se habla de presunciones y no de hechos comprobados, y segundo, porque ante una falla técnica que permitió vulnerar las seguridades y transparencias del proceso, las consecuencias no deben ser asumidas por los estudiantes, sino por la institución responsable del proceso (Castro 2020). Este fue tal vez el caso de filtración más conocido, pero no es el primero. Según datos revelados por el Ineval a la Asamblea, desde el 2013 ha presentado 17 acciones legales, de las cuales 11 corresponden a revelación ilegal de bases de datos.

Finalmente, la reprogramación si tuvo lugar, 536 estudiantes fueron citados para rendir nuevamente la Ser Bachiller el 18 de febrero del 2020 (Paucar 2020). De acuerdo con los voceros del Ineval la reprogramación era necesaria para garantizar la transparencia e igualdad de oportunidades a todos los jóvenes que participaron en el proceso, señalaron además que existieron estudiantes que habían acertado 118 de las 120 preguntas en el primer examen, mientras que en esta segunda evaluación no pasaron de 70 (Paucar 2020).

El escándalo de la filtración reavivó la discusión sobre la pertinencia del examen estandarizado de acceso. Los representantes del sistema de educación del país sostuvieron una reunión con los legisladores miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología para debatir los hechos relacionados con este tema. Jimmy Candel, presidente de esta comisión en ese momento, aseguró que los inconvenientes con la evaluación se dan por tercer año consecutivo y que las denuncias han llegado hasta la Fiscalía pero que esta entidad no ha dado una respuesta (Paucar 2020).

Edwin Palma, director del Ineval hasta el 5 de febrero, reconoció que la oferta pública es limitada y es necesario más universidades. Pero advierte que, si se llega a eliminar la prueba, se generará un caos porque cada universidad y colegio asumirá su propia forma de evaluación y acceso, lo que podría mermar la calidad de la educación. Además, señaló que la prueba y las encuestas a los bachilleres, cumplen una segunda función, permiten conocer la realidad en la que viven los estudiantes de una manera objetiva: “Si se elimina la prueba, el Estado se queda sin información de las asimetrías sociales y educativas para impulsar políticas que mejoren la situación” (Pérez 2020).

En esta reunión, Agustín Albán, secretario de Educación Superior, fue convocado para proporcionar información sobre la cifra de cupos en la educación superior pública, los presupuestos y el crecimiento de la capacidad en los últimos años, pero no asistió. Además de las críticas en contra de la prueba Ser Bachiller, se sumaron las objeciones de los gremios de la educación media particular. Estos sostienen que existe una desconexión entre el perfil de egreso de los bachilleres y el perfil de ingreso a las instituciones de educación superior, por lo que consideran que una sola prueba que evalúe dos aspectos desconectados no es pertinente.

Sugieren la eliminación de la prueba, el retorno a los exámenes de grado para culminar el bachillerato y la posibilidad de que las universidades establezcan sus propios sistemas de admisión, con evaluaciones ajustadas al perfil de ingreso de cada carrera y cursos preuniversitarios (Paucar 2020). Esta moción coincide con lo planteado por la FESE en su propuesta para reformar la LOES. Su presidenta, Skarleth Tamayo, también intervino ante la Comisión de Educación y recordó que desde el 2011, año en que se iniciaron las discusiones sobre la toma de una evaluación estandarizada, su organización propuso que la prueba sea una evaluación diagnóstica para determinar fortalezas y debilidades de la educación, más no un filtro de ingreso.

Los acontecimientos de febrero de 2020 se convierten en un “momento crítico” (Boltanski y Thévenot 2000) dentro de la disputa. A partir de este punto, el sentimiento entre los actores no estatales de que algo no está bien se fortalece, y comienza una operación de crítica más intensa que en ocasiones anteriores. La organización colectiva gana relevancia, y la Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador (FESE) se convierte en el principal portavoz de la denuncia de estudiantes y padres de familia. Esta operación crítica también recibe respaldo de varios asambleístas del país y la Defensoría del Pueblo.

Este respaldo, mediante la intervención de actores externos al conflicto, evidencia la desingularización de la denuncia, mostrando que hay un movimiento más amplio que la intención individual (Boltanski 2000). Con el tiempo, las críticas se vuelven más concretas, claras y universales. Todas estas acciones presionan a las autoridades a rediseñar el instrumento de la política, dando lugar al actual Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES).

En junio de 2020, como resultado de los problemas surgidos con el Ser Bachiller y en gran medida debido a la presión social, se tomó la decisión de mantener el Ser Bachiller como examen para aprobar el bachillerato y, al mismo tiempo, crear un nuevo examen específico para el ingreso a la universidad (Torres 2014).

El Ministerio de Educación, a través de una rueda de prensa virtual, anunció la eliminación de las pruebas “Ser Bachiller” en Ecuador, las cuales serán reemplazadas por el “Examen de Grado”. A partir de ahora, los estudiantes de tercer año de bachillerato se someterán a dos pruebas. La primera será administrada por el Ineval para obtener el grado, mientras que la segunda, a cargo de Senescyt, será para el ingreso a la universidad (La Hora 2020).

El Ineval asumirá la responsabilidad de la elaboración técnica del examen, incluyendo la creación de ítems, su validación y la fase de pilotaje, mientras que Senescyt será la encargada de la aplicación. En relación con la puntuación para la postulación a cupos en universidades e institutos públicos, esta se calculará sobre mil puntos, considerando la nota EAES, que representa el 60%, y la nota de grado o récord académico, que abarca el 40% (Guaygua 2015).

Este enfoque permitirá que aquellos aspirantes con una destacada trayectoria académica en el colegio obtengan una nota superior a la alcanzada en la prueba. La nueva modalidad incluye tres etapas de postulación, durante las cuales los aspirantes podrán seleccionar entre una y cinco carreras según sus preferencias, teniendo en cuenta el puntaje referencial necesario para acceder a cada una de ellas. Agustín Albán, de Senescyt, subraya la importancia de que los

jóvenes analicen cuidadosamente su puntaje y sus vocaciones profesionales antes de tomar decisiones en esta etapa (Rosero 2020).

Con la transformación de Ser Bachiller en el EAES, el examen vuelve a ser de carácter voluntario, lo que significa que solo lo rendirán los estudiantes que deseen acceder a la educación pública en Ecuador (Castro 2020). Agustín Albán destacó que el nuevo EAES está siendo desarrollado en colaboración con las universidades ecuatorianas y se centra más en evaluar habilidades que los conocimientos memorísticos necesarios para el ingreso a la educación superior. A pesar de este cambio, el nuevo examen continuará evaluando las cuatro áreas del conocimiento: Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

Siguiendo las cifras expuestas por Castro (2020), hasta el 2 de agosto de 2020, más de 198 mil estudiantes se registraron para rendir el examen, pero según Agustín Albán, Secretario de Educación Superior, 188 mil aspirantes completaron la inscripción. Entre el 17 y 18 de septiembre, 164 246 personas rindieron el EAES por primera vez. Desde julio hasta diciembre de 2020, la Senescyt asignó 99 613 cupos, lo que significa que solo la mitad de los postulantes logró obtener un cupo en la universidad (Educación Superior 2020).

Durante la primera ronda de postulación, se ofertaron 105 613 cupos, lo que representa un aumento del 14% en comparación con el segundo período de 2019. Sin embargo, se observa una disminución de 7 459 cupos en comparación con el primer semestre de 2020 (ciclo Costa), lo que podría estar relacionado con el recorte de presupuesto realizado por el gobierno en las instituciones de educación superior públicas.

En este período, estuvieron disponibles 310 carreras, distribuidas en diversas áreas. El 27% de ellas se centran en ciencias sociales, educación comercial y derecho; el 18% en ingeniería, industria y construcción; el 17% en carreras relacionadas con educación; el 13% en ciencias; y el 8% en salud (Trujillo 2020). Según datos de la Senescyt, el 50% de los sustentantes que rindieron el EAES obtuvo más de 700 puntos sobre 1000 (Rosero 2020).

Agustín Albán aclaró que aún con 700 puntos, se puede obtener un cupo. Sin embargo, no se hizo referencia al hecho de que, en muchos casos, a pesar de postular con un puntaje superior al referencial de cada carrera, es posible que no se logre obtener un lugar en una institución educativa.

En la primera ronda de aplicación del EAES, de entre quienes lo rindieron en modalidad en línea, la Senescyt detectó 223 casos de deshonestidad académica. Los sustentantes no debían

abrir navegadores para hacer consultas, usar el teclado, apagar las cámaras, capturar pantalla, ni hacer fotos o videos. Aquellos involucrados en estos actos obtuvieron una calificación de cero (Rosero 2020).

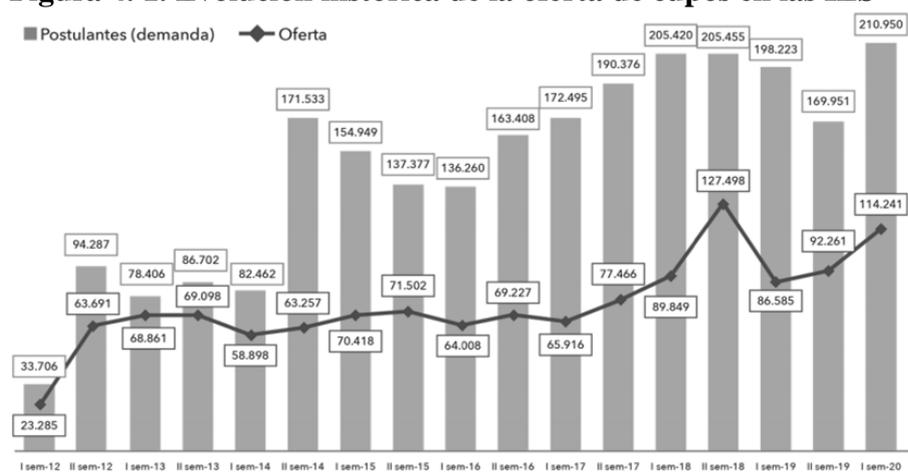
La aplicación virtual del EAES marca un hito, siendo la primera vez que una prueba para obtener un cupo en una universidad pública se realiza de manera virtual. Con el objetivo de prevenir el contacto físico y reducir el riesgo de contagio del Coronavirus, la Senescyt dispuso que todos los inscritos presenten el examen de manera remota. Para aquellos aspirantes que no cuenten con conexión a internet en sus hogares, la Secretaría abrirá sedes en colegios o escuelas, donde podrán acceder a internet y utilizar equipos tecnológicos para rendir el EAES (Castro 2020).

Durante el gobierno de Lenin Moreno, el sistema de educación superior ha experimentado diversos cambios en términos legales, acceso, ampliación y diversificación de la oferta, tanto en cupos como en modalidades y carreras, así como en su presupuesto y financiamiento.

A pesar de los esfuerzos realizados para incrementar la oferta de cupos en el sistema de educación superior durante los años de la administración del presidente Lenin Moreno, la brecha entre la demanda y la oferta persiste, dejando a un número significativo de jóvenes sin acceso a una carrera. La acumulación de la demanda se evidencia al dejar cada año a jóvenes sin ingresar al sistema de educación superior, y se estima que alrededor del 60% de los postulantes para el segundo semestre de 2020 corresponden a bachilleres de años anteriores (Suárez 2021).

El presidente reconoció la insuficiencia de la infraestructura universitaria para permitir que todos los jóvenes accedan a la carrera que desean (Guaygua 2015), destacando la necesidad de aumentar los cupos anualmente y comprometiéndose a emprender acciones desde el Gobierno para lograrlo (Rosero 2020).

Figura 4. 1. Evolución histórica de la oferta de cupos en las IES



Fuente: Suárez (2021)

En el contexto de la pandemia por el Covid-19, el Estado realizó recortes significativos de más de 105 millones de dólares al presupuesto universitario para el año 2020. Este ajuste afectó tanto a las universidades públicas como a las privadas cofinanciadas por el Estado, impactando en la contratación de docentes y personal administrativo, así como en la entrega de becas (Castro 2020). La reducción presupuestaria generó malestar y motivó una demanda presentada ante la Corte Constitucional por el recorte a las universidades.

La decisión de reducir el presupuesto asignado a las universidades y escuelas politécnicas tuvo como consecuencia una posible disminución en la oferta de cupos por parte de estas instituciones. En el caso específico de la Universidad Central, el recorte fue de aproximadamente USD 11 millones, impactando directamente en la capacidad de ofrecer cupos. En el segundo semestre de 2019, la universidad ofertó 6,936 cupos, cifra que disminuyó a 5,580 en el primer ciclo de 2020. Para el segundo semestre de ese mismo año, las plazas se redujeron aún más, llegando a 4,385 (Trujillo 2020).

Durante los primeros años de implementación de la política, la fuerte criminalización de la protesta por parte del gobierno central y la prevalencia de intereses particulares impidieron una des-singularización de la denuncia. Las acciones de los estudiantes no lograron consolidarse en eventos concretos, sino únicamente en información difundida de manera indirecta en redes sociales. A pesar de llevar a cabo algunas protestas en contra del ENES, considerándolo como un instrumento discriminatorio, estas no lograron influir significativamente en la política (Vásquez 2017).

En 2017, con la llegada de un nuevo gobierno, surge una oportunidad para retomar la organización social e iniciar un proceso de crítica de manera conjunta. El principal colectivo que abanderó esta lucha es la FESE. Este grupo organiza plantones, difunden datos sobre los procesos, presentan propuestas de reforma, etc. Poco a poco se van sumando más actores que comparten sus principios y su visión. Cuentan con el apoyo de padres de familia, asambleístas, Defensoría del Pueblo, docentes, incluso funcionarios del CES. En 2020, gracias a la presión ejercida por estos colectivos logran la modificación del examen de acceso.

La constante negativa de Rafael Correa al diálogo sobre este tema, agudizó el conflicto e impidió llegar a un acuerdo. Desacredita las críticas y denuncias. El gobierno de Moreno se muestra más abierto al diálogo y dispuesto a llegar a un acuerdo. Como estrategia para abordar la controversia y buscar soluciones, se respalda una reforma de la LOES, la cual fue diseñada con la participación de representantes de diversos sectores. Sin embargo, la acción de reducir el presupuesto destinado a la educación superior nuevamente intensifica el conflicto.

Desde los entes rectores de la política se puede apreciar un cambio constante de las reglas del juego. Han existido múltiples cambios en cuanto a la composición del examen, el público objetivo, los parámetros de calificación, etc., Pero en su mayoría estos cambios han sido solo de forma. Se cree que todos los cambios se dan para subsanar errores del sistema.

La presión generada por el reconocimiento de fallas en la política por parte de los nuevos funcionarios del gobierno de Moreno, su gobierno y la denuncia pública de múltiples actos de corrupción entorno al examen, condujeron nuevamente en 2020 a un cambio en las reglas del juego, aunque una vez más el cambio en el sistema de acceso fue de forma y no de fondo e inició un nuevo proceso de crítica y justificación, que podría ser analizado en investigaciones futuras.

4.4. Estrategias implementadas por los estudiantes

Zittoum (2016), desarrolla la idea de que los actores, frente a problemas demasiado complejos para ser resueltos racionalmente, deben desenvolverse como puedan, y para ello no dudan en desarrollar estrategias que les permiten sobrellevar estas dificultades. En esta misma línea Boltanski (2000), reconoce que los individuos no están totalmente sometidos a la autoridad formal; disponen de ciertos recursos o estrategias que les permiten controlar situaciones inciertas y actuar con un cierto margen de autonomía.

Ante la idea habitual de que el orden social se sostiene sobre un solo principio, Boltanski (2017, 180), plantea que, en las sociedades modernas y complejas, muchos regímenes de justificación coexisten dentro de un mismo espacio social, gracias a las acciones o estrategias emprendidas por los actores involucrados. En el marco de la pluralidad de regímenes y dada la dinámica temporal de ajuste a diferentes situaciones, los actores se encuentran obligados en muchos casos a realizar “pasajes” entre regímenes de acción (Nardacchione y Tovillas 2018). Efectivamente, esto sucede con los actores no estatales, quienes, al enfrentar la imposibilidad de cambiar el sistema o llegar a un acuerdo con los actores estatales, utilizan su capacidad no para redefinir la situación, sino para adaptarse a ella. Los bachilleres, basándose en su propia experiencia, han implementado diversas estrategias que les permiten hacer frente a los resultados de la política. Estas estrategias pueden marcar la diferencia entre el éxito y el fracaso en su intento de ingresar a una institución de educación superior pública.

De acuerdo con Espinosa, Goetschel y Carrasco (2020), en el sistema actual la discriminación opera a través de los puntajes mínimos diferenciados para acceder a las carreras. Aquellos postulantes con mayor puntaje tienen derecho a escoger la carrera y la universidad que deseen, mientras que los jóvenes que no logran obtener los puntajes requeridos para la carrera de su preferencia pueden obtener cupos para otras opciones, a veces en universidades localizadas en ciudades distintas a las de su domicilio. Algunas de estas familias, incluyendo aquellas de quintiles de menor consumo, para asegurar que sus hijos sigan las carreras de su preferencia y no las impuestas por el Estado, orientan sus esfuerzos al pago de pensiones en universidades privadas, acumulando de esa manera impactos negativos para la economía familiar.

Según Montenegro et al. (2020), la implementación de esta política dio lugar a seis tipos de bachilleres:

Grupo de Alto Rendimiento (GAR): Comprende a aquellos que obtuvieron el 0,1% de los mejores puntajes.

Estudiantes con puntaje suficiente para la carrera y universidad seleccionadas: Aquellos que alcanzaron el puntaje necesario para asegurar un cupo en la carrera y universidad de su elección.

Estudiantes con puntaje suficiente, pero no para la carrera preferida: Incluye a quienes obtuvieron el puntaje requerido, pero no para la carrera de su preferencia, y decidieron aceptar el cupo para no interrumpir sus estudios.

Estudiantes con puntaje suficiente para la universidad, pero no para la carrera deseada: Se refiere a aquellos que lograron el puntaje necesario para ingresar a la universidad, pero no alcanzaron el puntaje suficiente para acceder a la carrera y universidad que realmente querían estudiar. Optaron por no aceptar la postulación y presentarse a un nuevo examen en el siguiente semestre.

Estudiantes que no lograron el puntaje mínimo para ingresar a la universidad: Su destino es desconocido.

Bachilleres con capacidad económica para estudiar en universidades privadas o parcialmente financiadas por el Estado ecuatoriano: Se refiere a aquellos bachilleres que, teniendo recursos económicos, optan por pagar su matrícula en universidades privadas o en aquellas que reciben financiamiento parcial del Estado ecuatoriano.

A través de las entrevistas realizadas, se aprecia estudiantes que representan cada una de estas categorías. Por ejemplo, el 72% de los entrevistados, reconocen que se encuentran cursando o que se graduaron de una carrera que no era de su agrado, que muchos tomaron el cupo para no perder tiempo sin estudiar, y aunque afirman que después de todo le tomaron gusto a la carrera, siempre queda en ellos ese sentimiento de frustración.

Con el sistema de admisión y el mecanismo de selección actual, la elección de una carrera no depende de las preferencias o la vocación del postulante, sino que está condicionada al puntaje obtenido en el examen. Como señalan Ruiz y Rodas (2011), la elección de una carrera educativa se produce cuando el resultado de la prueba no permite la elección de otra. En algunos casos, aquellos que no logran el puntaje necesario para la carrera de su preferencia se ven obligados a reconsiderar sus planes de vida y optar por otra carrera disponible.

“Cuando revisé en la página mi nota, me di cuenta de que no me alcanzaba para Medicina que era lo que quería estudiar, entonces como no quería dejar de estudiar tuve que buscar un plan B y decidí postular para algo del área de Ciencias Sociales. Siempre me preguntaré como sería si hubiera podido estudiar lo que me gustaba (Estudiante 1)”

Otra de las estrategias aplicadas por los bachilleres es aceptar el cupo para cualquier carrera relacionada a la de su preferencia y a la que su puntaje le permitiera acceder, para posteriormente cambiarse de carrera empleando las denominadas movilizaciones internas y externas.

“Yo obtuve un cupo para la carrera que puse como última opción. Mi idea era cursar dos semestres y luego cambiarme, pero con el paso del tiempo me gusto y ya hasta me gradué (Estudiante 2)”

Se percibe una marcada tendencia a aceptar el cupo asignado, aun cuando no sienta afinidad con esa profesión, con el afán de no tener que afrontar un semestre o más tiempos sin la posibilidad de estudiar. En contraste hay otras personas que deciden perder un semestre, un año e incluso un tiempo mayor, hasta poder ingresar a su carrera deseada.

“Más de la mitad de mis compañeros de curso expresaban que estaban en esa carrera porque la Senescyt se la asignó, no porque ellos realmente quisieran esa especialidad. Había compañeros que afirmaban que no les gustaba, pero que ya les tocó” (Estudiante entrevistado 11).

“Yo perdí un año. Tuve que rendir la prueba dos veces. En la segunda me salió un cupo justo para la carrera que puse solo por llenar las opciones, pero ya no iba a seguir perdiendo tiempo, yo quería estudiar (Estudiante 3)”

Existen estudiantes que al no obtener un cupo en las instituciones públicas optan por estudiar en una institución particular. Algunos cuentan con la suficiente capacidad económica para pagarse la carrera, pero en otros casos, ellos o sus familiares deben recurrir a un crédito, lo que les representa una fuerte carga económica.

“Yo obtuve un cupo para la ciudad de Quito, pero no quería mudarme entonces decidí entrar a una universidad privada (Estudiante 4).

“Cuando di la prueba por segunda vez me salió un cupo para Laboratorio Clínico, pero quería seguir Medicina, entonces me toco ir a una universidad pagada. Para poder costearle mis papás tuvieron que pedir un crédito (Estudiante 5)”

“La segunda vez que rendí el examen y no obtuve un cupo, decidí matricularme en una universidad particular pero después de segundo semestre ya no me alcanzaba el dinero para pagar la carrera, y como mi familia no me apoyaba, tuve que retirarme y volver a dar una vez más el examen (Estudiante 20)”

En capítulos anteriores ya se habló de la proliferación, sin mucho control, autorización, ni garantía de los denominados institutos o centros de preparación para el ingreso a la universidad. Un negocio que se expandió por todo el territorio ecuatoriano debido a la insuficiente formación que reciben los estudiantes en el colegio sobre los temas a ser

evaluados; y la necesidad de los bachilleres y de las familias que requieren garantizar que sus hijos ingresen a la universidad.

Los estudiantes perciben que la formación que recibieron en el colegio no era suficiente para poder rendir el examen, por lo cual asistieron a cursos de nivelación pagados. Esto representa no solo un costo en lo económico, sino también en cuanto a su tiempo.

“Yo rendí dos veces el examen. La segunda vez me prepare en curso pagado por tres meses. Me daba pena gastar ese dinero porque en mi casa no hay muchos recursos y podíamos haberlo empleado para otras cosas. Incluso para pagar la última vez tuvimos que pedir prestado dinero (Estudiante 10)”.

“Por seis meses tuve clases de preparación todos los sábados y domingos de 8 de la mañana a 6 de la tarde. Entre eso y el colegio no tenía tiempo para nada (Estudiante 11).

“En colegio había compañeros que se prepararon en cursos pagados por un año (Estudiante 6)”

A los entrevistados que manifestaron haberse inscrito en un curso, se les preguntó sobre el costo de este. Los valores fluctúan entre \$200 y \$600, dependiendo del tiempo de duración. Hechos como este llevan cuestionarse sobre la verdadera gratuidad de la educación pública, ya que las familias deben realizar una inversión significativa para lograr que sus hijos accedan a un cupo en estas instituciones.

En algunos casos, los estudiantes reciben clases de preparación dentro de sus propios colegios. Esto implica que tengan más horas de clases o en su defecto que los docentes deban dedicar sus horas de clase para prepararlos. Esta última acción, se relaciona con uno de los aspectos negativos de los exámenes estandarizados, expuestos por Torres (2014), la atención se centra en las asignaturas o contenidos sujetos a evaluación, descuidando aquellos que se sabe no entrarán en las pruebas.

“En el colegio en el que estudie, los últimos tres meses de sexto curso, los profesores dedicaban parte de sus horas para ayudarnos con los temas de la prueba (Estudiante 6)”

“En mi colegio nos preparaban un día a la semana desde el inicio de sexto curso (Estudiante 8)”.

“En sexto curso, nos aumentaron una hora más de clases para poder prepararnos (Estudiante 25)”.

Dado que indudablemente esta capacitación adicional está circunscrita a la capacidad económica de las familias, ante la imposibilidad de acceder a un curso hay estudiantes que optan por prepararse solos con la ayuda de videos, simuladores, etc.

“En donde yo vivía no había cursos para prepararse, varios de mis compañeros viajaron a otra ciudad para poder inscribirse en uno, pero en mi casa no me apoyaron para que pudiera ir, uno por el tema económico y dos porque no querían que vaya sola. Entonces me prepare por mi cuenta viendo videos y practicando en el simulador de la Senescyt (Estudiante 3)”

“Yo soy del campo y trabajo los fines de semana, no podía viajar a la ciudad para buscar un curso y tampoco contaba con el suficiente dinero para pagarme uno (Estudiante 2)”.

“Habría que corregir primero las deficiencias de la educación secundaria y luego evaluarnos. No estoy de acuerdo en cada uno tenga que prepararse por fuera porque en el colegio no nos enseña las cosas que evalúan (Estudiante 17)”.

Lejos de las reglas y normativas preestablecidos los bachilleres deben conocer una serie de estrategias de postulación (Sierra 2018), como postular en el ciclo contrario a su régimen de estudio. Por ejemplo, si eres un alumno de la Sierra, hay más opciones obtener un cupo en tu ciudad si postulas durante el Ciclo Costa. Se sugiere también elegir carreras dentro de una sola rama o la misma carrera en todas las opciones, pero en diferentes universidades y horarios.

El examen ha llegado a tener efectos psicológicos en los estudiantes. El no acceder a un cupo provoca incertidumbre, angustia y desesperación, tanto en el estudiante como en su entorno familiar que se muestra preocupado por no saber qué ocurrirá con este miembro de la familia.

La presión social y familiar es otro obstáculo que deben sobrellevar los estudiantes, durante el proceso de alcanzar un cupo. Tal como se expuso en el Capítulo uno, en los sistemas basados en la meritocracia, se responsabiliza las víctimas por su destino, fomentando en ellos un sentimiento de culpa y minusvalía (Dahrendorf 2005, Dubet 2015).

“Todos los días antes de dar la prueba pasaba preocupado, imaginándome que iba a hacer si no alcanzaba un cupo. No quería decepcionar a mi familia (Estudiante 7)”.

“Yo sentía tanta presión por alcanzar un cupo que me dio una parálisis facial (Estudiante 9)”.

“Yo quería estudiar Medicina, tuve que rendir tres veces el examen antes de alcanzar un cupo. Fue un proceso muy difícil. Empecé a perder mi vocación, mis papás me decían que busque otra carrera, que parece que lo que no quiero es estudiar. Sentía frustración al compararme

con mis amigos porque ellos si estaban estudiando. Para pagarme el curso de preparación tuve que trabajar porque en mi casa ya no me apoyaban (Estudiante 18).”

“Mis amigos se me burlaban porque yo no aprobé (Estudiante 20)”:

“Después de no obtener un cupo la segunda vez que rendí el examen, en mi casa me decían que soy un vago, que no sirvo. Y dejaron de apoyarme (Estudiante 20)”

Otro de los efectos generados por la implementación de este instrumento, es la llamada Migración estacional generada por los estudios universitarios, quienes obtuvieron un cupo en otra ciudad se ven obligados a trasladarse a otra ciudad. Con todo lo que esto representa en términos económicos, sociales y psicológicos.

“Mudarme para mí significo un fuerte golpe, en lo emocional y en lo económico. Lo que gasto estudiando en otra ciudad, yo creo que se equipara a lo que me hubiese costado estudiar en una universidad privada (Estudiante 1)”

“Al principio me daba miedo mudarme a otra ciudad, no quería estar sola. Casi las dos primeras veces mi mamá se quedó aquí acompañándome. Yo viajaba todas las semanas a mi casa, y eso me representaba un gasto fuerte en pasajes (Estudiante 10)”.

En este punto, es importante destacar que la noción de que el sistema o la Senescyt imponen directamente un cupo a los estudiantes carece de base. Entre las críticas al SNNA, se señala que este asigna unilateralmente al estudiante un cupo en una carrera que puede ubicarse lejos de su ciudad de residencia. Sin embargo, esta crítica no es precisa. Durante la fase de postulación, el estudiante elige varias opciones de carreras y universidades. En muchos casos, los puntajes obtenidos no permiten la elección de la carrera deseada como primera opción, llevando al estudiante a optar por alguna de las otras seleccionadas (Montenegro et al. 2020). En consecuencia, si el estudiante debe trasladarse a la ciudad donde obtuvo el cupo, es esencial subrayar que esta ciudad fue incluida entre sus opciones; por lo tanto, la elección fue del aspirante, no del sistema.

Al consultarles sobre su postura sobre el sistema de admisión y los instrumentos que involucra, varios de los entrevistado, opinan que el proceso de admisión actual si genera igualdad de oportunidades, porque todos tienen la oportunidad de rendir el examen y postular por un cupo.

“Hay personas que viven las profundidades de la selva y, sin embargo, tienen la posibilidad de participar en esa evaluación, permitiéndoles acceder a la educación y avanzar en la vida. (Estudiante 4)”.

Quienes están de acuerdo, argumentan su postura desde la lógica meritocrática, promovida desde el gobierno y que ha calado fuertemente en la sociedad. A pesar de reconocer las dificultades que genera la heterogeneidad en la formación y en los orígenes, están convencidos que todo es cuestión de echarle ganas, de esforzarse.

“No estoy en contra del examen, si es verdad que no todos tenemos la misma formación y las mismas oportunidades de ir a un curso o cosas así, pero conozco gente que preparándose sola ha logrado entrar. Solo es cuestión de esforzarse (Estudiante 11)”.

“Depende solo de nosotros. Hay personas que estudiaron en el campo y tienen mejor puntaje que yo (Estudiante 11)”.

“Yo estoy de acuerdo con este tipo de evaluaciones, porque hacen que los jóvenes se tomen más en serio su futuro. Hay gente que solo va a la universidad a pasar el tiempo y le quita la oportunidad de estudiar a alguien más. Con esta prueba entra el que de verdad quiere estudiar” (Estudiante 13)”.

“No todos merecen ir a la universidad, porque no todos se toman esto con seriedad. Ya no se desperdician cupos ni recursos (Estudiante 16)”.

Pese a estar de acuerdo con un sistema meritocrático, a la vez los participantes reconocen que el SNNA y el examen pueden llegar a generar desigualdad y mayores ventajas dependiendo del colegio de origen, la zona geográfica de procedencia, el capital económico, cultural y social que posean. Esta postura se puede entender desde los postulados de Rosanvallon (2013), según el autor existe una contradicción en lo referente a igualdad, se habla mucho de las desigualdades, pero se hace poco para reducirlas.

Dubet (2015, 25), expresa que, aunque “los individuos no buscan la desigualdad, sus elecciones las engendran”. En la actualidad los individuos buscan diferenciarse y marcar su posición. Esto se traduce generalmente en un discurso de justificación de las desigualdades; es decir, a pesar de ser consciente de las desigualdades existentes, nos refugiamos en la crítica de las víctimas por temor a perder posición social (Rosanvallon 2013).

Existen también estudiantes que, se muestran contrarios al sistema, algunas de las razones para ello son:

“Yo pienso que este examen es un obstáculo, es injusto. Mi mamá es profesora en una escuela rural, ahí no hay ni siquiera internet, tanto los padres como los alumnos trabajan y no tienen tiempo de estudiar o prepararse. Es más difícil para ellos (Estudiante 14)”.

“No estoy de acuerdo con este sistema, para un funcionario desde un escritorio es fácil tomar decisiones, pero desconoce la realidad. Yo vengo de un colegio rural y de 24 compañeros que éramos, solo 5 hemos logrado tener un cupo. Nosotros queremos estudiar, pero el gobierno con este sistema nos niega esa oportunidad (Estudiante 22)”.

“No apoyo este sistema, uno tiene la vocación y un puntaje corta tus deseos (Estudiante 23)”.

“Este sistema crea gente frustrada, sin vocación y te quita la oportunidad de estudiar lo que te gusta (Estudiante 12)”.

“Yo no estoy de acuerdo con el examen, porque no hay ninguna garantía de que vas a obtener un cupo, aunque tengas una nota mayor al puntaje referencial, no significa que ya entraste (Estudiante 11)”.

Al consultarles a los estudiantes, sobre qué cambios podrían sugerir para mejorar el sistema, se identificó, una marcada preferencia por un examen de admisión para cada carrera; existe una evocación y una especie de añoranza por los procesos de admisión anteriores a la implementación del examen.

“Que me evalúen, pero acerca de lo que yo quiero estudiar (Estudiante 15)”.

“Personalmente, considero que es preferible que el examen se enfoque en la carrera que uno tiene la intención de estudiar. De esta manera, se alinea mejor con nuestro interés (Estudiante 16)”.

Al mismo tiempo, los participantes expresaron que un examen por carrera provee una aproximación a la naturaleza de la profesión que potencialmente elegiría:

“Cuando una persona se encuentra en la situación de dar un examen específico para la carrera que ha elegido y descubre que no le gusta, tiene la oportunidad de reflexionar sobre la decisión que está tomando (Estudiante 14)”.

En este apartado se aprecia con los actores ejercen su capacidad de agencia para lidiar con situaciones de conflicto. Dejan de ser “agentes limitados por la estructura”, y ponen en práctica estrategias para transformarla. Haciendo uso de su capacidad de reflexiva y crítica, lleva a cabo acciones que le permitan superar la barrea que puede llegar a tornarse el examen.

Conclusiones

La controversia entre actores estatales y no estatales surge debido a que cada uno defiende principios de justificación diferentes. Por un lado, los actores no estatales se identifican con la ciudad cívica y respaldan los principios de igualdad, solidaridad y bien común, concebidos como la educación como bien público y derecho.

Este grupo denuncia que, aunque colaboraron con el gobierno durante la puesta en agenda de la necesidad de transformación educativa, fueron excluidos de los procesos de diseño e implementación de la política de educación superior. Argumentan que en la selección del instrumento de la política prevalecen nociones como calidad, mérito y competencia, que representan a la ciudad mercantil e industrial, relegando las ideas de equidad a un segundo plano.

El gobierno, en colaboración con la SENESCYT y la SEMPLADES, formó un monopolio con la capacidad de incidir en la definición del problema y en la proposición de soluciones. Introducen ideas relacionadas con la calidad, provenientes de una visión internacional, en la selección del instrumento, mientras que las ideas orientadas a la democratización del acceso y la igualdad de oportunidades quedan desplazadas.

El examen estandarizado, que se convierte en la piedra angular del SNNA, responde a una lógica meritocrática. Los actores estatales sienten que esto vulnera su derecho a la educación, ya que evalúa a todos por igual, desconociendo las diferencias en la formación y el origen de los estudiantes. Autores como Dahrendorf (2005), Dubet (2015) y Rosanvallon (2013) coinciden en que el mérito se ha convertido en una fuente de legitimación de las desigualdades.

Un sistema escolar basado en la igualdad formal de oportunidades se convierte en un mecanismo de reproducción de desigualdades, ya que algunos competidores tienen una ventaja con una amplia gama de recursos necesarios para tener éxito, a diferencia de otros que argumentando que rendir un examen único que evalúa aptitudes en lugar de conocimientos evita sesgos socioeconómicos y culturales. Por lo tanto, promocionan el examen como un instrumento neutral y garante de igualdad de oportunidades, donde obtener o no un cupo depende únicamente del esfuerzo individual.

En este escenario, siguiendo los postulados boltanskianos, los actores organizados dentro de diferentes ciudades presentan principios de justificación propios. Cada grupo de actores se

posiciona frente al otro utilizando no solo principios diferentes, sino también concepciones opuestas de la democratización del acceso (Vásquez 2017).

A pesar de las mejoras en la educación en Ecuador en términos de cobertura, calidad, inclusión y servicios, con énfasis en la educación superior como un derecho, persisten controversias y desafíos en la concepción de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Aunque la LOES y el nuevo marco legal han sentado las bases para una transformación del sistema educativo, las políticas implementadas no logran democratizar el acceso a la educación superior. Aunque el examen estandarizado del SNNA brinda a todos los bachilleres la oportunidad de buscar un cupo en las universidades ecuatorianas, surgen controversias cuando muchos estudiantes quedan excluidos al no obtener el cupo deseado. La insatisfacción persiste cuando un estudiante con un puntaje adecuado no ingresa a la universidad y, especialmente, a la carrera de su elección (Vásquez 2017). En consecuencia, el sistema actual se percibe como selectivo y excluyente, favoreciendo a unos pocos.

El propósito de democratizar el acceso perdió importancia en el camino, ya que el gobierno y sus agencias priorizaron la calidad, expresada principalmente a través de la meritocracia. Hasta el final del Gobierno de Rafael Correa, los actores estatales respaldaron una política basada en la meritocracia, argumentando que el SNNA logró conciliar calidad y equidad simultáneamente (Ramírez 2016). Sostuvieron que las acciones implementadas permitieron que ambos procesos coexistieran, generando un impacto positivo en la inclusión educativa de grupos históricamente desfavorecidos por su clase, etnia y acceso a bienes culturales.

En línea con el pensamiento de Delgado et al. (2018), la percepción de los estudiantes respecto a la primera etapa (inscripción), que forma parte del proceso de admisión a la universidad ecuatoriana, es positiva en el sentido de que todos pueden acceder a este espacio, creado por la SENESCYT, para inscribirse. Esta perspectiva coincide con la postura del gobierno al aseverar que a este proceso se puede acceder desde los pueblos y lugares más lejanos.

Sin embargo, los estudiantes consideran que la igualdad de oportunidades termina en esta primera etapa, situación que contradice lo estipulado en el artículo 70 de la LOES. Los participantes afirman, que, al momento de rendir el examen, no se puede hablar de igualdad de oportunidades tomando en cuenta las diferencias en la formación que han recibido en sus respectivos colegios.

Los estudiantes consideran que la SENESCYT no debería gestionar el proceso de admisión en la universidad pública, proponiendo que esta responsabilidad recaiga en las propias universidades. Este punto de vista evidencia la competencia por el poder entre diferentes actores en este ámbito educativo (Fontaine, 2015). A pesar de la limitada participación de las universidades debido a la normativa existente, los participantes prefieren un proceso de admisión liderado por las universidades y expresan una percepción negativa hacia el papel de la SENESCYT (Delgado et al. 2018). Sin embargo, los resultados empíricos contradicen la idea de responsabilizar completamente a la SENESCYT, revelando tensiones de poder y posiciones divergentes entre el Estado y la sociedad.

No es necesario eliminar el SNNA, pero si la forma en la que está instrumentado, haciendo de la meritocracia y la nota obtenida en el examen un factor decisivo. La idea ilusoria de retomar el libre ingreso no es la solución, ya que el problema radica en una insuficiente oferta de cupos. La herramienta actual no es apropiada si buscamos lograr un acceso equitativo, pero es imperativo contar con un mecanismo que regule la admisión. El propósito no es eliminar los procesos de admisión, sino mejorarlos.

La supresión del examen no resultará en una disminución de la demanda de educación superior. La demanda de educación superior supera la oferta en más del 40%. Esto implica que incluso con una ocupación total del sistema educativo al 100%, aún hay un 40% de solicitantes que no pueden acceder. Como señala Castro (2020), “ningún país en el mundo tiene una oferta suficiente para dar cabida a toda la población interesada en estudiar en la universidad”.

Al analizar las cifras y la información presentada, queda claro que se necesita una reforma en el sistema de admisión, pero estas reformas deben llevarse a cabo mediante un análisis más exhaustivo con la participación de actores no estatales, como estudiantes, docentes y expertos. Las decisiones no deben tomarse de manera aislada, sino que deben considerar el contexto. Cualquier reforma debe cuestionar si la educación superior es un derecho o un mérito. Es esencial analizar el acceso a la educación superior no solo desde la oferta y la demanda de cupos, sino también desde los perfiles de quienes acceden y quienes quedan excluidos.

La discusión sobre el examen de acceso a la universidad, para Castro (2020), parece pasar por alto el verdadero problema: las disparidades en la educación entre ciudades grandes y zonas rurales, entre establecimientos privados y públicos, entre otros factores que agravan las diferencias entre los estudiantes. Creer que la solución es simplemente eliminar el examen

ignora el panorama completo de la educación superior. Las diferencias estructurales no se resuelven eliminando un examen. Trabajar en la brecha de conocimientos entre los estudiantes, mejorar la educación básica y de bachillerato, capacitar a los docentes, invertir en infraestructura y tecnologías, especialmente en zonas rurales, son pasos fundamentales para garantizar una educación superior equitativa, incluso sin un examen de acceso (Castro 2020).

En relación con las instituciones de educación superior, es crucial aumentar o al menos evitar recortar los presupuestos, ya que menos presupuesto se traduce en menos cupos. Se debe establecer un control continuo sobre cómo cada universidad utiliza este presupuesto. Algunas recomendaciones para mejorar el acceso incluyen fortalecer modalidades alternativas de educación superior, como la formación técnica y en línea, ampliar la oferta académica con nuevas carreras para reducir la presión sobre las más demandadas, fortalecer y expandir las sedes en áreas con poca oferta presencial, especialmente en la Amazonía, y reforzar las políticas de información.

Otra sugerencia es considerar un examen no estandarizado, adaptado a las características de los estudiantes de diferentes contextos, o incluso con contenidos específicos relacionados con la carrera deseada. Se plantea la propuesta de la FESE, que aboga por un sistema de nivelación para todos los aspirantes, con asignaturas vinculadas a cada carrera y materias generales para facilitar la integración al sistema de educación superior. Este proceso, que incluye una prueba de habilidades y destrezas, constituiría el 20% de la nota final y debería ser gratuito y obligatorio.

La investigación reconoce que el conocimiento obtenido es provisional y sujeto a futuros estudios que podrían cuestionar la hipótesis inicial o las conclusiones. Se señalan áreas para investigaciones posteriores, como la comparación de resultados entre ENES, Ser Bachiller y EAES, abordando aspectos diversos. También se plantea la necesidad de analizar las deficiencias de la política, explorar los posibles resultados de diferentes procesos de admisión y mecanismos de selección en el país, así como realizar estudios sobre educación técnica y a distancia.

Referencias

- Aboites, Hugo. 2012. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*. México: Itáca.
- Arcos, Carlos. 2008. “Política pública y reforma educativa en Ecuador educación en el Ecuador: calidad y equidad”. En Desafíos de la, de Coordinado por Carlos Arcos y Betty Espinosa, 29 - 63. Quito: Flacso Sede Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador . 2008. Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial de Ecuador, No. 449. Quito.
- Asamblea Nacional del Ecuador. 2010. Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial de Ecuador, No. 298. Quito.
- Avendaño , William, Luisa Paz, y Gerson Vera. 2017. “Políticas públicas y educación superior: análisis conceptual del contexto colombiano”. *Revista Venezolana de Gerencia* 22, (79).
- Ávila, Mercedes. 2005. “Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19: 159-174.
- Benítez, María, Adrian Ramos, y Carlos González. 2015. “Influencia de los Antecedentes Académicos para el Ingreso en una Universidad Pública Mexicana: Un Estudio de Caso”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 13 (3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2786> (2015): 107-119.
- Bernasconi, Andrés , y Sergio Celis. 2017. “Higher education reforms: latin america in comparative perspective”. *Education Policy Analysis Archives* 25, (67). <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3240>.
- Boltanski, Luc. 2000. “El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción” . Buenos Aires: Amorrortu.
- . 2017. “Un nuevo régimen de justificación. La ciudad por proyectos”. *Revista de la Carrera de Sociología* 7: 179 - 209.
- Boltanski, Luc, y Laurent Thevenot. 1991. “ De la justificación”. Paris: Gallimard.
- . 2000. “The Sociology of Critical Capacity”. *European Journal of Social Theory* 2. doi.org/10.1177/136843199002003010.
- Bossuet, Jacques. 1990. *Politics Drawn from the Very Words of Holy Scripture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. 2001. *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. 2009. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Broadfoot, Patricia. 1984. *Selection, certification, and control: Social issues in educational assessment*. Falmer Press.
- Brunner, José. 1990. *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, José, y Cristobal Villalobos. 2014. *Políticas de educación superior en Iberoamérica*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE). Universidad Diego Portales.
- Cabrera, Santiago. 2015. “El sistema meritocrático de ingreso a la universidad pública en el Ecuador”. Taller Universidad y Sociedad. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cárdenas, Marcos. 2013. “La política pública de acceso a la educación superior para los estratos socioeconómicos bajos”. *Novum Jus*, 7(2): 11–53. doi.org/10.14718/NovumJus.2013.7.2.1

- Casanova, Daniel. 2015. *Entre el pago y el mérito: admisión estudiantil e inclusión social en las universidades Chilenas*. Leiden: Leiden University.
- Castro, Eduardo, y Karen Vázquez. 2006. “La legislación de la educación Superior en América Latina”. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior*, 79-94. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Castro, Mayuri. 2020. *¿Qué es el proceso Ser Bachiller?*. GK. <https://gk.city/2020/01/26/ser-bachiller-2020-ecuador/>
- Cevallos, Pablo. 2015. “Ecuador, 2007 - 2014: A ttempting a radical educational transformation”. En *Education in South America*, de Simon Schwartzman, 329 - 361. Londres: Bloomsbury.
- Chandia-Godoy, Deisy. 2021. “Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el habitus institucional”. *Estudios Pedagógicos* 47(2). doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031
- Chetty, Sylvie. 1996. “The case study method for research in small- and médium - sized firms”. *International small business journal* 15: 73:85. doi:10.1177/0266242696151005 (1996).
- Contretemps. 2014. “Entrevista a René Ramírez en Contretemps”. *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/entrevista-a-rene-ramirez-en-contretemps/>
- Coraggio, José. 2002. “Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina”. En *Nuevas políticas de la Educación Superior*, de Hugo Casanova, 19 - 88. Barcelona: Netbiblo.
- Cordera, Rafael, y Diana Sheinbaum. 2008. “Los retos de la autonomía universitaria en la sociedad del conocimiento”. *Universidades* 36: 83-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312909010>.
- Cortés, Aída, y Joaquina Palomar. 2008. “El proceso de admisión como predictor del rendimiento académico en la educación superior”. *Universitas Psychologica* 7: 199 - 215.
- Dahrendorf, Ralf. 2005. “Asenso y caída de la meritocracia”. *Project Syndicate*. <https://www.project-syndicate.org/commentary/the-rise-and-fall-of-meritocracy/spanish?barrier=accesspaylog>.
- Delgado, Ana, Juan Santillán, Ángel Japón y Blanca Mora. 2018. Percepciones de los aspirantes sobre el proceso de admisión a la universidad pública ecuatoriana. *Innova Research Journal* 3. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.2018.658>
- Del Moral, Álvaro. 2015. “Compendio de sociología de la emancipación”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 8: 306 - 303.
- De Sousa Santos, Boaventura. 2006. *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- Dias, Diana, y Maria Sá. 2012. “Rom high school to university: students’ competences recycled”. *Research in Post-Compulsory Education* 3: 277-291. doi:10.1080/13596748.2012.700094
- Di Caudo, María. 2015. “Política de cuotas en Ecuador: me gané una beca para estudiar en la Universidad”. Ponto-e-Vírgula. *Revista de Ciências Sociais* 17. <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/viewFile/25431/18142>
- . 2022. Transformaciones universitarias y cupos en Ecuador: entre equidad, meritocracia y desarrollo. *Nómadas* 56. doi: 10.30578/nomadas.n44a9
- Dubet, Francois. 2012. *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- . 2015. *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eisenhardt, Kathleen. 1991. ““Better stories and better constructs: the case for rigor and comparative logic”. *Academy of Management Review* 16 (3): 620 - 627. <https://doi.org/10.2307/25892>.
- Elman, Colin, John Gerring, y James Mahoney. 2016. “Case study research: putting the quant into the qual”. *Sociological Methods & Research* 45(3): 375 - 391. <https://doi.org/10.1177/0049124116644273>.
- El Universo. 2018. “*Augusto Barrera: 40 mil jóvenes no logran ir a universidad*”. El Universo, 10 de Junio de 2018: <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/06/10/nota/6801599/40-mil-vidas-marcadas-porque-no-accedieron-u/?amp>.
- Espinosa, Betty. 2017. *Las redes de comercio justo. Interacciones entre el don y el intercambio mercantil*. Quito: FLACSO Ecuador
- Espinosa, Betty , Ana María Goetschel, y Fernando Carrasco. 2020. *Sueños de universidad globalizada en Ecuador: reformas a partir del gobierno de Rafael Correa en 2007*. Quito: Flacso Sede Ecuador.
- Flores, José, y Endel Pernía. 2018. “Tendencias globales que marcan el desarrollo de la educación superior en el Ecuador: pertinencia, regionalización y expansión de la oferta.” *Universitas*: 217-239
- Fossa, Lissete. 2011. *PSU: académicos acusan que consolida la desigualdad*. CIPER.
- Fontaine, Guillaume. 2015. *El análisis de políticas públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Quito: Anthropos.
- Freeman, Brigid. 2015. *Who to admit, how, and at whose expense? International comparative review of higher education admissions policies*. Melbourne: UNESCO.
- Guaygua, José. 2015. “*Gobierno niega que 500 000 jóvenes hayan dejado de estudiar en la universidad por el examen ENES*”. El Comercio, 12 de Septiembre de 2015: <https://www.elcomercio.com/tendencias/gobierno-niega-jovenes-dejaron-universidad.html>.
- Goetschel, Ana María. 2008. “Educación y formación de las clases medias”. *Ecuador Debate. Clases Medias* 74: 126 - 136.
- Guerrero, Alicia, César Áviles, y María Loor. 2017. “Caracterización socioeconómica de los estudiantes que acceden al sistema de educación superior del Ecuador.” En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, de Santiago Cabrera, Cristina Cielo, Moreno Kintia y Pablo Ospina, 267 - 281. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Guerrero, Juan, y Hugo Ramírez. 2011. “La justicia, la crítica y la justificación. Un análisis desde la perspectiva de la sociología pragmática”. *Revista Colombiana de Sociología* 34: 41-73.
- Gundermann, Hans. 2001. “El método de los estudios de caso”. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en ciencias sociales*, de María Tárres. México: Flacso México.
- Hamilton, Laura, Brian Stecher, y Stephen Klein. 2002. *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Santa Mónica: RAND Education.
- Henríquez, Pedro. 2028. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. Caracas: IESALC – UNESCO.
- Ibarra, Hernán. 2008. “Notas sobre las clases medias ecuatorianas”. *Ecuador Debate. Liderazgo Político y Democracia* 74: 37-62.

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. 2006. “Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005”. IESALC.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. 2014. Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) 2014. Quito: INEC
- . 2014. Encuesta de empleo, desempleo y subempleo (ENEMDU) 2006-2014. Quito: INEC
- . 2016. Resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida 2013-2014. Quito: INEC
- . 2018. Encuesta de Empleo y Desempleo Urbano y Rural (ENEMDUR). Quito: INEC.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2018. *La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2019. Ser Bachiller Ciclo 2014 - 2015. 2015. <http://www.evaluacion.gob.ec/resultados/des>
- Johnstone, Bruce. 2004. “The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives.” *Economics of Education Review* 23 (4): 403-410.
- Kirabo, Jackson. 2010. “Do Students Benefit from Attending Better Schools? Evidence from Rule-based Student Assignments in Trinidad and Tobago.” *The Economic Journal* 549: 1399 - 1429. doi: 10.1111/j.1468-0297.2010.02371.
- Konstenwein, Ezequiel. 2018. “Sociología de la justicia penal y regímenes de acción. El caso de la prisión preventiva”. *Derecho Penal y Criminología* 3 (6): 130 - 150.
- López, Mónica, y Santiago Rodríguez. 2019. “Desigualdad de oportunidades educativas en México: evidencias en la educación media superior y superior”. *Laboratorio* 29: 60:86.
- Lowe, Houston, y Anthony Cook. 2003. “Mind the Gap: Are students prepared for higher education?” *Journal of Further and Higher Education* 27: 53-76. doi: 10.1080/03098770305629.
- Luna, Milton. 2017. “Políticas de exclusión de la Revolución Ciudadana en el acceso a la Universidad.” En *Las reformas universitarias en Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, de Santiago Cabrera, Cristina Cielo, Moreno Kintia y Pablo Ospina, 221-250. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Márquez, Cristina. 2019. “Dos universidades dan identidad a Riobamba”. El Comercio, 10 de Noviembre de 2019: <https://www.elcomercio.com/actualidad/universidades-identidad-riobamba-ecuador-fiesta.html>.
- Martínez, Domingo. 2007. “Reseña de “La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?” de Dubet, François”. *Revista de Investigación Educativa* 5: 1-8.
- Martínez, Piedad. 2006. “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. *Pensamiento y Gestión* 20: 165 -93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>.
- Mathieu, Lilian. 2011. “Marcos y ciudades: del orden del discurso a la acción en situación”. *Discurso y Acción* 11: 33-58.
- Mercado, Fiana. 2019. Acceso de los afro en la educación superior, estudio de caso en la Universidad de Guayaquil. Tesis de Pregrado. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.
- Montenegro, Galo, Bruno Soria, Mayra Cáceres y José Crespo. 2020. Impacto del examen del Sistema de Nivelación y Admisión (SNNA) en los estudiantes de primer semestre de la carrera de agronomía de la ESPOCH. *Knowledge E* 1: 421–445.
- Moreno, Kintia. 2015. “Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (2010) “. *Tesis de maestría*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Munda, Giuseppe. 2004. “Métodos y Procesos Multicriterio para la Evaluación Social de las Políticas Públicas”. *Revibec: revista iberoamericana de economía ecológica* 1: 31 - 45.

- Nardacchione, Gabriel , y Pablo Tovillas. 2018. “Otra controvertida relación maestro discípulo. Pierre Bourdieu y Luc Boltanski, en torno al problema de la acción y la axiología del investigador”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata* 8: 1-19.
- Nieto, Ricardo. 2014. “Reproducción: la relación existente entre escuela y desigualdad social”. *Sociólogos Blog de actualidad y Ciencias Sociales* (blog), 19 de agosto de 2021, <https://sociologos.com/2014/10/21/reproduccion-la-relacion-existente-entre-escuela-y-desigualdad-social/>
- Nussbaum, Martha. 2005. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Observador Latinoamericano de Políticas Educativas. 2017. *Ecuador: cientos de jóvenes se quedarán sin universidad mediante prueba ser bachiller*. 23 de Febrero de 2017. <http://www.observatorioeducacion.org/content/ecuador%3A-cientos-de-j%C3%B3venes-se-quedar%C3%A1n-sin-universidad-mediante-prueba-ser-bachiller>.
- Ochoa, Carlos. 2015. Muestreo no probabilístico por bola de nieve. Netquest (blog), 15 de agosto de 2021, <https://www.netquest.com/blog/muestreo-bola-nieve>
- Olin Wright, Erik. 2010. “Comprender la clase”. *New Left Review* 60: 98-112.
- Ospina, Pablo. 2017. “Búsquedas, extravíos y reencuentros de la educación superior en Ecuador.” En *Las reformas universitarias en Ecuador 2009 - 2016 . Extravíos, ilusiones, realidades*, de Santiago Cabrera, Cristina Cielo, Kintia Moreno y Pablo Ospina, 13 - 23. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Oszlak, Oscar, y Guillermo O'Donnell. 1995. “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”. *Redes* 2 (4): 99-128.
- Pacheco, Lucas. 1992. *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Pareja, Francisco. 1986. *La Educación Superior en el Ecuador*. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Paucar, Elena. 2020. “536 estudiantes fueron citados para rendir nuevamente la Ser Bachiller”. *El Comercio*, 19 de Febrero de 2020: <https://www.elcomercio.com/actualidad/estudiantes-bachiller-guayaquil-filtracion.html>.
- Pérez, Alejandro. 2020. “¿Dónde está el problema del examen Ser Bachiller?” *Revista Vistazo*. <https://www.vistazo.com/seccion/pais/actualidad-nacional/donde-esta-el-problema-del-examen-ser-bachiller-el-suicidio-de-una>.
- Perry, Chad. 1998. “A structured approach to presenting theses”. *Australian Marketing Journal* 6: 63-86. [https://doi.org/10.1016/S1441-3582\(98\)70240-X](https://doi.org/10.1016/S1441-3582(98)70240-X).
- Plan V. 2018. El Estado ha entregado más de USD 1000 millones en becas. 04 de Julio de 2018. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/el-estado-ha-entregado-mas-usd-1000-millones-becas> (último acceso: 13 de Noviembre de 2020).
- Ponce, Juan, y Fernando Carrasco. 2016. “Acceso y equidad a la educación superior y posgrado en el Ecuador, un enfoque descriptivo.” *Mundos Plurales Revista Latinoamericana De Políticas Y Acción Pública* 3(2): 9-22.
- Ponce, Ana. 2018. “El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la administración”. *Revista Publicando* 15 (2): 21-34. ISSN 1390-9304.
- Quishpe, Andrés. 2020. “¿Eliminar la prueba Ser Bachiller?” *Rupturas: Revista de opinión, análisis e investigación* (blog). <https://revistarupturas.com/eliminar-la-prueba-ser-bachiller/>
- Ramírez, Rene. 2012. *Transformar la universidad para transformar la sociedad - Introducción*. Quito: Senescyt.

- . 2013. *Tercera ola de transformación de la educación superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la Sociedad del Buen Vivir*. Quito: .Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
- . 2016. “Universidad urgente para una sociedad emancipada.” En *Universidad urgente para una sociedad emancipada*. Quito: SENESCYT-IESALC.
- Ramírez, Rene, y Analía Minteguiaga. 2010. “Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva constitución política.” *Educación Superior y Sociedad* 15: 129-154.
- Rosanvallon, Pierre. 2013. *La Sociedad de Iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Rosero, Mariela. 2020. “¿Cómo se pudo filtrar el Ser Bachiller, la prueba para acceder a la universidad?”. *El Comercio*, 07 de Febrero de 2020: <https://www.elcomercio.com/actualidad/filtraciones-bachiller-investigacion-educacion-ecuador.html>.
- Ruiz, Francisco, y José Rodas. 2011. “Factores motivacionales que orientan la decisión de ingresar a la licenciatura en Biología y Química de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2: 11 - 35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134125454003>
- Rule, Peter, y Vaughn Mitchell. 2015. “A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research”. *International Journal of Qualitative Methods* 3: 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406915611575>.
- Sahlberg, Pasi. 2011. *Finnish Lessons: What Can the World Learn About Educational Change in Finland?*. Blackstone Audio Ind.
- Sánchez, Harvey. 2016. “El bachillerato como eje transformador de la educación”. En *Universidad urgente para una sociedad emancipada*, de Rene Ramírez, 119 - 138. Quito: IESALC-UNESCO, 2016.
- Sasso, María. 2008. *Represas: disputas sobre el desarrollo y la sustentabilidad. El Proyecto Multipropósito Baba a la luz de la sociología de la crítica*. Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Schwartzma, Simon, y Marcelo Knobel. 2016. “High-stakes entrance examinations: A view from Brazil. *International Higher Education*.” *International Higher Education*, doi: 10.6017/ihe.2016.85.9242.
- Sen, Amartya. 2000. *Desarrollo y Libertad*. Madrid: Editorial Planeta.
- Senescyt. 2019. “Boletín de prensa No. 240: Senescyt informa avances en educación superior a la Comisión de Educación de la Asamblea.” Quito: Senescyt. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/senescyt-informa-avances-en-educacion-superior-a-la-comision-de-educacion-de-la-asamblea/>.
- Sierra, Karina. 2018. *Política pública de educación superior, meritocracia y equidad en el ingreso a la universidad, caso: Análisis de las fallas de implementación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)*. Tesis de maestría. Quito: Flacso Sede Ecuador.
- Sociedad, Redacción. 2015. “El título de bachiller y el ingreso a la universidad se conseguirán en un solo examen desde el 2017.” *El Comercio*, 17 de Noviembre de 2015: <https://www.elcomercio.com/tendencias/titulo-bachillerato-ingreso-universidades-examen.html>.
- Steenman, Sebastiaan, Wieger Bakker, y Jan Van Tartwijk. 2016. “Predicting different grades in different ways for selective admission: disentangling the first-year grade point average”. *Studies in Higher Education* 48: 1-16. doi: 10.1080/03075079.2014.970631
- Suárez, Gabriela. 2021. *Brecha entre demanda y oferta de cupos en el sistema de educación superior*. Quito: Grupo Faro.

- Susen, Simon. 2014. *"The Spirit of Luc Boltanski: Essays on the 'Pragmatic Sociology of Critique'"*. Londres: Anthem Press.
- Tamayo, Tito. 2019. "El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos". *Revista Andina* 2 (1). <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2> (2019).
- Tele Ciudadana. 2016. Enlace Ciudadano 489 desde Playa Las Palmas Esmeraldas. 20. 3:18:50. de Agosto de 2016. <https://youtu.be/cg-qVd6-wH4> .
- Torrance, Harry. 2015. "Blaming the victim: Assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance." *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, doi: 10.1080/01596306.2015.1104854.
- Torres, Rosa. 2014. "En 2018 tendremos uno de los mejores sistemas educativos del mundo". *Otra Educación*. Junio de 2014. <https://otra-educacion.blogspot.com/2014/05/ecuador-lo-bueno-y-lo-malo-de-la.html?m=1> (último acceso: 20 de Julio de 2020).
- . 2014. *Repensando el entusiasmo evaluador y las pruebas*. Octubre de 2014. <https://otra-educacion.blogspot.com/2010/12/repensando-el-entusiasmo-evaluador-y.html?m=1>. (último acceso: 13 de Diciembre de 2020).
- . 2015. *Puntajes perfectos (ENES, Ecuador)*. Enero 2015. <https://otra-educacion.blogspot.com/2015/06/puntajes-perfectos-enes-ecuador.html> (último acceso: 13 de Noviembre de 2020).
- Trochim, William. 1985. "Pattern Matching, Validity, and Conceptualization in Program Evaluation." *Evaluation Review* 5 (9): 575 – 604, doi:1177/0193841X8500900503.
- UNESCO. 1996. "Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe." 18 al 22 de noviembre. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>
- Universidad, Sociedad y Foro Ecuador. 2017. *Reformas a LOES apuntan a la igualdad de oportunidades para estudiantes*. 30 de Junio de 2017. <https://universidadsociedadec.wordpress.com/2017/06/30/reformas-a-loes-apuntan-a-la-igualdad-de-oportunidades-para-estudiantes/>.
- Van Campenhoudt, Luc. 2001. *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.
- Vásquez, Katherine. 2017. "Las fallas de implementación explicadas a través de la selección de instrumentos, Examen Nacional para la Educación Superior en el Ecuador, 2011-2015". Quito: Tesis de maestría. FLACSO Sede Ecuador.
- . 2017. "La selección del ENES como determinante en la falla de la política de acceso a la educación superior en Ecuador." En *Las reformas universitarias en Ecuador 2009 - 2016 . Extravíos, ilusiones, realidades*, de Santiago Cabrera, Cristina Cielo, Kintia Moreno y Pablo Ospina, 99 - 16. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Villanueva, Ernesto. 2010. "Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros". *Perfiles Educativos* 32 (129): 86-101
- Villavicencio, Arturo. 2013. "¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la revolución ciudadana?" UASB Digital. Artículos y documentos de trabajo. <http://hdl.handle.net/10644/3235>.
- Walzer, Michael. 2001. *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Yin, Robert. 2003. *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research*. Londres: Sage Publications Ltd.
- Zabala, Tania. 2015. *Análisis del cambio de la política pública de educación superior en el Ecuador*. Período 2008-2013. Quito: Tesis de Maestría. FLACSO Sede Ecuador.
- Zavala, Eddie. 2020. "Prueba Ser Bachiller". *El Universo*, 02 de Febrero de 2020: <https://www.eluniverso.com/opinion/2020/02/01/nota/7718391/prueba-ser-bachiller/?amp>.

Zittoun, Philippe. 2016. "Hacia un enfoque pragmático de la acción pública". *Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 3: 9-32.

Anexos

Anexo 1

Características de los entrevistados

	Sexo	Número de veces que rindió el examen	Año en el que rindió por última vez el examen	Colegio según tipo de financiamiento del que proviene	Asistió a un curso de preparación pagado	Se mudó de ciudad	Curso nivelación de carrera	Obtuvo un cupo en su primera opción de carrera
Estudiante 1	Masculino	1	2016 (ENES)	Particular	Si	Si	Si	No
Estudiante 2	Femenino	1	2012 (ENES)	Fiscal - Rural	Si	Si	Si	No
Estudiante 3	Femenino	2	2016 (ENES)	Fiscal	No	Si	Si	No
Estudiante 4	Masculino	1	2018 (Ser Bachiller)	Particular	Si	Si	No	No - opto por una universidad privada
Estudiante 5	Masculino	2	2018 (Ser Bachiller)	Particular	No	Si	No	No - opto por una universidad privada
Estudiante 6	Femenino	1	2016 (ENES)	Particular	No	No	Si	No
Estudiante 7	Masculino	1	2015 (ENES)	Particular	Si	Si	No	Si
Estudiante 8	Masculino	2	2017 (Ser Bachiller)	Fiscal	Si	No	Si	No - opto por seguir dos carreras
Estudiante 9	Masculino	1	2016 (ENES)	Particular	Si	No	Si	No
Estudiante 10	Femenino	2	2015 (ENES)	Fiscal	Si	Si	No	Si
Estudiante 11	Femenino	1	2013 (ENES)	Fiscomisional	Si	No	No	No
Estudiante 12	Femenino	2	2014 (ENES)	Particular	No	No	No	No
Estudiante 13	Femenino	2	2015 (ENES)	Fiscal	Si	Si	Si	No
Estudiante 14	Masculino	2	2015 (ENES)	Particular	No	Si	No	Si
Estudiante 15	Femenino	2	2014 (ENES)	Particular	Si	Si	Si	No
Estudiante 16	Masculino	3	2015 (ENES)	Fiscal	No	Si	Si	No
Estudiante 17	Femenino	1	2013 (ENES)	Fiscal	Si	No	Si	No
Estudiante 18	Masculino	3	2017 (Ser Bachiller)	Fiscal	Si	No	Si	Si
Estudiante 19	Femenino	1	2018 (Ser Bachiller)	Particular	Si	No	Si	No
Estudiante 20	Masculino	1	2017 (Ser Bachiller)	Fiscal	Si	Si	Si	Si
Estudiante 21	Masculino	2	2017 (Ser Bachiller)	Particular	Si	No	Si	No
Estudiante 22	Masculino	3	2014 (ENES)	Fiscal - Rural	No	Si	Si - Curso nivelación general	No
Estudiante 23	Femenino	2	2019 (Ser Bachiller)	Fiscal	Si	No	Si	No
Estudiante 24	Masculino	1	2018 (Ser Bachiller)	Particular	Si	No	Si	Si
Estudiante 25	Femenino	2	2019 (Ser Bachiller)	Particular	No	No	Si	Si