

**Universidad Andina Simón Bolívar**

**Sede Ecuador**

**Área de Estudios Sociales y Globales**

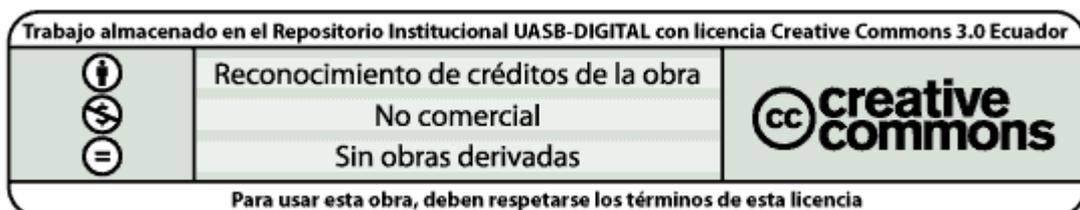
Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos

Mención en Política y Cultura

**Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior  
desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de  
Nivelación y Admisiones (2010)**

Kintia Moreno Yáñez

**2015**



### **Cláusula de cesión de derecho de publicación de tesis**

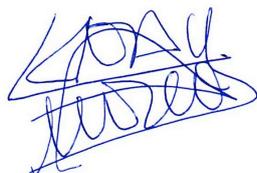
Yo, Kintia Alejandra Moreno Yáñez, autora de la tesis intitulada “Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior desde el libre ingreso (1969) hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (2010)”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 36 meses a partir de mi graduación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

Fecha: 4 de noviembre de 2015



Firma: .....



**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR  
SEDE ECUADOR**

**ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES Y GLOBALES**

**MAESTRÍA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS CON MENCIÓN EN  
POLÍTICA Y CULTURA**

**Meritocracia en las políticas de acceso a educación superior  
desde el libre ingreso (1969)  
hasta el Sistema Nacional de Nivelación y Admisiones (2010)**

**Autora: Kintia Moreno Yáñez**

**Tutor: Pablo Ospina Peralta**

**Quito**

**2015**

## Resumen

En este trabajo de investigación se analiza cómo opera la meritocracia en las políticas de acceso al sistema de educación superior desde la declaratoria del libre ingreso en 1969 hasta el actual Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Con esto se busca mostrar cómo se ha posicionado la idea de mérito en cada década y qué relación tiene con la reproducción de la desigualdad en el ingreso a la universidad ecuatoriana.

A través de categorías como meritocracia y reproducción se pone en cuestión los procesos de democratización de acceso a la universidad que se han vivido en el país. Se parte de la revisión de sistemas como el de libre ingreso, que incrementó aceleradamente la matrícula durante la década de los setenta. Para luego observar cómo por el bajo presupuesto otorgado por el Estado y el exceso de aspirantes, cada universidad va instaurando exámenes de ingreso de acuerdo a las dinámicas de sus facultades.

Finalmente, se hace un análisis de qué efectos podría estar provocando el actual Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, que se ha posicionado desde el discurso oficial como democrático por valorar el mérito y el talento. Algo que se pone en cuestión, ya que aunque en el discurso se promueva la democratización del ingreso, posiblemente por la estructura de este sistema, se tienda más bien a perpetuar las desigualdades preexistentes y, por tanto, que la clase media y alta en su mayoría sean quienes accedan a las universidades en mejores condiciones.

Palabras clave: meritocracia; desigualdad; universidad; acceso a educación superior.

*a Esteban y Yanua  
por su amor y paciencia*

*a lxs estudiantes*

*Agradezco a las personas que han sido parte de la construcción de este trabajo, por estar y aportar a su manera.*

A Esteban por acompañarme en estos años de clases, tesis, malasnoches, despistes, ausencias y divagaciones...

A Martha y Fabrizio por todos los aprendizajes, por enseñarme a no comerme el cuento... Les agradezco infinitamente por estar tan presentes en esta nueva etapa de nuestras vidas junto a la Yanu.

A mi hermano, Carlos, por las intensas y cálidas conversaciones en las tardes de lluvia.

A Pablo Ospina por incentivarme a acabar “por fin” la tesis. Por sus aportes y opiniones oportunas que hicieron que la investigación retomara su camino.

A Esteban Nicholls y Arturo Villavicencio por los aportes precisos y acertados que me permitieron esclarecer la investigación.

A Paola y Carloco por compartir ese romperse la cabeza con éste y millón temas más que, como espinas, alimentan malasideas.

A Santiago, Patricio, Yomaira y Negra por la apuesta de repensar y reconstruir el presente y pasado de la universidad ecuatoriana.

A Janeta, una vez más, por hermana y cómplice.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo primero</b> .....	<b>14</b>
<b>Acceso a la universidad en América Latina y Ecuador entre 1950 y 1970</b> .....	<b>14</b>
1.1. Matrícula universitaria en América Latina .....	14
1.2. Contexto ecuatoriano .....	19
<b>Capítulo segundo</b> .....	<b>25</b>
<b>Reproducción de la desigualdad en el sistema de acceso a la universidad entre 1969 y 2000</b> .....	<b>25</b>
2.1. Discusiones sobre mérito, reproducción y democratización .....	26
2.1.1. El mérito en la educación: notas teóricas.....	26
2.1.2. ¿Democratización o reproducción?.....	29
2.2. Contexto en el que se da la lucha por el Libre ingreso en Ecuador.....	32
2.2.1. Segunda Reforma Universitaria.....	33
2.3. Lucha por el libre ingreso .....	37
2.4. Lo que nos dejó el libre ingreso.....	42
2.4.1. Primeros años del libre ingreso.....	42
2.4.2. Los ochenta y el paso al siguiente siglo.....	52
2.4.3. Privatización de la universidad .....	56
2.4.4. Primer proyecto de Sistema de Nivelación y Admisión .....	62
2.5. Reflexiones previas al análisis del SNNA .....	65
<b>Capítulo tercero</b> .....	<b>67</b>
<b>Sistema Nacional de Nivelación y Admisión: ¿La respuesta a la crisis de acceso a la universidad?</b> .....	<b>67</b>
3.1. “Democratización” en clave meritocrática .....	68
3.2. ¿Cómo opera el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión?.....	69
3.2.1. Examen Nacional de Educación Superior: ¿Sostiene la desigualdad? .....	74
3.2.2. Grupo de Alto Rendimiento: una lotería de talento .....	81
3.2.3. Sectores en los que se concentran créditos .....	83
3.3. El mérito: súper selección encubierta .....	84
3.4. Miradas y problemas del SNNA en la universidad.....	92
<b>Conclusiones</b> .....	<b>96</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>102</b>
<b>Anexo 1</b> .....	<b>107</b>

## Introducción

En los últimos cinco años se ha retomado la discusión acerca del rol de la universidad en la sociedad ecuatoriana. Este era un debate abandonado desde hace algunas décadas en la propia academia. Es a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior –LOES– en 2010, que se reaviva el debate y se vuelve a cuestionar el “para qué de la universidad”.

Esta discusión se ha dado en un contexto en el que el gobierno actual plantea reformas a la educación superior que se basan en políticas que premian el mérito, con el argumento de que esa fórmula permitirá democratizar el acceso a educación superior de manera transparente y justa. Para justificar esta forma de pensar la educación, el discurso gubernamental desacredita los anteriores sistemas de ingreso a la universidad. Desde esa perspectiva se crea el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión –SNNA–.

Pero ¿Por qué cuestionar los sistemas de acceso a la universidad? Existe una discusión histórica y no resuelta sobre si la universidad está al servicio de las élites o a los intereses de los sectores populares. Desde nuestra visión, hay que romper con esta mirada dicotómica y colocar a la universidad tanto como un escenario de producción y reproducción del orden social, como un espacio de cuestionamiento a éste.

La universidad como campo en disputa es importante en la medida que también es una oportunidad para generar reflexión y organización para contribuir en la transformación de la sociedad. Desde esta perspectiva, problematizar acerca de quiénes han podido y pueden acceder a la universidad cobra sentido, pues los mayormente excluidos suelen ser quienes están en situaciones de desventaja. En el caso de nuestros países esto está marcado por diferencias estructurales y visiones racistas y clasistas.

Los intentos por hacer de la universidad un espacio de generación de oportunidades para reducir las desigualdades sociales ha sido un viejo propósito. En esa medida, creemos que para poder hacer una lectura del sistema de admisión actual, es necesario mirar históricamente cómo se han dado los procesos de acceso a la universidad en el país. Esto nos permitirá observar en perspectiva qué han implicado los sistemas de ingreso anteriores en la sociedad ecuatoriana, y a la vez qué implica el actual sistema.

La presente investigación busca poner en tensión el discurso de democratización del acceso a las universidades que ha estado presente desde la década de los sesenta en Ecuador, ya que ha habido cíclicamente intentos de abrir las puertas de la universidad a

sectores excluidos. En algunos casos, estas demandas se han transformado en políticas o sistemas de ingreso que, aunque con discursos prometedores: de que los hijos de los trabajadores tendrán la oportunidad de entrar a la universidad, no han roto con las desigualdades. Desde la declaración del libre ingreso en 1969 hasta la actualidad han pasado más de cuatro décadas en las que los sistemas de selección para entrar a la universidad han privilegiado a quienes están en mejores condiciones para acceder. Claro, que esto hay que mirarlo con ciertos matices, en la medida en que cada periodo ha tenido sus propias características.

De lo expuesto anteriormente se desprende la pregunta que guió esta investigación: ¿Cómo ha operado y opera la meritocracia en los sistemas de acceso a la universidad desde el libre ingreso hasta el actual Sistema Nacional de Nivelación y Admisión? En la búsqueda de respuestas se pretende observar la valoración del mérito en las políticas de acceso a la universidad y qué relación tiene con la reproducción de las desigualdades.

Las desigualdades en el acceso a la educación superior no se saldaron con el libre ingreso, pues éstas inequidades se siguieron arrastrando y no se contrarrestaron, pues no hubieron políticas de bienestar universitario que permitan mermar, por lo menos parcialmente, las desigualdades y desventajas de quienes entraban en condiciones precarias. Es decir, siempre hubo formas explícitas e implícitas que iban conformando los filtros que definían quienes entraban, permanecían y culminaban la universidad. De alguna manera los mecanismos de exclusión siempre han estado ahí pero en diferente grado y forma.

Para cuestionar las dinámicas de ingreso a las universidades, quiénes pueden hacerlo y, sobre todo, cómo se reproducen las formas de exclusión y se legitiman a través de mecanismos (como la meritocracia) aceptados por las sociedades sin cuestionamientos, nos apoyamos en los planteamientos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, quienes plantean que los sistemas educativos actúan principalmente como otorgadores de títulos y reconocimientos, en su mayoría, a quienes son parte de sectores culturales, sociales y económicamente privilegiados. Legitimando y naturalizando con su acción el mantenimiento de las estructuras que reproducen las desigualdades. Desde esta perspectiva se reconoce que los sistemas educativos que premian en base a la adjudicación y evaluación de capacidades y oportunidades desiguales, son en realidad reproductores de las asimetrías sociales previas.

Para complementar esta posición recurrimos al aporte del filósofo Ángel Puyol, quien sostiene que la meritocracia no garantiza la igualdad, a pesar de que en el discurso se lo establezca como un mecanismo que valora las capacidades promoviendo la igualdad de condiciones. Recordemos que el premio al mérito ha sido nodal en la concepción de los sistemas educativos, pero lo que ha cambiado con el tiempo son las maneras de justificar las diferencias sociales. Así, en las últimas décadas se han radicalizado las formas de valoración individual –aunque es algo que atraviesa toda la modernidad– en las que se conjugan el “talento” y el “esfuerzo individual” que definiría quienes “se merecen legítimamente” acceder a la universidad.

Al suponer que el acceso al sistema de educación superior y la obtención de títulos se hace en igualdad de oportunidades, hay elementos estructurales que quedan en la sombra: las relaciones sociales previas, así como el capital acumulado y heredado. Perder de vista esta relación ha calado en el sentido común con nociones como el éxito, la eficiencia, el individualismo y la meritocracia. Valores y prácticas que parecen depender de las condiciones naturales y del talento individual. El resultado es que estos sistemas no necesariamente tienden a promover el acceso mayoritario de las clases populares a la universidad a pesar de la gratuidad, pues no existen políticas de bienestar que garanticen la permanencia y titulación de quienes ingresan en situaciones de desventaja, como tampoco significa la ampliación de acceso a espacios laborales o que estudiar permita generar movilidad social.

Este es el caso del actual sistema de admisión que, en lugar de expandir, contrae el acceso de los sectores excluidos ya sea por condiciones económicas como por diferencias étnico-raciales, así como por una relación centro-periferia. Los procesos parciales de democratización de la educación superior que se venían dando desde los años sesenta, habían intentado abrir de a poco las puertas a los sectores populares, ahora las cierran para convertirse nuevamente en un espacio para sectores privilegiados. Lo paradójico es que en este periodo, en que se ha revalorizado de alguna manera lo público –que estaba desprestigiado por discursos neoliberales a partir del abandono presupuestario del Estado– las instituciones estatales estrechan las puertas de las universidades públicas para restringir el paso a los sectores con mayores desventajas, generando más exclusión.

Para proceder a explicar la metodología de esta investigación vale la pena intentar responder a ¿Por qué mirar esta problemática históricamente? Y es que a pesar de que las

dificultades de acceso a la universidad ahora se hacen aún más evidentes por la instauración del SNNA, esta ha sido una discusión presente en el país, que está atravesada por diferentes visiones del “deber ser” de la universidad y, por lo tanto, los imaginarios de quienes deben acceder a ella. Para abordar históricamente esta discusión es fundamental establecer periodos de análisis que den cuenta de cómo se ha dado este proceso, sus variaciones y, sobre todo, dónde y a quiénes ha afectado la selección en el ingreso.

El punto de partida de esta investigación es la declaratoria del libre ingreso a la universidad en 1969, siendo éste un hito histórico cuando hablamos de acceso a la universidad en el Ecuador. Dicho proceso estuvo alentado tanto por la expansión de la matrícula en América Latina, como por la presión del movimiento estudiantil ecuatoriano y por posturas de autoridades como Manuel Agustín Aguirre que promovían la apertura de las puertas de la universidad a las mayorías. Partimos de este momento porque es el punto clave que posteriormente irá tomando diversas formas en relación al ingreso.

Para el análisis de los siguientes periodos se optó por hacer una lectura por décadas en función de las propias transformaciones en las concepciones y sistemas de ingreso a la universidad. Si bien es cierto que no se pueden hacer cortes de tiempo exactos de cómo se ha dado el ingreso a la universidad en cada década –por la limitada información sobre el tema, los pocos datos existentes, y porque las reformas han sido heterogéneas, pues cada universidad y sus facultades fueron creando fórmulas de acuerdo a su contexto– es necesario mirar cómo esos periodos se corresponden y están marcados por las dinámicas de la sociedad, el financiamiento a las universidades, la expansión de la matrícula, el valor de cada carrera, entre otros criterios.

En cuanto a la recolección de información, en primera instancia, se realizó una revisión bibliográfica de textos que tratan la problemática universitaria en América Latina y Ecuador desde la década del cincuenta hasta la actualidad. Luego se seleccionó y revisó las principales discusiones en torno al quehacer de la universidad y sus sistemas de admisión. Vale mencionar que no hay investigaciones previas que se centren en el ingreso a la universidad ecuatoriana.

Para sistematizar la información estadística sobre la matrícula universitaria, creación de universidades y otros datos, se fue reconstruyendo un mapa con la poca información existente. Para la década de los cincuenta e inicios del siguiente siglo, fueron de gran utilidad investigaciones previas que sistematizan datos tanto del ingreso a las

universidades como de la composición de sus actores y presupuesto otorgado por el Estado. A pesar de estos aportes, no tenemos datos suficientes que permitan reconstruir con precisión el perfil de quiénes eran estudiantes universitarios en cada uno de estos periodos, pero sí nos permitieron lanzar algunas hipótesis de las tendencias del ingreso.

En cuanto a la información cuantitativa del actual periodo, a pesar de que las posibilidades de acceso a la información han mejorado sustancialmente en los últimos años, fue difícil obtener datos precisos de quienes están accediendo actualmente a la universidad. De hecho, a pesar de que ésta se convirtió en una tarea compartida con más compañeros que trabajaban el tema, no pudimos obtener mayor información por parte de las instituciones oficiales, sino solo datos parciales. En estas circunstancias, se ha reconstruido la información con datos de encuestas oficiales, censos nacionales, y datos sobre pruebas estandarizadas que se aplican en el bachillerato. Cabe mencionar que, es en este punto donde se ha concentrado la propaganda y el debate nacional sobre el acceso a la educación. Se ha instaurado una “guerra del dato”, que también intentamos combatir porque sabemos que la presentación y lectura de la información están dadas en función de intereses y posiciones políticas.

Finalmente, para tener una visión cualitativa se recogieron voces de estudiantes y docentes que dan testimonio de las dinámicas de ingreso a la universidad y el peso del mérito en las diferentes carreras universitarias en cada periodo. Se recolectó voces de carreras como: administración, medicina, carreras de ciencias sociales, entre otras, con la intención de evidenciar la heterogeneidad en los sistemas de ingreso. Para abordar el momento actual, se revisó algunos intercambios de percepciones y posiciones de estudiantes sobre el sistema de ingreso actual en redes sociales. Además se tomó en cuenta discursos de padres de familia, estudiantes y de autoridades en medios impresos.

Esta investigación se desarrolla en tres capítulos. En el primero se hace una contextualización de lo que pasó en América Latina entre 1950 y 1990 para ubicar la problemática de la tesis en un contexto regional. En un segundo momento se describen los procesos que se vivieron en el país desde la década del cincuenta hasta entrados los años sesenta, con el objetivo de marcar antecedentes que permiten entender el intento de democratización de la educación superior.

En el segundo capítulo se pone en discusión dos categorías fundamentales para el análisis, por un lado se debate qué implica un sistema educativo basado en el mérito; y por

otro, se miran las diferencias entre lo que significaría un proceso de democratización y de reproducción de la desigualdad en el campo educativo. Con estos elementos teóricos, se pasa a hacer un recorrido por los sistemas de admisión después de la declaratoria del libre ingreso hasta entrados los años dos mil. En este capítulo se encontrarán datos e interpretaciones sobre el ingreso, pero también testimonios de estudiantes que lo vivieron en cada periodo.

En el tercer y último capítulo se describe el funcionamiento del actual Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. Se muestra su dinámica y se pone en cuestión a la meritocracia como sistema que permitiría generar igualdad de oportunidades a todos quienes quieran entrar a la universidad pública. Se intenta mostrar en base a estadísticas que el sistema tiende a estrechar aún más el paso de los sectores populares a la universidad.

Finalmente se presentan las conclusiones de este trabajo. Se inscriben algunas reflexiones acerca de cómo la meritocracia ha sido parte de la dinámica de reproducción de las desigualdades en el acceso a la universidad en el Ecuador en los últimos cincuenta años.

*Nota al cierre del presente estudio:* días antes de la entrega de esta investigación, la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación anunció que el Examen Nacional de Educación Superior –ENES– será eliminado y que pasará a complementar las pruebas Ser Bachiller. Más allá de esta modificación, esta investigación no pierde vigencia, pues la hipótesis de este trabajo no es sobre el examen en sí mismo sino sobre éste como política de selección. Es decir, la función que ahora vendrán a cumplir las pruebas Ser Bachiller no cambia la lógica de privilegiar a quienes están en ventaja. Para sustentar lo que se acaba de mencionar se puede revisar el acápite (3.2.1.) en el que se aborda críticamente los resultados de dichas pruebas.

## Capítulo primero

### Acceso a la universidad en América Latina y Ecuador entre 1950 y 1970

Antes de entrar en el corte de tiempo de esta investigación, es necesario describir algunos antecedentes importantes que contribuyeron al crecimiento de la matrícula en educación superior en América Latina y Ecuador en los años setenta. Describimos brevemente lo ocurrido desde la primera mitad del siglo XX en el continente, para a continuación dar una mirada al caso ecuatoriano.

#### 1.1. Matrícula universitaria en América Latina

Al crecimiento de la población estudiantil en América Latina hay que entenderlo en íntima relación con las demandas de democratización propuestas por los estudiantes a partir de la Reforma de Córdoba en 1918.<sup>1</sup> De ahí en adelante, los movimientos estudiantiles de cada país se harán cargo de replicar en sus respectivas naciones dicho requerimiento que se iría convirtiendo en necesidad a lo largo de las siguientes décadas.

José Carlos Mariátegui en su ensayo titulado “El proceso de instrucción pública” (1928) señalaba con respecto a la educación peruana, que es una educación colonial y colonizadora, aristocratizante, escolástica y literaria. Se trata de una educación que privilegia el ordenamiento colonial (a base de castas), que sólo forma clérigos y doctores (funcionales al ordenamiento social), es autoritaria y vertical, poco democrática; es una educación donde predomina la retórica y donde existe poco estímulo al trabajo, al comercio y a la industria.

La educación nacional, por consiguiente, no tiene un espíritu nacional: tiene más bien un espíritu colonial y colonizador. Cuando en sus programas de instrucción pública el Estado se refiere a los indios, no se refiere a ellos como a peruanos iguales a todos los

---

<sup>1</sup> Los estudiantes exigían principalmente mayor participación en la conducción de la universidad a través del cogobierno. Así reza el Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de junio de 1918: “Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio *radica* principalmente en los estudiantes (Juventud Universitaria de Córdoba 1918). En este proceso de reforma se propone una democratización hacia adentro de la universidad, siendo así que la lucha por abrir las puertas de ésta a otros sectores que no tenían acceso tomará varias décadas, hasta despuntar en todo el continente en los años setenta.

demás. Los considera como una raza inferior. La República no se diferencia en este terreno del Virreinato. España nos legó, de otro lado, un sentido aristocrático y un concepto eclesiástico y literario de la enseñanza. Dentro de este concepto, que cerraba las puertas de la Universidad a los mestizos, la cultura era un privilegio de casta. El pueblo no tenía derecho a la instrucción. La enseñanza tenía por objeto formar clérigos y doctores. (Mariátegui 2007, 87)

Con estas premisas, Mariátegui señalaba la correlación que existe entre el tipo de educación generado en una sociedad y el tipo de desarrollo capitalista de la misma, por tanto expresaba que no puede haber democratización de la enseñanza sin democratizar la economía y la superestructura política. De hecho, la oligarquía había burocratizado la educación superior y allí formaba a sus intelectuales. Como señala el mismo autor, la universidad es uno de los eslabones entre la colonia y la república lo cual marcaba el divorcio entre la universidad y la realidad nacional. La colonia sobrevive en la universidad porque está arraigada en la estructura económica y social del país (Mariátegui 2007, 98).

Esta descripción realizada por Mariátegui en las primeras décadas del siglo XX sobre la universidad en el Perú, es válida para la realidad de algunos países de América Latina hasta mediados de la década de los cincuenta y sesenta. A partir de entonces, las estructuras económicas demandarán un reordenamiento de la universidad, así como una división social del trabajo que permite el apareamiento de nuevas universidades y carreras. Al mismo tiempo se da una disputa ideológica y política al interior de la universidad,<sup>2</sup> la que también imprime su huella en el seno de la sociedad.

En 1950 las instituciones de educación superior aun eran escasas, poco diversificadas y su población era reducida. Habían aproximadamente 75 universidades en la región, la matrícula total universitaria era de 266 mil estudiantes, lo que significaba que solo el 1,9% del grupo de edad entre 20 y 24 cursaba una carrera universitaria; es decir, menos de 2 de cada 100 jóvenes en edad de hacerlo (J. J. Brunner 1990, 17).

---

<sup>2</sup> Los varios intentos por democratizar la universidad pública en el continente han sido procesos vinculados a pugnas con las élites. Entendemos al campo educativo, en este caso al universitario, como el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertinencia y de las jerarquías legítimas, es decir, de las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir; funcionando como capital los beneficios específicos que el campo provee (P. Bourdieu 2008, 23). Desde esta perspectiva, hablaremos de la universidad como un campo en disputa, dominación y poder: “[...] mirar a la universidad de manera ambivalente. Por un lado como reproductora de los sentidos hegemónicos enfocados en afianzar estructuras instituidas de dominación; pero por otro con la posibilidad de ser agenciadora de cambios, en cuanto administradora del saber, ya sea en las ciencias aplicadas, pero también como difusora de ideas emancipadoras. (Celi 2015, 15)

En el siguiente cuadro podemos identificar la matrícula en educación superior en los países de América Latina:

Tabla 1

**América Latina: matrícula en la Educación Superior y tasas brutas<sup>3</sup> de escolarización superior alrededor de 1950**

<b>Países</b>	<b>Matrícula Educación Superior</b>	<b>Tasa bruta de escolarización superior</b>
Argentina	82531	5,2
Bolivia	5022	2,0
Brasil	51100	1,0
Colombia	10623	1,0
Costa Rica	1539	2,0
Cuba	20971	4,2
Chile	9528	1,7
Ecuador	4122	1,5
El Salvador	1199	0,6
Guatemala	2373	0,8
Haití	874	0,3
Honduras	818	0,6
México	35240	1,5
Nicaragua	560	0,6
Panamá	1519	2,2
Paraguay	1692	1,4
Perú	16082	2,4
Rep. Dominicana	2267	1,1
Uruguay	11722	6,0
Venezuela	6901	1,7

Fuente: Germán Rama (coord.), "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", (Buenos Aires, CEPAL-UNESCO-PNUD, 1987), 66.

En esta tabla se observa que países como Argentina, Cuba y Uruguay mantenían una tasa bruta de escolaridad superior al 4%; mientras que Bolivia, Costa Rica, Panamá y República Dominicana entre el 2% y el 2,4%. Los demás países poseían una tasa de menos del 1,7%. En números absolutos, cambia esta lectura, pues los países que poseen mayor población estudiantil universitaria son Argentina, Brasil, Cuba, México.

Otra característica de la universidad latinoamericana antes de 1970 es que las estudiantes mujeres tenían poca representación en la matrícula en comparación con los hombres:

<sup>3</sup> Tasa bruta hace referencia al "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). Este indicador se utiliza para mostrar el nivel general de participación en un nivel educativo determinado (UNESCO 2009).

[...] en el tradicionalismo imperante en la educación superior latinoamericana de los años 50' era el neto predominio de la matrícula masculina sobre la matrícula femenina. Sólo en dos países (Cuba y Panamá) las mujeres formaban más del 40% de la matrícula, en tanto que en otros cuatro (Brasil, Chile, Paraguay y Perú) ella constituía entre el 30% y el 20% del total. En el resto de los países, la matrícula femenina estaba por debajo del 20%. (J. J. Brunner 1990, 18)

Este panorama va a cambiar radicalmente en la década del setenta cuando se da un proceso de ampliación de la matrícula universitaria en América Latina. Para entender el aumento de la población estudiantil en las universidades del continente hay que tomar en cuenta algunos elementos: el crecimiento de las ciudades; la generalización de la escolaridad tanto en primaria como en secundaria debido a la implementación masiva de campañas educativas para estos niveles; la implementación del ISI (en diferentes momentos), que obligaba al aumento de la mano obra calificada (Moreano 1988; Pacheco 1992; Pareja 1986).

Tenemos así que “[en 1960] la matrícula de educación superior [...] llega a 542 mil alumnos; 10 años más tarde se elevaba a 1 millón 560 mil alumnos, para situarse en 1980 en alrededor de 5 millones 380 mil” (J. J. Brunner 2007, 55-56). Este aumento de la matrícula universitaria coincide con la Guerra Fría, el auge de la Revolución Cubana y la presencia de diversas izquierdas radicalizadas en todo el continente, muchas de ellas enclavadas en las universidades públicas y en los sindicatos.

Desde los años 1980 se producirá un cambio importante en el continente: diferentes estrategias de reducción del tamaño del Estado y de privatización de lo público impulsado desde diferentes organismos como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, el G-8, así como de grupos empresariales nacionales. En algunos países desde los setenta, pero más claramente en los ochenta, en un marco de gobiernos represivos, se condicionará “[...] la negociación del pago de la deuda y la apertura de nuevas líneas de crédito para la reactivación económica y la aplicación de este rígido programa de medidas estatales” (Sosa Elizaga 2012, 19), las que exigieron el reordenamiento y reducción de los Estados.

En este contexto de auge neoliberal, se vive el progresivo deterioro de lo público, por falta de financiación y también por un sostenido desprestigio mediático, generado

desde los propios gobiernos y posteriormente desde el “sentido común”. Todo ello se expresará en una “necesaria” extensión de las universidades privadas como parte de la solución a estos problemas. El diagnóstico de los problemas universitarios será entonces que la masificación, junto con la burocratización y la politización –en palabras de Brunner– serán observados como los principales problemas en las universidades para los años 80 (J. J. Brunner 2007).

En el mismo período se producirá, pues, un progresivo crecimiento de las instituciones privadas de educación superior que

[...] pasó de 75 en 1950 a alrededor de 850 en 1995 y alcanzó a cerca de 4 mil a fines de la primera década del presente siglo. [...] dos de cada tres instituciones son privadas. Además, existen doce mil instituciones no-universitarias de educación terciaria que ofrecen cursos de orientación vocacional, técnica y tecnológica. (Brunner and Ferrada 2011, 113)

La masificación de la época anterior se “solucionó” durante el neoliberalismo con el aumento de las instituciones privadas. Es lo que se conoce como la “privatización” de la educación superior en América Latina. En términos de Raquel Sosa:

Más pronto se popularizó la idea de que la universidad había mantenido ya demasiado tiempo a personas cuyo rendimiento era deficiente; que la universidad misma, al masificarse, había perdido totalmente el control de la calidad de los estudios que en ella se impartían; que la investigación científica era mediocre, estaba desorientada, o incluso, que carecía de perspectivas útiles para los requerimientos de la globalización: criterios todos de procedencia del Banco Mundial que no sólo fueron aceptados sin discusión, sino incorporados de inmediato a los documentos oficiales de las universidades e instituciones de educación superior. (Sosa Elízaga 2012, 108)

A la par de los periodos de alto crecimiento de la población estudiantil universitaria, simultáneamente se produjo una devaluación relativa del título universitario. En efecto, ante la masificación estudiantil se refuerzan las distinciones de quienes poseen trayectorias de clase privilegiadas para lograr mejores posiciones en el mundo laboral. Lucas Pacheco ilustra el caso ecuatoriano:

La universidad se ha convertido en estas circunstancias simplemente en una escuela de formación de recursos humanos a ser utilizados únicamente en los puestos medios de trabajo. Entretanto los mandos directivos y los puestos técnicos de importancia, son cubiertos con personal de fuera del país, o que se ha formado en el extranjero. (Pacheco 1992, 68)

## **1.2. Contexto ecuatoriano**

En el caso ecuatoriano, a partir de los años cuarenta se desarrolló en el país un significativo proceso de modernización económica que promovió la expansión de las clases medias.<sup>4</sup> Este proceso se dio en el contexto de modernización del Estado con un enfoque desarrollista, un proceso de reforma agraria, cierta dinamización del desarrollo industrial, un crecimiento acelerado de las principales ciudades del país, lo que generó una mayor demanda por educación primaria y secundaria, como también por educación superior.

Entre las medidas de planificación que se adoptaron en el Estado ecuatoriano, estaba la ampliación de la educación pública basada en el paradigma de desarrollo propuesto por la CEPAL, UNESCO y OEA. Es así que, entre 1952 y 1973 se crearon siete universidades técnicas (Anexo 1), que buscaban responder a las exigencias de capacitación técnica, agropecuaria y administrativa que el desarrollo del país demandaba. Esto implicó la creación de nuevas instituciones de educación superior, la diversificación de facultades, carreras y cátedras, además de un progresivo crecimiento de la matrícula universitaria. Así:

En 1952 se fundó la Universidad Técnica de Manabí, la tercera provincia en población del país, y en 1958 se estableció en Guayaquil la Escuela Politécnica del Litoral. Instancias significativas de la diversificación académica acometida, fueron la creación de la Escuela de Periodismo en Guayaquil (1947), la Facultad de Economía en Quito (1950), la Escuela de Ingeniería Química en la Universidad Central (1952) y la Escuela de Administración de Empresas también en Quito (1958). La matrícula universitaria registró un crecimiento anual de 8.2 % entre 1950 y 1954, y de 8.7 % entre 1954 y 1958. (Pareja 1986, 8)

---

<sup>4</sup> Para referirse a clases medias, se retoma la categorización que hace Hernán Ibarra: “[...] amplios grupos sociales que no encajan en una visión dicotómica. Este ha sido el caso de los sectores medios. Así, en las

Además se reabre la Escuela Politécnica Nacional en 1946, con carreras como: Matemáticas, Cosmografía, Física, Química aplicada, Electrotecnia, Ingeniería minera y Geología.

Hernán Ibarra explica que a mediados del siglo XX

[...] la educación era un importante factor de movilidad social [...] en tanto que se había expandido la educación secundaria y también parcialmente la educación superior. Para los sectores medios inferiores era importante el acceso a la educación secundaria mientras que para los sectores medios superiores era fundamental la educación universitaria. (Ibarra 2008, 53)

La educación además de cumplir una función en el proyecto de construcción de la nación y por tanto de ciudadanía, no solo constituyó un recurso del Estado y las élites económicas y sociales, sino que fue:

[...] un medio utilizado por las capas medias blanco-mestizas y mestizas para disputar espacios a las antiguas capas aristocráticas”. [...] la educación fue utilizada como recurso individual y de grupo para avanzar en un determinado campo de fuerzas. Tanto en los espacios aristocráticos, [...] como en los espacios públicos subalternos, se fue desarrollando la convicción de que la educación jugaba un papel importante en el mejoramiento social e individual. (Goetschel 2008, 129)

Con la idea de que la educación promovía el mejoramiento social e individual, y por tanto era un recurso para acceder a la ciudadanía y todo lo que ésta implicaba, la educación sobre todo universitaria estaba reservada para pequeños grupos de sectores altos y de capas medias ilustradas (Goetschel 2008). Por tanto, la inclusión educacional, y sobre todo universitaria, para las personas provenientes de sectores populares y para las clases medias bajas ha estado plagado de trampas racistas y excluyentes como los exámenes de ingreso. Algo que detallaremos en el siguiente capítulo.

Bajo la ola de influencia de la revolución cubana, a inicios del siglo la Universidad era considerada como la “casa de la Ciencia”, y entre los sesenta y setenta empieza a ser adjetivada como “foco de insurgencia”, siendo sometida a episodios de represión. Durante la dictadura de Castro Jijón, la Universidad Central es clausurada tres veces. En 1963 se

despide a trescientos profesores, se cierra la participación estudiantil en los órganos de gobierno universitario y se suspende la tramitación legal de un proyecto que proponía la conformación oficial de espacios deliberativos para el manejo de la universidad.<sup>5</sup>

Para Pacheco,

[...] La Dictadura Militar estuvo acosada constantemente por dos flancos: por el lado del movimiento estudiantil, debido al anticomunismo agitado por los militares; y también por el lado de la oligarquía, opuesta a algunas reformas, especialmente a la reforma agraria. (Pacheco 1992, 48)

El segundo cierre se lleva a cabo en 1964, cuando Manuel Agustín Aguirre deja de ser vicerrector. Como tercera ocasión, en 1966, se produce el llamado “asalto a la universidad” por parte del Ejército, y se impone una nueva Ley de Educación Superior con el afán de limitar la autonomía universitaria.

Pérez Guerrero expone algunas críticas a las reformas a la Ley de Educación Superior realizadas por decreto por el Gobierno Militar. Expresa que son reformas que afectan a la autonomía (posibilidad de clausurar la universidad), eliminan el cogobierno (disminuyen la participación estudiantil y le restringen espacios de decisión), se amplía el tiempo de trabajo de rectores y decanos, a la vez que se limita su reelección (Pérez Guerrero 2001) .

Durante este periodo es importante mencionar que uno de los lemas permanentes era “la Universidad con el Pueblo”, como lo menciona Pérez Guerrero:

[...] Universidades que son símbolos y albergues de cultura y de ciencia no pueden limitarse a la formación profesional de sus estudiantes. Es menester que, por una parte, salga de sus recintos a unirse con el pueblo, para conocer sus problemas, sus miserias, sus esperanzas; y, por otra, llame a sus aulas a todos cuantos deseen escuchar su palabra de cultura, de serenidad, de solidaridad. Ambos propósitos los está cumpliendo la Universidad Central, dentro de sus posibilidades económicas siempre limitadas. (Pérez Guerrero 1962, 246)

---

<sup>5</sup> Se suspende la tramitación de la conformación del Consejo Técnico Nacional de Educación Superior y el Comité de Coordinación Permanente.

El detalle de esta discusión y cómo estas concepciones fueron un elemento importante en el debate sobre el libre ingreso en la universidad se verán en el siguiente capítulo. Sin embargo, cabe señalar que en este periodo el papel de los actores universitarios cobraba relevancia:

[...] tenemos la convicción de vivir en una época de transformaciones radicales en la cual los intelectuales, sabios, artistas, trabajadores del cerebro y del músculo están creando un mundo diverso del de ayer. A nuestra generación se le ha impuesto una responsabilidad de la que depende el porvenir de la civilización. (Pérez Guerrero 1962, 261)

A continuación, para delinear el contexto entre los años cincuenta y setenta, se presentan algunos datos sobre la matrícula universitaria en el país:

Tabla 2

**Alumnos matriculados en las universidades del país por años lectivos, sexo y total  
Años Lectivos: 1960-61 a 1969-70**

Años lectivos	Total matriculados	% Hombres	% Mujeres	Egresados		Graduados	
				Número	%	Número	%
1951-1952	4571	84,0	16,0	-	-	271	5,9
1952-1953	4794	83,8	16,2	-	-	309	6,4
1953-1954	5069	82,4	17,6	-	-	387	7,6
1954-1955	5231	82,6	17,4	-	-	434	8,3
1955-1956	5789	81,8	18,9	-	-	389	6,7
1956-1957	6141	81,2	18,8	-	-	427	7,0
1957-1958	6656	81,7	18,3	-	-	407	6,1
1958-1959	7212	83,0	17,0	-	-	354	4,9
1959-1960	8035	84,3	15,7	-	-	452	5,6
1960-1961	9075	83,3	16,7	-	-	453	5,0
1961-1962	10318	82,0	18,0	738	7,2	670	6,5
1962-1963	10830	81,8	18,2	736	6,8	656	6,1
1963-1964	11564	80,4	19,6	995	8,6	-	0,0
1964-1965	12076	79,5	20,5	1109	9,2	707	5,9
1965-1966	13728	78,6	21,4	1191	8,7	980	7,1
1966-1967	15745	78,0	22,0	1157	7,3	1166	7,4
1967-1968	19177	75,5	24,5	1417	7,4	1494	7,8
1968-1969	22266	75,9	24,1	1734	7,8	1685	7,6
1969-1970	31824	72,4	27,6	2266	7,1	1678	5,3
1970-1971	21363	66,6	33,4	1045	4,9	1229	5,8
1971-1972	43743	70,0	30,0	3123	7,1	2822	6,5
1972-1973	57677	68,2	31,8	3271	5,7	1860	3,2

Fuente: Lucas Pacheco, *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito, Ecuador: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992, p.176.

El total de estudiantes matriculados en la universidad entre los años 1951 y 1952 es de 4.571, lo que significa el 0,5% de la población urbana. En la Tabla 2 observamos que

desde inicios de la década del cincuenta hay un crecimiento sostenido de la población universitaria. Entre 1951 y 1958 la matrícula crece lentamente, en un promedio de 350 estudiantes por año. Este crecimiento va en aumento desde 1959 hasta 1965 en que se amplía la matrícula en 1.000 estudiantes por año. Desde 1965 se acelera el crecimiento de la matrícula total, crece a un ritmo de 2000 por año hasta 1967. Mientras que, inclusive antes de la declaratoria del libre ingreso, crece la matrícula exponencialmente –con excepción del periodo 1970-1971 en el que desciende– hasta 1973, pasando de 15.745 en 1967 a 57.677 en 1973. Así entre 1951 y 1973 la población de la universidad crece 12,6 veces.

Es interesante observar que incluso antes de la declaratoria del libre ingreso la matrícula universitaria empieza a crecer cada vez más rápido. Esto podría deberse al crecimiento en la tasa de escolaridad de secundaria que empujaba a los bachilleres egresados a intentar ingresar a la universidad. Así, la tasa de escolaridad de secundaria en relación a la población urbana creció de 3% en 1951 a 8,5% en 1969 (Pacheco 1992).

El crecimiento de la matrícula universitaria en los años cincuenta e inicios de los sesenta está influenciado por el examen de ingreso a la universidad; y por un examen que también se tomaba para entrar a la secundaria. Milton Luna lo explica:

A finales de los cincuenta existe una política de acceso a la educación secundaria a través de un examen de ingreso. Este reflejó todo un debate que se dio en la época alrededor de la eficiencia en la educación y la calidad. A mediados de los años sesenta, viendo que esta política se había implantado en un país altamente fracturado y dividido por problemas económicos sociales, se percataron que la medida de imponer el examen, en este caso era un tema relacionado al merito, no funcionaba. El examen de ingreso a la educación secundaria fue eliminado a mediados de los sesenta. Esto en la educación secundaria, pero estaba absolutamente vigentemente en el ingreso a la educación universitaria. (Luna Tamayo, Meritocracia en el Ecuador 2014)

Por otro lado, la información en cuanto a la matrícula masculina y femenina da cuenta de la poca participación de las mujeres en la universidad, pues en 1951 son solo el 16% de la población universitaria mientras los hombres el 84%. Aunque la matrícula femenina vaya en ascenso progresivo, el libre ingreso permitiría que ésta crezca más rápidamente, de 24% en 1969 a 33% en 1971.

Finalmente, es preciso señalar que a pesar de que la matrícula universitaria no para de crecer desde 1951, no pasa lo mismo con el número de egresados y graduados. Vemos que la tasa de egresados oscila entre el 4,2% y el 9,5% entre 1951 y 1973. Lo mismo sucede con el número de graduados, pues en este mismo periodo la tasa mantiene una oscilación entre 3,2% y 8,3%. De hecho el índice más bajo es para 1973.

Esta rápida revisión estadística de la población universitaria para mediados del siglo XX nos dará pistas para abordar la problemática del libre ingreso, sus características y efectos. Para luego pasar a observar cómo se presentan los procesos de acceso a la universidad en las siguientes décadas. Estos temas serán abordados en el siguiente capítulo.

## Capítulo segundo

### Reproducción de la desigualdad en el sistema de acceso a la universidad entre 1969 y 2000

*La escuela lejos de borrar las desigualdades sociales,  
tiende a transformarlas en castas escolares.*  
Monique de Saint Martin

*La gran fuerza de la transmisión de una cultura de clase  
está en el lograr confundir lo que es necesario  
con lo que es útil sólo para la clase dominante.*  
Francesco Ciatloni, Los Herederos

En este capítulo se quiere mostrar cómo el campo educativo promueve la desigualdad a pesar de que en el discurso se mencione permanentemente que se busca brindar las mismas oportunidades a todos. Esta reproducción de la desigualdad se da a través de un proceso histórico que mantiene las asimetrías estructurales. La apertura de las puertas al sistema educativo universitario implicó un aumento progresivo de la matrícula desde la década del setenta, sin embargo, el aumento del acceso no garantizó la permanencia de quienes entraron.

El interés en este capítulo es mostrar esta tensión entre la apertura social hacia los sectores populares y la reproducción de la desigualdad desde la lucha por el libre ingreso hasta la actualidad. Nos enfocaremos en cómo se fue construyendo y reforzando la idea de “mérito”, es decir, cómo el Estado impone estos requisitos y también la sociedad, y cómo esta las asume como suyas, desde el “sentido común”. Para esto se hará mención a las políticas en que se han sostenido estos sistemas.

En un primer momento, se abordará la problemática de la meritocracia en el acceso a educación superior en el periodo 1969-1979; es decir, desde el libre ingreso hasta el retorno a la democracia. Para continuar, analizaremos el periodo que parte con el regreso a la democracia y el gobierno de Jaime Roldós, cuando se produce un declive del movimiento estudiantil e inicia la implementación de las políticas neoliberales que afectaron claramente a la educación. Analizaremos enseguida dos cambios legislativos

importantes: 1998, año en que se establece una nueva Carta Magna, y el año 2000 en que se hacen reformas a la Ley de Educación Superior.

## **2.1. Discusiones sobre mérito, reproducción y democratización**

### **2.1.2. El mérito en la educación: notas teóricas**

Según Bourdieu, la acumulación de capital cultural es la

[...] monopolización de los recursos simbólicos, religión, filosofía, arte, ciencia, a través de la monopolización de los instrumentos de apropiación de esos recursos (escritura, lectura y otras técnicas de desciframiento), a partir de allí conservadas en textos y no en la memoria. (P. Bourdieu 1991, 211)

Este capital, encuentra las condiciones de su plena realización con la aparición del sistema escolar, que es la institución que concede títulos que consagran a largo plazo la posición ocupada en la estructura de la distribución del capital cultural. Donde “el capital ‘económico’ no actúa sino bajo la forma eufemizada del capital simbólico” (P. Bourdieu 1991, 216)

En el sistema educativo, uno de los elementos que permite acumular capital simbólico y reconocimiento social son los títulos, porque son los que sancionan el “éxito” o “fracaso”, marcan la terminación de un ciclo de estudios y el derecho de ingreso a un ciclo superior. Los títulos cumplen la función de designar y certificar los diferentes grados escolares de acuerdo a una jerarquía creada y aceptada socialmente, son el certificado de “ser socialmente reconocido como persona que ha aprendido” (Bourdieu and Passeron 1996, 180).

La validez simbólica de los títulos es sostenida por

[...] los grupos o clases más interesados en la conservación del orden social si, bajo la apariencia de defender solamente su valor en el mercado defendiendo el valor de sus títulos universitarios, no defendieran, por el mismo hecho, la existencia misma de un cierto mercado simbólico, con las funciones conservadoras que realiza. (Bourdieu and Passeron 1996, 102)

En sociedades como la nuestra, en la que se mantienen asimetrías estructurales que

sostienen vivas las desigualdades sociales, posiblemente quienes acceden en mejores condiciones al sistema de enseñanza son parte de sectores culturales, sociales y económicos privilegiados. En efecto, los sistemas educativos son instituciones que reproducen y premian en base a la adjudicación y evaluación de desiguales capacidades y oportunidades, que son, en medida no desdeñable, consecuencia de las asimetrías sociales previas. De esta manera, a quienes provienen de experiencias estructurales desiguales se los evalúa con un mismo patrón, construyendo un mercado unificado de capacidades culturales, garantizando a través de esta homologación la conversión en moneda del capital cultural adquirido, de acuerdo a un determinado gasto de tiempo y de trabajo. Como explica Bourdieu:

El título escolar o académico, como la moneda, tiene un valor convencional, formal, jurídicamente garantizado, por lo tanto liberado de las limitaciones locales (a diferencia del capital cultural no escolarmente certificado) y de las fluctuaciones temporales: el capital cultural que él garantiza en cierto modo de una vez y para siempre no tiene necesidad de ser probado continuamente. (P. Bourdieu 1991, 222-223)

En esta medida, las relaciones de poder y dependencia se expresan en la lógica de selección de quienes ingresan o dejan de hacerlo a la universidad, para obtener títulos que han sido legitimados y garantizados en un contexto específico. Los títulos, generalmente basados en la idea del *talento*, están acompañados por mecanismos sociales que producen y garantizan su valor entre los individuos.

El reconocimiento y premio al “talento”, lo posiciona como el atributo diferencial entre quienes están supuestamente en igualdad de oportunidades,<sup>6</sup> en este caso de acceso a

---

<sup>6</sup> La igualdad formal de oportunidades es “un principio moral que utiliza el liberalismo moderno para legitimar la distribución de los bienes en la sociedad” (Puyol 2001, 113); es decir, igualar las condiciones de partida, lo que garantizaría una “competencia” en igualdad que legitimaría la desigualdad de resultados; desde la visión de los demócratas de derecha “la igualdad de oportunidades se debe reducir a la garantía legal de que ninguna persona será discriminada [...] en ninguna actividad pública o social por razón de su color de piel, creencias u origen social” (Puyol 2001, 114). En la misma línea, para los conservadores, la igualdad de oportunidades está limitada por la importancia que cobra la herencia, que es la que define la posición y la diferencia entre las personas; en esta perspectiva es relevante el patrimonio social acumulado en cada generación. Sin embargo, esta posición “está dispuesta a permitir el acceso social de los individuos que demuestran tener un talento superior. Pero no permitirá [...] que la igualdad de oportunidades conduzca a una disminución de las distancias sociales en general” (Puyol 2001, 115). Desde el enfoque crítico, se cuestionan las premisas expuestas anteriormente, pues se considera que garantizar la ausencia de discriminación no es suficiente para lograr una verdadera igualdad, ya que hay factores sociales y económicos que no permiten que se haga efectiva la igualdad de oportunidades estipulada en la ley; frente a esto se propone “una

educación superior. De ahí se puede hablar de la meritocracia como:

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

La meritocracia no garantiza la igualdad, a pesar de que discursivamente parezca un mecanismo que valora las capacidades promoviendo la igualdad de condiciones y oportunidades. Más bien cambia las justificaciones de las diferencias sociales, pues ahora se valora el mérito individual, en el que se conjugan el “talento” y “esfuerzo” que serían las legitimadoras de la desigualdad.

Entonces, la meritocracia encubre la íntima relación entre el mérito/talento/don y las condiciones estructurales de quienes acceden al sistema de enseñanza. Perder de vista este punto puede llevarnos a obviar que la educación es un:

Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología [...]. (Bourdieu and Passeron 1996, 73)

En términos de Bourdieu y Passeron, la democratización de la educación superior no puede leerse sólo en relación al incremento del índice de la matrícula, sino en el análisis

---

distribución de los recursos educativos que contribuya a que las personas peor situadas socioeconómicamente no se vean privadas de las mismas oportunidades para formarse y poder competir en igualdad de condiciones –ahora sí– por los puestos sociales de relevancia. El talento, y no otra circunstancia personal, incluidos los ingresos familiares, debe ser el único responsable de la desigualdad de resultados.” (Puyol 2001, 115-116). Esta perspectiva es denominada por Puyol como igualdad equitativa de oportunidades, es decir distribuir los recursos (educativos, económicos, culturales, etc.) de manera desigual para igualar las condiciones antes de la competición.

de las características estructurales de los diferentes sectores en relación a un sistema de enseñanza dado en una sociedad.

Para los que deducen del crecimiento del volumen global de la población escolarizada en la enseñanza superior la «democratización» del público de las facultades, hay que recordar que este fenómeno morfológico puede encubrir una perpetuación del statu quo o incluso, en ciertos casos, un retroceso de la representación de las clases desfavorecidas tanto como una ampliación de la base social de reclutamiento. El crecimiento de la tasa de escolarización de una clase de edad puede realizarse, en efecto, en beneficio casi exclusivo de las categorías sociales que eran ya las más escolarizadas o, al menos, proporcionalmente al reparto anterior de las desigualdades de escolarización. (Bourdieu and Passeron 1996, 276)

Como hemos mencionado en líneas anteriores, las reformas educativas que promueven el acceso de ciertos sectores a la educación no necesariamente han disminuido la importancia del origen social en la cantidad y la calidad de las oportunidades de los individuos. En efecto, a pesar de que se han dado avances progresivos e históricos en cuanto a promover la movilidad social a través del acceso a educación, lo cierto es que en buena medida, la desigualdad económica se sigue heredando.

### **2.1.2. ¿Democratización o reproducción?**

En organismos internacionales suelen atribuírsele a la educación todo tipo de efectos benéficos sobre 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)

En lugar de dar por sentado esos buenos propósitos, es necesario problematizar

cómo se dan esos procesos de democratización, y preguntarse si están acortando las asimetrías o se está reproduciendo la desigualdad estructural y naturalizándola. Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu and Passeron 1996, 95)

En algunos casos, los sistemas de admisión del sistema educativo se basan en criterios meritocráticos. En decir, cuando se busca abrir las puertas a la universidad se lo hace en función de elegir al más “talentoso”, al más “apto”, en definitiva a quien posee un “don”:

El develamiento del privilegio cultural anula la ideología apologética que permite a las clases privilegiadas, principales usuarias del sistema de enseñanza, ver en su éxito la confirmación de talentos naturales y personales: al descansar la ideología del don más que nada en la ceguera ante las desigualdades sociales frente a la educación y la cultura, la simple descripción de la relación entre el éxito universitario y el origen social tiene una virtud crítica. (Bourdieu and Passeron 2010, 108)

La selección para designar quienes son los “más aptos”, pasa por sistemas de medición como calificaciones y exámenes. Aunque se plantean como neutrales, estos veredictos escolares

[...] están siempre cargados de implicaciones económicas y simbólicas, puesto que esas llamadas al orden tienden a producir en ellos, si no el reconocimiento implícito de la cultura dominante como cultura legítima, sí al menos la conciencia latente de la indignidad cultural de su adquisición. (Bourdieu and Passeron 1996, 68-69)

Como dijimos, los sistemas de admisión se suelen posicionar como “neutrales y objetivos”, pues no toman en cuenta las diferencias estructurales, las ignoran, y al ignorarlas, contribuyen a velarlas: “La gran fuerza de la transmisión de una cultura de clase está en el lograr confundir lo que es necesario con lo que es útil sólo para la clase dominante.” (Ciatloni 1996, 31). Esto es lo que ha pasado históricamente en relación a algunas de las concepciones de democratización del ingreso a la universidad. Por ejemplo, en el caso ecuatoriano, es innegable que desde la década del setenta ha aumentado la inclusión de otros sectores –sobre todo clases medias– en educación superior. Este aumento se debe, además de la presión de sectores estudiantiles, a contextos socioeconómicos que han requerido de ese tipo de procesos inclusivos. Por tal razón, no se puede hablar de una ruptura total de la reproducción de la estructura social:

En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP [acciones pedagógicas] tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social: en efecto, las leyes del mercado donde se forma el valor económico o simbólico, o sea, el valor como capital cultural, de las arbitrariedades culturales reproducidas por las diferentes AP y, de esta forma, de los productos de estas AP (individuos educados) constituyen uno de los mecanismos, más o menos determinantes según el tipo de formación social, por los que se halla asegurada la reproducción social, definida como reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza entre las clases. (Bourdieu and Passeron 1996, 51)

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, las políticas democratizantes tendrían un doble juego: pretender convencer a las clases dominadas que necesitan la apertura de esos espacios mientras benefician en los hechos a las clases hegemónicas:

[...] una política como ésta sólo se puede considerar conforme a los intereses pedagógicos de las clases dominadas a condición de identificar los intereses objetivos de estas clases con la suma de los intereses individuales de sus miembros (por ejemplo, en materia de movilidad social o de promoción cultural), la cual equivale a olvidar que la movilidad controlada de un número limitado de individuos puede servir para la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase; o, en otras palabras, a condición de

creer posible la generalización al conjunto de la clase de propiedades que sociológicamente solo pueden pertenecer a algunos miembros de la clase en la medida en que siguen siendo privilegio de algunos y, por lo tanto, negadas al conjunto de la clase como tal. (Bourdieu and Passeron 1996, 95)

Así, el aumento del acceso puede dar como resultado, en vez de la democratización idílica de la educación, una democratización parcial, en la medida que abre espacios para nuevos sectores pero esto no ha significado una ruptura con las lógicas de la desigualdad. De esta forma, el discurso de la democratización históricamente ha encubierto la reproducción del orden social:

[...] Instrumento fundamental de la continuidad histórica, la educación, considerada como proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del habitus, que produce prácticas conformes a la arbitrariedad cultural (o sea, transmitiendo la formación como información capaz de «informar» duraderamente a los receptores), es el equivalente, en el ámbito de la cultura, a la transmisión del capital genético en el ámbito de la biología: siendo el hábitus análogo al capital genético, la inculcación que define la realización de la AP es análoga a la generación en tanto que transmite una información generadora de información análoga. (Bourdieu and Passeron 1996, 73)

Con estas premisas, revisaremos los sistemas de admisión de la universidad ecuatoriana a partir del libre ingreso (1969). Esto nos permitirá mostrar que las políticas públicas y planteamientos del sistema educativo tienen relación con los intereses de la clase dominante y el momento histórico de cada periodo. Además, mostraremos luchas sociales que han pugnado por espacios en la universidad y en la sociedad. En el camino, mostraremos que se ha usado como “bisagra” al mérito, que es valorado y posicionado institucionalmente desde las clases dominantes, a la vez que es aceptado por las clases dominadas.

## **2.2. Contexto en el que se da la lucha por el Libre ingreso en Ecuador**

Para entrar a indagar lo que significó el libre ingreso a la universidad en el Ecuador es necesario visualizar algunos factores que influyeron desde fines de los años sesenta como la migración del campo a la ciudad que generaba presión desde varios sectores para

que se abran las puertas de la universidad, la que era vista como un espacio de ascenso social. En ese contexto se produjo la Segunda Reforma Universitaria que luchaba contra una universidad elitista para que esté en contacto con las problemáticas sociales y por tanto quienes puedan ingresar sean también hijos de trabajadores. En esa medida, nos interesa indagar si el libre ingreso genera un quiebre de la dinámica meritocrática en el acceso a la universidad en el país.

### **2.2.1. Segunda Reforma Universitaria**

Asumiremos la búsqueda de democratización de la universidad como una demanda que ha variado en su contenido. En algunos casos la democratización hacía referencia a una mayor inclusión de los estudiantes universitarios en la toma de decisiones en la universidad, en otros se hace referencia a que la universidad debe estar a tono con las necesidades y problemáticas de la sociedad. A la vez, se va posicionando la lucha por la democratización como la demanda por el acceso a quienes no son parte de sectores privilegiados, lo que no siempre implicaba que éstos ingresen a la universidad sino que la universidad se acerque a ellos a través de proyectos como la “extensión universitaria”.

Desde la década de los cincuenta, aparecen en la Universidad Central intelectuales que alimentan las discusiones políticas sobre el quehacer de y con la universidad. Entre éstos destacaron Alfredo Pérez Guerrero y Manuel Agustín Aguirre<sup>7</sup> quienes son actores centrales en el posicionamiento de la Segunda Reforma Universitaria.

Pérez Guerrero, como rector de la Universidad Central (desde 1951 hasta 1963), expresa la necesidad de otorgar ciertas tareas concretas a la universidad, entre éstas fomentar el aprendizaje enfocado a la profesionalización; constituirse en un centro de “cultura superior”, o bien de investigación científica y de análisis de los principios de la filosofía y la ciencia; y principalmente convoca a situarse en medio del pueblo. A su juicio, el compromiso político con la población marginada significaba abrir la universidad hacia la sociedad para entrar en un proceso de “deselitización”:

Casi nunca la Universidad fue torre de marfil ni recinto sagrado. Ya en tiempos coloniales y más aún desde la República, la Universidad Ecuatoriana se hizo solidaria con el pueblo y se esforzó por ser su atenea y su símbolo. Muy pronto supo que la sabiduría y

---

<sup>7</sup> En 1969 Manuel Agustín Aguirre, es elegido Rector de la Universidad Central desde donde impulsa la Segunda Reforma Universitaria. En 1970 es expulsado del rectorado por José María Velasco Ibarra.

la verdad no son privilegios para el goce y la plenitud de unos pocos escogidos, sino que esa sabiduría debería ponerse al servicio de la redención y del progreso de todos, y que las riquezas de la ciencia y del arte son estériles cuando no pueden dar a las grandes mayorías más justicia y más libertad. (Pérez Guerrero 1962, 210)

Pérez Guerrero proponía poner al “servicio del progreso de todos” la sabiduría que se producía en la universidad. Su discurso se enfocaba en que la universidad tiene que pensar y resolver los problemas del país acercándose a la sociedad a través de espacios como la extensión universitaria o la Universidad Popular:

La Universidad ha de ser cada vez más Universidad del pueblo, antena de sus dolores y esperanzas, laboratorio y ágora en los cuales se estudien, se planteen y se resuelvan los grandes problemas nacionales. Es menester ampliar y multiplicar los medios e instrumentos mediante los cuales la Universidad vaya al pueblo penetre a sus recintos para recibir instrucción, cultura, consejo en los aspectos sociales, económicos, sanitarios, médicos, etc. Extensión universitaria y Universidad Popular tienen que ampliar su acción, y para ello deben contar con el apoyo irrestricto, entusiasta, perseverante de Autoridades, de Profesores, de estudiantes universitarios. (Pérez Guerrero, Educación y Libertad 1962, 225)

Esta diferencia es importante porque da pautas de cómo se concebía la universidad. Su función en la sociedad era la de “iluminar el camino”. Aunque se menciona que hay que promover la inclusión de la sociedad en la universidad, al hablar del ingreso, se muestra el énfasis que se le otorga a filtros como exámenes y concursos al momento de elegir a los más “aptos”. Pérez Guerrero, advierte que:

Que hay estudiantes ociosos, indisciplinados o de escasa mentalidad en la Universidad, es evidente. Lo imposible sería que sus cinco mil quinientos estudiantes fueran un modelo de talento, de aplicación y de aprovechamiento. Eso no ocurre en ninguna Universidad del Mundo. El deber de la Universidad es, en primer lugar, el de seleccionar a los estudiantes que ingresan al Plantel. Ese deber lo ha cumplido la Universidad en forma estricta y desde hace muchos años. Hay una prueba de conocimientos y una prueba de capacidad intelectual. Los exámenes son quizá demasiado rigurosos. Hay facultades en las cuales no se admite ni siquiera un diez por ciento de los postulados. No basta obtener una calificación determinada, sino que se hace una especie de

concursos para aceptar a los más aptos. Ello determinó que, para atender el clamor de candidatos y padres de familia, se crearon cursos preparatorios en cada Facultad; más aún para ingresar a ellos, fue preciso realizar una selección. (Pérez Guerrero 2001, 57)

La cita es ilustrativa de un pensamiento que aunque cuestiona a la universidad aislada de la realidad del país, defiende las lógicas de selección en base al talento de los estudiantes. En adelante podremos ver que estas concepciones respecto al ingreso no variarían significativamente, pues la idea de que “[...] el alumno ocioso, incumplido o deficiente, tenía que separarse del Plantel” (Pérez Guerrero 2001, 58) permanece hasta la actualidad.

Entrados los años sesenta, Manuel Agustín Aguirre, es nombrado vicerrector de la Universidad Central. Desde ese puesto expresa la importancia de luchar por la transformación de la universidad, a pesar de que desde algunas posturas de izquierda se pensaba que es un espacio que está al servicio del poder como aparato ideológico:

Consideramos igualmente errónea la posición de los que reniegan de la Universidad y la condenan como institución irremediamente reaccionaria, de la que nada se puede esperar, sosteniendo que es mejor “destruir este instrumento y soporte ideológico de la burguesía”, renegando inclusive de los movimientos estudiantiles por ser de carácter pequeño burgués y, por lo mismo, ululantes y estériles. (Aguirre 1973, 28)

En este marco, su interés por promover un proyecto democratizador de la universidad tenía relación con el nuevo clima político latinoamericano tras el triunfo de la Revolución Cubana:

[...] consideramos que era necesario iniciar un proceso gradual de reestructuración, que introdujera dentro de la tradicional arquitectura, nuevos elementos, resultado en gran parte de la propia experiencia, que la fueran modificando y transformando –lucha de lo viejo y de lo nuevo– en una nueva Universidad, capaz de incorporarse, sin dependencias denigrantes, al gran desarrollo científico técnico mundial y en instrumento, no de las fuerzas internas y externas subyugantes, sino de una leal y efectiva lucha por la liberación del pueblo. (Aguirre 1973, 95)

Aguirre apuesta por la función transformadora de la realidad que adjudica al conocimiento. Por ello, hace un esfuerzo desde la universidad para generar una conexión entre estudiantes, trabajadores y campesinos.

La clase proletaria, por su posición dentro de la totalidad socio-económica, sería la única que puede dirigir la lucha por el socialismo, [...] de ahí que la acción del estudiantado, en forma aislada, pueda realizar movimientos que no carezcan de importancia, pero no la revolución, para lo cual tiene que unirse al campesinado, y en primer lugar al proletariado, que es la auténtica vanguardia revolucionaria. (Aguirre 1973, 25)

Estas consideraciones se plantearon en el marco del debate sobre una Segunda Reforma Universitaria. Manuel Agustín Aguirre propone algunos principios básicos para delinear el quehacer de la universidad: expresa que debe estar en función social, unida al pueblo, militante, empeñada en conocer los problemas y la realidad del país. Destaca en su pensamiento la investigación como medio creador de una ciencia y una técnica autónomas. En el campo de las ciencias sociales, expone que para transformar la realidad, es necesario conocerla y ésta es la tarea fundamental de los estudiantes que se precian de revolucionarios (Aguirre 1973, 114-120).

Plantea la necesidad del método dialéctico y aboga por una universidad crítica, en la que se pueda establecer una lucha ideológica contra las doctrinas establecidas desde los espacios de poder. Considera que la universidad debe ser un espacio para buscar alternativas teóricas en la lucha contra el sub-desarrollo, debe ser creadora y difusora de la cultura nacional. Destaca, consecuente con estos principios generales, que la Universidad debe ser de puertas abiertas, con la eliminación de los exámenes de ingreso.

Función social y democrática de la Universidad es la de preocuparse de abrir la puerta a los estudiantes de las clases desheredadas, no sólo implantando la gratuidad absoluta de la enseñanza, sino creando becas y servicios asistenciales de toda clase para los estudiantes sin recursos económicos. (Aguirre 1967, 40)

Como vemos, las premisas de la Segunda Reforma Universitaria y el contexto en que se discuten marcan un antecedente importante para la lucha por el libre ingreso y su declaratoria. Se da un giro en el que no solo se propone que la universidad “se acerque al

pueblo” como proponía Pérez Guerrero, sino que se empieza a hablar de la necesidad de establecer el libre ingreso como una política en contra de la desigualdad. Tal como lo expresa Manuel Agustín Aguirre:

La supresión de los exámenes de ingreso ha motivado una constante acusación contra la universidad estatal. Al hacerlo, se olvida que tal conquista alcanzada con sangre estudiantil; que dichos exámenes nunca llegaron a constituir una prueba de la capacidad y conocimientos del alumno; que estaban viciados por las influencias que las personas de posición ejercían para obtener los ingresos deseados; que el bachillerato es un título que habilita para el ingreso a la enseñanza superior; y que, en resumen, todo daba como resultado la “elección de los elegidos”. Por otra parte, la presión ejercida para la ampliación de los cupos era de tal naturaleza que sólo quedaban fuera los que carecían de influencias (Aguirre 1973, 288).

Como hemos visto, la lucha por el libre ingreso tuvo un impulso importante desde dentro de la universidad. Manuel Agustín Aguirre fue uno de los promotores de la Segunda Reforma Universitaria y posicionó intensamente el proyecto de democratización en la universidad. Su posición se enmarcó en el auge de radicalización política de la revolución cubana y la lucha por la reforma agraria en Ecuador. Testimonio de esa radicalización es que entre 1963 y 1970 se clausuró u ocupó la universidad en cuatro ocasiones.

### **2.3. Lucha por el libre ingreso**

Como vimos en el capítulo anterior, desde los años cuarenta se produce una aceleración de la urbanización y un crecimiento de los sectores medios. La universidad, en ese contexto, se amplía y deja de estar exclusivamente dirigida a las aristocracias. En palabras de Edmundo Ribadeneira esta era

Una universidad, en definitiva, de corte patricio en la que se prolongan los intereses del patronato colonial, adecuada a la preparación de los hijos de terratenientes, los comerciantes y los funcionarios a heredar los mejores cargos públicos. (Ribadeneira 1980, 36)

La declaratoria del libre ingreso tuvo como antecedente la generación de políticas enfocadas a fortalecer la agro-exportación y las clases medias que se desprendían de esta

actividad. Esto se dio en un contexto en que se vivía un creciente proceso de urbanización en las principales ciudades del país: en 1950 la población urbana era del 28,54%; en 1962 del 36,02; y en 1974 asciende exponencialmente al 83,3%.<sup>8</sup>

En este contexto se da una “reactivación del movimiento estudiantil con su presencia en las luchas sociales y en las luchas por sus propias reivindicaciones” (Villamizar 1994, 63). El movimiento estudiantil, ligado a los partidos de Izquierda –sobre todo al Partido Socialista y al Partido Comunista– cuestionaba a sus dirigentes por la inconsecuencia entre su discurso y sus hechos.<sup>9</sup> Algunos sectores de los estudiantes se radicalizan e intentan formar una versión ecuatoriana de la guerra de guerrillas, como fue la Unión Revolucionaria de la Juventud Ecuatoriana –URJE–. Este grupo acoge la tesis de la vía armada, y realiza algunos intentos frustrados de foco guerrillero, como el del Toachi<sup>10</sup> (Villamizar 1994). Dicha organización tuvo activa participación en contra de la dictadura de 1963-1966.

A mediados de los años sesenta algunos ex miembros de la URJE, ex militantes del PCMLE y dirigentes del movimiento estudiantil se reúnen en el Movimiento de Izquierda Revolucionaria –MIR– (Villamizar 1994). En 1966 el MIR “realiza una labor proselitista en las universidades de Quito, Guayaquil y Portoviejo, aliados con el PCMLE,<sup>11</sup> en contra de la alianza PC-PS<sup>12</sup>” (Villamizar 1994, 59). En ese año realiza una huelga en la Universidad Técnica de Manabí exigiendo mejoras en el nivel académico.

Con este antecedente de revitalización del movimiento estudiantil, en 1969 los dirigentes estudiantiles de la Federación de Estudiantes Secundarios –ligados al PCMLE– generan alianzas con organizaciones de estudiantes universitarios<sup>13</sup> para demandar la

---

<sup>8</sup> Censos de población 1950, 1962 y 1974.

<sup>9</sup> Los jóvenes de estos partidos cuestionaban que mientras triunfaba la Revolución Cubana, en Ecuador se silenció la matanza estudiantil y de trabajadores provocada por Camilo Ponce en 1959 (Villamizar 1994).

<sup>10</sup> Como parte de las varias alternativas que se planteaban para la toma del poder, en 1962 un grupo de jóvenes deciden fundar un campamento guerrillero a orillas del Río Toachi en Santo Domingo de los Tsáchilas; jóvenes que semanas después son detenidos y llevados a prisión.

<sup>11</sup> El Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador es una escisión del Partido Comunista. Se funda en 1964 en Pascuales, provincia de Guayas.

<sup>12</sup> Alianza entre el del Partido Comunista y el Partido Socialista.

<sup>13</sup> Milton Luna y Alfredo Astorga explican detenidamente la importancia de estos dos movimientos: “Un factor clave en los sesenta y setenta fue la intensa movilización de estudiantes universitarios y secundarios. La Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE) y la nueva Federación de Estudiantes Secundarios del Ecuador (FESE) fueron instancias sociales que permanentemente interpellaron no solo al sistema educativo sino a la estructura política general. [...] A mediados de los sesenta hubo un logro importante a favor del acceso: se obtuvo la eliminación de los exámenes de ingreso para la secundaria. A fines de esta misma década los bachilleres, con el apoyo de los universitarios, desplegaron intensas presiones para eliminar los exámenes de ingreso en las universidades, que termina con uno de los obstáculos para el

supresión de los exámenes de ingreso y ampliar los cupos para ingresar a la universidad, exigir un incremento de presupuesto para las universidades, y la supresión de asignaciones presupuestarias a las instituciones privadas (Villamizar 1994).

Para dimensionar la proporción de estudiantes que se quedaba fuera de la universidad con el examen de ingreso, citamos datos de la Universidad de Guayaquil: entre 1968 y 1969 existieron cerca de 5.000 estudiantes matriculados, de los cuales aproximadamente 800 estaban matriculados en primer año, siendo que se presentaron para el examen 1.800 bachilleres (Iturralde 1988, 334).

Gustavo Iturralde<sup>14</sup> y Washington Álvarez<sup>15</sup> comparten su visión acerca de los exámenes de ingreso:

Los exámenes de ingreso a la Universidad de Guayaquil, así como el resto de Universidades y Escuelas Politécnicas tenían hasta 1968 una larga historia de ribetes trágico-cómicos pero con denominador común: el afán de discriminar a la mayor cantidad de jóvenes en su anhelo de adquirir educación [...] (Iturralde 1988, 333)

[...] para los estudiantes, tanto en la educación media como superior, había bastante discriminación. Para ingresar al colegio o a la universidad se requería de exámenes, solo los que supuestamente eran inteligentes y aprobaban ese examen de ingreso eran admitidos. [...] (Álvarez 1994, 64)

El examen se veía como el filtro final para quienes tenían acceso o no a educación secundaria y universitaria, de hecho, según Francisco Pareja

El obstáculo no era económico, pues hacía mucho que la educación pública era gratuita y, guardaba más bien relación con un examen de ingreso que –se sostenía– discriminaba contra los bachilleres de provincia y de colegios públicos. (Pareja 1986, 16)

Aunque se mencione que la gratuidad de la educación permitía que no haya discriminación económica, los siguientes relatos muestran cómo –a partir de la idea de que

---

ingreso, aunque pospone problemas de fondo. Tanto en los sesenta como en los setenta, universidades y colegios fueron clausurados, e incluso varios dirigentes fueron asesinados”. (Luna and Astorga 2011, 298)

<sup>14</sup> Secretario General del Partido Comunista del Ecuador (2009). Participante en las movilizaciones por el libre ingreso en Guayaquil.

<sup>15</sup> Fundador y dirigente del Partido Comunista Marxista Leninista del Ecuador. Dirigente estudiantil secundario y universitario.

los más “inteligentes” aprobaban el examen— con este sistema se daba paso a ciertas manipulaciones que favorecía a las clases dominantes:

Dentro de estas circunstancias los exámenes de ingreso se convertían en el campo adecuado para el más abierto tráfico de influencias; existieron Secretarios de Facultades que se enriquecieron vendiendo a los aspirantes las preguntas; hubo también profesores que hasta se convirtieron en leyenda por la manera grotesca de reprobar estudiantes por centenares; había cuestionarios, como los de Geografía Universal en Jurisprudencia, que examinaban sobre la división territorial de cualesquiera de los recientemente constituidos Estados de África. Era una época en que los países africanos se estaban liberando prácticamente todos los días, entonces teníamos que estar actualizados. (Iturralde 1988, 334)

Estas críticas dan cuenta del desprestigio del examen de ingreso en algunos sectores estudiantiles. Se puede deducir que no solo se lo cuestionaba por ser manejado discrecionalmente, sino que la dificultad en las temáticas de los cuestionarios estaban enfocados a quienes puedan comprarlos o tengan una formación de élite que les permita resolverlo. Como expresa Iturralde:

[...] mecanismo para ir filtrando esa población estudiantil era el establecimiento de los exámenes de ingreso, en donde había un marcado sentido de clase. En algunas de las facultades, pertenecer a una de las familias de la burguesía era casi tener asegurado el ingreso; por más que los exámenes eran anónimos, uno no ponía su nombre sino un número. (Iturralde 2009, 1)

Eso fue creando un ambiente de descontento. Las movilizaciones por la lucha del libre ingreso empiezan en febrero de 1969 en que los estudiantes secundarios demandan la abolición del examen. En marzo, en el Colegio Borja Lavalle en Guayaquil se realiza una asamblea entre la FESE y la FEUE Nacional para formar el Comité de Bachilleres. Esta asamblea decide salir a las calles a pronunciarse. En abril y mayo las movilizaciones se agudizan en el contexto en que el Consejo Universitario se negaba a tratar el tema, a la vez que en facultades como Ciencias Matemáticas y Físicas y Ciencias Médicas se formaban y financiaban grupos vinculados al CFP para que se opongan a dicho movimiento, se los denominó “carabineros”. Según Álvarez estos eran

[...] grupos paramilitares de sectores de la burguesía dentro de la universidad, hijos de burgueses de Guayaquil que formaron verdaderas pandillas y que procedían a secuestrar a jóvenes bachilleres a los que maltrataban y obligaban a abandonar sus reclamos, con el argumento de que la universidad no era para todos. (Álvarez 1994, 64)

Álvarez relata que eso implicó que como movimiento estudiantil tengan que hacer un trabajo al interior de las universidades para explicar “a los demás estudiantes universitarios que éste era un derecho del pueblo ecuatoriano; como ellos sí habían dado exámenes, entonces habían problemas y desacuerdos, gente que no entendía eso.” (Álvarez 1994, 64)

El 29 de mayo de 1969, en la lucha por el libre ingreso a la universidad, la FEUE Guayaquil que era un organismo manejado por la derecha (Iturralde 2009) junto con el Consejo Universitario exige el desalojo de la Casona Universitaria. Ese día se produce un desalojo violento en el que mueren aproximadamente treinta estudiantes secundarios y universitarios. Con este proceso de movilización estudiantil se eliminaron los exámenes de ingreso existentes en las Universidades y Escuelas Politécnicas:

[...] en todas las Universidades Estatales inmediatamente después del 29 de mayo abolieron los exámenes de ingreso, el Consejo Nacional de Educación Superior presidido por el Dr. Gerardo Cordero y León repudió la actitud del Gobierno Velasquista y del Consejo Universitario de Guayaquil. (Iturralde 1988, 338)

Es necesario mirar este proceso también desde otras aristas, pues además de los procesos de lucha del movimiento estudiantil universitario, también había un quiebre en el Estado y en la sociedad. Por un lado, un Estado que impulsaba un modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones –ISI– y por tanto buscaba generar mano de obra calificada para reforzar el proceso de industrialización; y por otro, una clase media en crecimiento. Tal como lo expresa Milton Luna:

Frente al tema del acceso libre a las universidades, quien se empodera de esto son los sectores medios de la sociedad y hay de hecho una suerte de combinación entre necesidades del Estado, políticas públicas y al mismo tiempo una presión de la sociedad

para obtener mayor acceso a educación. Me parece que en medio de esto también irrumpe un tema importante: la democratización de la sociedad y el acceso a la educación en todos los niveles. Por ejemplo, se crean más universidades técnicas en otras provincias. (Luna Tamayo 2014)

Este proceso de ampliación del acceso a las universidades en el país, no solo fue parte de la presión social sino también de las necesidades políticas y económicas del Estado que demandaba ese tipo de reformas. Esto no hace que la lucha del movimiento estudiantil secundario y universitario por el libre ingreso pierda peso, pero sí lleva a pensar este hecho en el marco de relaciones estructurales y necesidades del Estado, concretamente a problematizar qué tipo de universidades se crearon, hacia qué sectores estaban dirigidas, y cómo este proceso modificó o no las estructuras sociales.

## **2.4. Lo que nos dejó el libre ingreso**

### **2.4.1. Primeros años del libre ingreso**

Uno de los elementos que influyó para que este proceso no se diera de la forma que se esperaba fueron las condiciones precarias en que se desenvolvía la universidad pública, que ya lo anunciaba Alfredo Pérez Guerrero en la década de los sesenta:

Faltan profesores de tiempo completo para la labor de investigación científica. La extensión universitaria al servicio del pueblo es deficiente y limitada; los estudiantes no disponen de un fondo de ayuda estudiantil ni de los servicios de esparcimiento y de educación suficiente. El País demanda técnicos y la Escuela de Ingeniería Química casi no dispone de nada. Carecemos de especializaciones en ingeniería eléctrica, ingeniería hidráulica y en otras indispensables. La ilustre Facultad de Medicina que fue una de las primeras de América, se ha ido quedando atrás porque carece de bibliotecas y laboratorios. Los sueldos de los maestros universitarios son mezquinos, comparables a los de amanuenses. (Pérez Guerrero 1962, 213)

En 1963, Alfredo Pérez Guerrero también expresa

[...] que el milagro de Ciudad Universitaria que se elogia o se critica según las circunstancias [...] se hizo con reducidas rentas y con préstamos, y que esas rentas han disminuido a la mitad. Demostraremos que cada año tenemos que cerrar nuestras puertas a

más de mil estudiantes, porque no tenemos aulas, ni profesores, ni medios materiales para admitirlos. (Pérez Guerrero 2001, 42)

Esto da cuenta de que el ingreso limitado a la universidad también estaba influenciado por el bajo presupuesto y las condiciones de infraestructura.

Uno de los principales cambios en la población universitaria después de la declaratoria del libre ingreso en mayo de 1969 fue el crecimiento acelerado de la matrícula. El crecimiento anual de ésta pasa de 10,8 % entre 1950 y 1962 a 27,4% entre 1970 y 1974 (Pareja 1986). En la siguiente tabla podemos ver el promedio de crecimiento de la matrícula durante los primeros diez años de la declaratoria del libre ingreso:<sup>16</sup>

Tabla 3

**Tasa promedio anual de crecimiento de la matrícula en universidades y escuelas politécnicas, según establecimientos oficiales y particulares**

Establecimiento	Tasa promedio anual de crecimiento		
	1970-75	1975-80	1970-80
Universidad Central del Ecuador	28,2	4,0	16,1
Universidad Estatal de Guayaquil	32,0	12,0	22,0
Universidad de Cuenca	17,1	25,8	21,4
Escuela Politécnica Nacional	23,4	37,8	30,6
Universidad Nacional de Loja	12,0	33,8	22,9
Universidad Técnica de Manabí	25,0	31,6	28,3
Esc. Sup. Politécnica del Litoral	44,6	24,2	34,4
Universidad Técnica de Ambato	81,6	15,5	48,6
Universidad Técnica de Machala	43,8	42,2	43,0
Universidad Técnica de Esmeraldas	72,6	23,2	47,9
Universidad Técnica de Babahoyo	81,6	38,6	60,1
Esc. Sup. Politécnica de Chimborazo	126,8	53,0	89,9
<b>Promedio Establecimientos Oficiales</b>	<b>29,6</b>	<b>15,6</b>	<b>22,6</b>
Universidad Católica del Ecuador	16,4	14,2	15,3
Universidad Católica de Guayaquil	14,8	11,4	13,1
Universidad Laica Vicente Rocafuerte	15,8	13,2	14,5
Universidad Católica de Cuenca	71,2	16,4	43,8
Universidad Técnica Particular de Loja	67,8	45,8	56,8
<b>Promedio Establecimientos Particulares</b>	<b>18,2</b>	<b>15,8</b>	<b>17,0</b>
<b>Promedio General</b>	<b>27,4</b>	<b>15,4</b>	<b>21,4</b>

Fuente: Pareja, Francisco. *La Educación Superior en el Ecuador*. CRESALC-UNESCO, Caracas: CRESALC-UNESCO, 1986, p. 42.

<sup>16</sup> Los datos sobre matrícula en los años setenta hay que tomarlos como tendencias, no como cifras exactas, debido a que “La aguda penuria financiera de las universidades y la norma legal según la cual las asignaciones presupuestarias de los establecimientos de educación superior debían distribuirse en proporción a la población estudiantil de cada institución, indujeron a exagerar las estadísticas sobre matrícula, distorsionándolas más allá de toda representatividad. Se estima, de manera muy gruesa, que las cifras sobre matrícula universitaria se encuentran exageradas alrededor de un 30 %, variando la sobreestimación entre un establecimiento y otro, aunque no hay forma de corroborar ni precisar esta estimación” (Pareja 1986, 17).

En la Tabla 3 observamos que el promedio de crecimiento anual de la matrícula estudiantil universitaria en los primeros diez años de la declaratoria el libre ingreso es de 21,4%. Se puede ver que entre 1970 y 1975 las universidades públicas técnicas concentran un mayor crecimiento de estudiantes; a la vez que el promedio de crecimiento en las universidades públicas (29,6%) sigue siendo mayor que en las privadas (18,2). En el siguiente quinquenio, aunque sigue creciendo anualmente la matrícula, en algunos casos desciende en relación al ritmo de los primeros años. Así, el promedio en las públicas es de 15,6% y en las privadas del 15,8%.

En este contexto se crean 7 universidades entre 1969 y 1973, de las cuales 5 estaban enfocadas a carreras técnicas y eran públicas, mientras que 2 de ellas eran privadas (Anexo 1). Entre 1970 y 1988 la sumatoria de la matrícula de la Universidad Central y la Universidad de Guayaquil disminuye de 55,73% a 47,74% respectivamente en relación al total nacional. Este decrecimiento se puede atribuir a la creación de nuevas universidades que posiblemente le han restado matrícula, pues éstas se fundaron en ciudades como Ambato, Machala, Esmeraldas, Babahoyo, Riobamba, Quevedo e Ibarra. Esto provocó una menor concentración de la matrícula en las universidades de Quito, Guayaquil y Cuenca. Este proceso, posiblemente, permitió el acceso a sectores que por razones económicas o familiares no podían trasladarse a estudiar a otras ciudades.

Por otro lado, las universidades privadas crecieron proporcionalmente con las públicas: “en 1970 eran 10 oficiales y 4 particulares; en 1980, 12 oficiales y 5 particulares; en 1988 15 oficiales y 6 particulares” (CONUEP 1992, 70).

Aunque no se encuentran estudios sobre la composición social de los estudiantes universitarios en estas décadas. Se puede decir que a pesar de que la lucha por la democratización de la educación superior terminó en el libre ingreso, esto no significó que la clase baja haya tenido inmediatamente acceso a las universidades, puesto que los estudiantes de clase media y alta fueron quienes ingresaron mayoritariamente a estas (Aguirre 1973). Un ejemplo, es que en los años lectivos 1968-1969 y 1969-1970, los hijos de obreros y artesanos matriculados en el primer año representaban el 7,2% de los estudiantes; y en 1971-1972, esta proporción era del 8,7% (Hurtado 1981, 293-194).

Fueron más bien los sectores medios en crecimiento que empezaban a abrirse espacio en el campo educativo.<sup>17</sup>

Otra información que nos puede dar pistas sobre el crecimiento de la población universitaria, es que en 1950 el 1,9% de la población entre 19 y 24 años se había matriculado en educación superior, mientras que en 1975, 23 de cada 100 jóvenes de esta población acceden a universidades, escuelas politécnicas e institutos. (Bilbao 1980, 143-145), lo que hace pensar que sí hubo “democratización” aunque fuera limitada. En relación a la población urbana,<sup>18</sup> la población universitaria es del 1,8% en 1971 y de 3,8% en 1980.

Frente al crecimiento acelerado de la matrícula universitaria, hay que considerar que el libre ingreso no garantizó la permanencia y graduación de quienes ingresaban. Veamos la siguiente tabla para evidenciar la relación entre estudiantes matriculados, egresados y graduados entre 1968 y 1988:

---

<sup>17</sup> En los primeros años de la eliminación del examen de ingreso a la universidad, Manuel Agustín Aguirre daba cuenta de la heterogeneidad de los estudiantes: “La Universidad no constituye un todo monolítico y dentro de ella hay quienes por su origen, situación o posición, pertenecen a diversas clases o grupos sociales, aun cuando ha empezado a democratizarse, predominan los elementos de la clase pequeño burguesa y aún existen limitadísimos porcentajes que provienen de campesinos y obreros, ya que la gran burguesía frecuenta las universidades privadas, especialmente católicas, o se educa en el extranjero.” (Aguirre 1973, 15)

<sup>18</sup> Para Cueva: “En las urbes, por lo demás, la situación distaba mucho de ser idílica. Si bien es verdad que, como afirmaba la CEPAL, el rápido crecimiento de algunos sectores de la economía había ‘aumentado considerablemente la importancia de las clases medias tanto en su número como en su poder ‘económico’, no es menos cierto que esa prosperidad no se extendía a las clases populares. La señalada elevación del costo de la vida depauperó a vastos sectores de éstas, del mismo modo que el éxodo de campesinos no dejó de incrementar la desocupación y el subempleo, estimados por el BID en alrededor del 10 y el 40%, respectivamente, a mediados de la década de los setenta.” (Cueva 1997, 80-81)

Tabla 4

**Número de Estudiantes Matriculados, Egresados y Graduados en las Universidades y Escuelas Politécnicas (periodos 1968-1988)**

Años	Estudiantes matriculados	Egresados		Graduados	
		Número	%	Número	%
1968	14826	1104	7,4	1335	9,0
1969	20424	1216	6,0	1300	6,4
1970	20396	929	4,6	1356	6,6
1971	29747	1413	4,8	1524	5,1
1972	43060	1816	4,2	2306	5,4
1973	49228	2083	4,2	2698	5,5
1974	56486	2493	4,4	3240	5,7
1975	66366	2948	4,4	3287	5,0
1976	80524	3965	4,9	4065	5,0
1977	96570	4717	4,9	4783	5,0
1978	99144	5422	5,5	4995	5,0
1979	112940	5642	5,0	5271	4,7
1980	122646	7789	6,4	5711	4,7
1981	133675	7432	5,6	6397	4,8
1982	146191	7339	5,0	6808	4,7
1983	161584	7816	4,8	6335	3,9
1984	158001	8784	5,6	7816	4,9
1985	163366	9743	6,0	8062	4,9
1986	172714	10611	6,1	7812	4,5
1987	165978	8650	5,2	7296	4,4
1988	186618	-	-	-	-

Fuente: CONUEP. «Evaluación de la Situación Actual y Perspectivas para el corto y mediano plazos de las Universidades y Escuelas Politécnicas.» Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, Quito, 1992, p. 68.

En la Tabla 4 se puede ver cómo la matrícula crece exponencialmente, mientras que el porcentaje de egresados se mantiene relativamente constante y el de graduados se reduce a la mitad. En el caso del porcentaje de egresados, éste oscila entre 4,2% y 7,4%; y la proporción de graduados desciende de 9,0% a 4,4%. Aunque no existe información sobre la deserción universitaria, parecería que aunque las puertas de la universidad se han abierto, no hay garantías para la permanencia de los estudiantes.

Un elemento central que fue definiendo la dimensión de las políticas de ingreso a la universidad fue el bajo presupuesto entregado a las universidades por parte del Estado, ya que no se correspondía con el incremento de la población universitaria. Luchas Pacheco muestra datos que permiten relacionar el PIB, los presupuestos del Estado para educación superior y el número de alumnos en 1952, 1968 y 1988:

Tabla 5

**Producto Interno Bruto (PIB), presupuestos del Estado y número de alumnos  
(En suces constantes del promedio de los años 1986-1987-1988)**

<b>Año</b>	<b>Producto Interno Bruto</b>	<b>Presupuesto General el Estado: gasto efectivo</b>	<b>Presupuesto de educación y cultura: gasto efectivo</b>	<b>Presupuesto de las Universidades y Escuelas Politécnicas</b>	<b>Número de estudiantes universitarios matriculados</b>
1951	147118,9	9637,1	1438,7	221,3	4571
1952					
1953					
Crecimiento	2,6 veces	5,3 veces	4,6 veces	9,2 veces	3 veces
1967	387739,7	51326,8	6614,8	2043,2	14826
1968					
Crecimiento					
1986	2101219,0	359741,3	74714,6	17369,6	191951
1987					
1988					

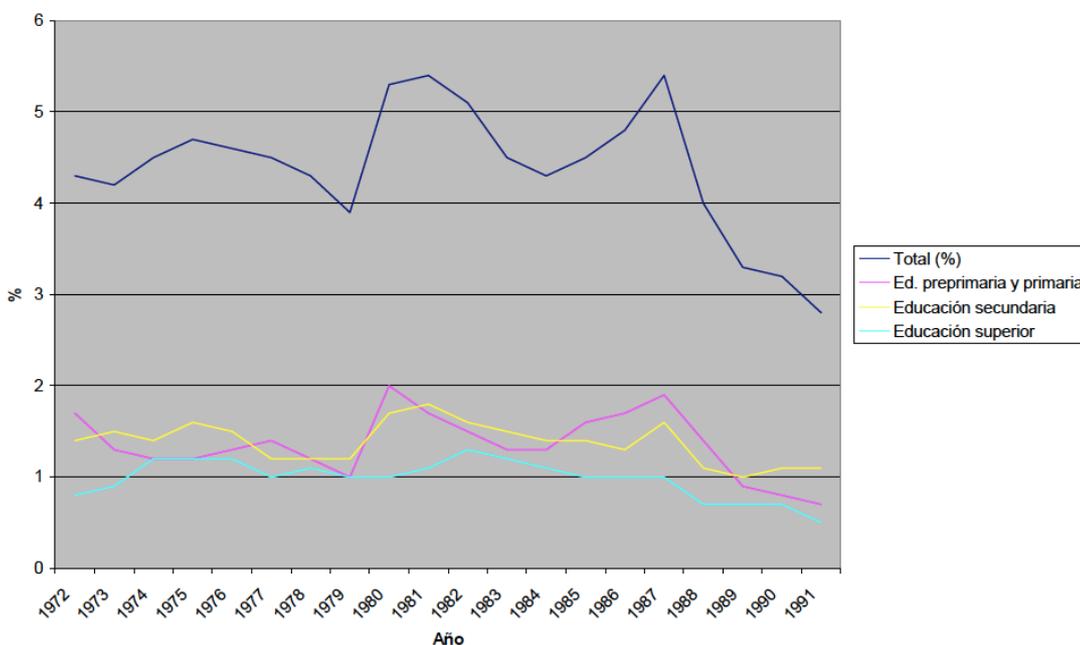
Fuente: Pacheco, Lucas. *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992, p. 72

De la Tabla 5 resaltamos la diferencia proporcional entre el crecimiento de 9,2 veces del presupuesto de las universidades y escuelas politécnicas entre 1951 y 1953 y el aún limitado crecimiento (3 veces) del número de estudiantes universitarios matriculados, lo que significaría un presupuesto óptimo para la universidad. Es evidente la diferencia en el siguiente periodo (1969 -1988), pues se observa que aumenta 8,5 veces la asignación presupuestaria mientras que crece 13 veces la población universitaria. Estas cifras dan cuenta de parte de la crisis presupuestaria de las universidades, a la vez que podría ser uno de los motivos que empujaron a las universidades a poner filtros para su ingreso.

En el siguiente gráfico también podemos observar que el aumento de la matrícula no se correspondió con el aumento del gasto en educación superior:

Gráfico 1<sup>19</sup>

**Gasto Público en educación en el Ecuador (% del PIB)  
1972-1991**



Fuente: Larrea, Carlos. «Universidad investigación científica y desarrollo en América Latina y el Ecuador.» *Ponencia presentada en el congreso “Universidad y Cooperación para el Desarrollo”*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006, p. 19.

En el Gráfico 1 se puede ver, en función de la asignación de presupuesto, la poca importancia que se le ha dado históricamente a la educación. En palabras de Carlos Larrea:

La universidad ecuatoriana ha sufrido una escasez crónica de recursos, con excepción del período de auge petrolero (1974-1982) cuando la asignación de fondos estatales para la educación creció considerablemente, superando el 5 % del PIB a inicios de los años 1980 (gráfico 8). A partir de 1982, en el contexto de la crisis económica y las políticas de ajuste estructural, la participación de la instrucción superior en el gasto público ha caído sostenidamente, del 1.3 % del PIB en 1982 al 0.7 % en 1991 (Larrea 2006, 20).

Esta realidad se agudiza al hablar de educación superior, ya que aunque la matrícula ha crecido progresivamente el presupuesto no ha variado significativamente. Este es uno de los antecedentes que abre las puertas a la crisis educativa de la década del noventa.

<sup>19</sup> Gráfico tomado de la ponencia de Carlos Larrea: “Universidad investigación científica y desarrollo en América Latina y el Ecuador” presentada en el congreso “Universidad y Cooperación para el Desarrollo” en la Universidad Complutense de Madrid, llevada a cabo del 26 al 28 de abril de 2006.

#### **2.4.1.1. El libre ingreso en las voces de estudiantes**

Después de haber mostrado algunos datos, es interesante ver lo que significó cualitativamente el libre ingreso desde inicios de los años setenta y cómo esto se podía leer en relación al mérito. Para esto se muestra algunos testimonios basados en entrevistas realizadas para esta investigación de cómo era el ingreso a carreras como medicina, arquitectura y odontología:

##### ***Medicina, hombre, Universidad Central (1972)*<sup>20</sup>**

En ese tiempo se matriculaba el perro, gato y ratón. Costaba 20 sucres la inscripción. El requisito era hacer tres meses de preuniversitario, ahí las materias se parecían a las que nos iban dar en medicina, eran Química orgánica, bases de Biología, Anatomía en general. Materias que tenían que ver con la carrera.

Después del preuniversitario nos tomaron un examen y entraron los de mejores notas. Se inscribieron 1180 estudiantes, 960 aprobaron el curso para entrar. De ahí en segundo curso pasaron 600. Al final nos graduamos 186. Más o menos el 60% de la clase era media alta, porque eran hijos de médicos. Que el 40% eran de clase baja. Decían que medicina era una carrera cara porque los libros eran caros. Más o menos el 30% de los estudiantes eran de provincia. También había un 5% de colombianos.

El mérito era ser bueno, resistir, era una carrera de resistencia. Los profesores nos hacían maltrato psicológico, decían “todos los médicos tienen que ser buenos, no pueden ser malos”. Al final alguna gente se retiró porque se casaron, después de 1er, 2do año se retiraban.

##### ***Arquitectura, hombre, Universidad Central (1979)*<sup>21</sup>**

Fui primero a Sociología, y me dijeron que no podía entrar porque era Físico-Matemático, y que para entrar tenía que repetir desde 5to curso. Entonces fui a arquitectura, que también me gustaba y solo me inscribí. Creo que sí tuve que madrugar un poco. Lo único que se pagaba para entrar era el papel sellado.

Entrabas a preuniversitario, duraba unas tres semanas. Los cursos te daban los de la Asociación de Estudiantes de Arquitectura, se pagaba una cuota pequeña. Nos daban clases de realidad nacional, o sea marxismo. Daban alguna introducción a la arquitectura y habían

---

<sup>20</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Facultad de Medicina en Universidad Central del Ecuador en 1972, 14 de mayo de 2015, Quito.

<sup>21</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Facultad de arquitectura en Universidad Central del Ecuador en 1979, 5 de julio de 2015, Quito.

exposiciones de trabajos de otros cursos. También nos hicieron ir alguna exposición de artes. La presión era más la asistencia, nos tomaban lista a la entrada y la salida. El único requisito era tener 75% de asistencia, ninguna calificación.

Creo que lo meritorio era pasar el primer año. Eran paralelos de 70-80 alumnos, algunos estaban de pie, desde el preuniversitario era así. Creo que 3 de cada 5 chicos venían de provincia o pueblos cercanos. Yo diría que de los que se quedaban habían tres grupos: los que eran buenos y pasaban sin mucha preocupación, los que no eran muy buenos pero se esforzaban mucho, y los que no les gustaba pero tenían que cumplir con sus papás.

### ***Odontología, mujer, Universidad Central (1980)***<sup>22</sup>

Solo fuimos y nos inscribimos, solo teníamos que entregar el título de bachiller, entrábamos y ya. Teníamos que ser Químico-Biólogos. Había un preuniversitario en donde nos daban clases algunos profesores y algunos ayudantes. Las materias no estaban relacionadas con odontología. Duró un mes el preuniversitario y lo que más veían era la asistencia, no había ninguna calificación.

En nuestra facultad no había mucha gente de pocos recursos. Porque decían que nuestra facultad es una facultad de élite. Decían que todos teníamos plata, es una profesión en la que hay que gastar. Por ejemplo alguien de Filosofía me decía que decían que ahí van solo los de plata. Si iban los que tenían plata porque iban en carro y todo. En nuestra facultad había bastante gente de provincia y muchos colombianos, porque decían que allá era bien cara la universidad. Pero había de todo, un compañero hasta nos sabía pedir para el pasaje.

El primer año era la “cernidera”. En primero éramos 12 paralelos, en segundo ya quedamos 4 paralelos. En primero se iban retirando sobre todo por anatomía, esa era la materia “cuco”, quienes no pasaban se sentían perdidos y ahí se quedaban. Ahí creo que fue realmente lo que cernieron a la gente.

De estos testimonios se pueden extraer algunas características de la dinámica de ingreso a la Universidad Central, algo que no se evidencia con estadísticas. Un elemento presente en los relatos es que, para matricularse en una carrera, había ciertos requisitos como la inscripción, que el título de bachillerato tenga correspondencia con la carrera que se quería estudiar, había que asistir a un curso preuniversitario que duraba entre un mes y tres meses. Este curso dependía de la facultad, lo dictaban tanto docentes como

---

<sup>22</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Facultad de Odontología en Universidad Central del Ecuador en 1980, 10 de junio de 2015, Quito.

estudiantes, y uno de los requisitos para aprobarlo era completar la asistencia requerida. Cuando los cursos estaban a cargo de las asociaciones de escuela vinculados a organizaciones políticas, esa solía ser una oportunidad para intentar vincular a nuevos estudiantes a sus agrupaciones.

Sobre la composición social de los estudiantes se hace mención a que hay un componente importante de personas que vienen de otras provincias e incluso de otros países. Además se habla de esa heterogeneidad en cuanto a su proveniencia de clase, como en el caso de medicina y odontología, que eran “consideradas facultades de élite”, pero en las que también entran sectores medios y populares.

En torno a estos testimonios, podemos concluir que durante las primeras décadas del libre ingreso, lo meritorio no estaba en ingresar a la universidad, sino pasar los primeros años de la carrera para permanecer en ella hasta el final. Aun así, cabe mencionar que en estas décadas, aun se valoraba la culminación de la secundaria, pues ahí también se encontraba un cierto mérito:

En mi experiencia personal, todavía para la gente de mi generación, ser bachiller era del “carajo”, graduarse de bachiller era el acontecimiento, en el pueblo, publicaban en el periódico del pueblo cuando alguien ya era bachiller. Después cuando yo ingresé a la Universidad, ser licenciado era el mérito [...].<sup>23</sup>

Si bien en estos años no había un examen para entrar a la universidad, habían materias que funcionaban como filtro para reducir la cantidad de estudiantes. Por tanto, sostenerse en toda la carrera era el reto. Un docente de la Universidad Central lo narra: “El libre ingreso tampoco te aseguraba la permanencia y graduarte de la universidad.” Aunque no hayan estadísticas de deserción, se puede concluir algunas reflexiones con los relatos de los estudiantes entrevistados, y es que justamente esa “carrera de resistencia” en la que se convertía atravesar la universidad también dependía de las condiciones socio-económicas, el gusto de la carrera, relaciones familiares, etc.

En resumidas cuentas, durante este periodo se mejoró relativamente las condiciones de vida de grupos medios de la sociedad ecuatoriana, que también significó el incremento

---

<sup>23</sup> Entrevista: Docente 3, Universidad Central del Ecuador, 5 de julio de 2015, Quito.

de la población en el sistema educativo (educación primaria, secundaria y superior)<sup>24</sup>. Esto significó una parcial democratización de la educación superior por la ampliación del acceso de las clases medias, pero no puso en cuestión las jerarquías de la estructura social. Es decir, a pesar de que los espacios educativos se fueron abriendo, no existieron garantías que acorten las brechas entre quienes ingresaban en condiciones distintas. Por ejemplo, aunque se podía ingresar a la universidad sin dar un examen, el reto era mantenerse durante varios años dada la dificultad para sostenerse por parte de estudiantes pobres y la carencia de becas o políticas de bienestar universitario.

#### **2.4.2. Los ochenta y el paso al siguiente siglo**

El 14 de mayo de 1982 se publica en el registro oficial la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador –LUEP– que será la que normará la educación superior hasta el año 2000 en el cual se harán reformas. En esta se explicitan los requisitos para entrar a la universidad y las funciones de éstas frente a la admisión:

Art. 38.- Para ser alumno de las Universidades y Escuelas Politécnicas se requiere poseer título de bachiller. Cada Universidad y Escuela Politécnica reglamentará el procedimiento de ingreso, teniendo en cuenta la especialización de los bachilleres, sus necesidades de nivelación, la organización y distribución de los recursos académicos y los requerimientos de capacitación profesional del país. (LUEP 1982)

Con esta Ley se reafirma lo que ya venía pasando en las instituciones de educación superior, ya que éstas poseían sistemas y requisitos heterogéneos de ingreso. Uno de los requisitos ineludibles para todas las IES es el título de bachiller otorgado por el sistema de educación secundaria. En algunas facultades se exigía que el título de bachillerato sea afín a la carrera elegida.

En la mayoría de universidades estatales no existe un examen de ingreso, a la vez que tampoco es necesario contar con cierto promedio de notas para entrar a una carrera. Como vimos en los testimonios del acápite anterior, los requisitos se centraban en presentar el título de bachillerato afín a la carrera que se quería seguir y el paso por un preuniversitario. Sin embargo, con el objetivo de acortar ciertas diferencias

---

<sup>24</sup> La matrícula en educación primaria se amplió al pasar de 71,1% en 1950 a 92,2% en 1976, mientras que en educación secundaria la matrícula se triplicó en el mismo período, pasó de 11,6% a 40,5% (Luna and Astorga 2011).

[...] la Universidad Central del Ecuador y la Nacional de Loja imparten cursos complementarios y de orientación profesional y ocupacional, que deben ser tomados por el candidato antes de su inscripción en la facultad correspondiente. Sin embargo, las restantes universidades estatales de importancia (las de Guayaquil y de Cuenca), no han adoptado este sistema. (Pareja 1986, 17)

En el caso de las universidades particulares y escuelas politécnicas, además de título de bachillerato, los estudiantes tenían que aprobar un examen de ingreso, y a veces se pedía un promedio mínimo de notas obtenidas en la secundaria (Pareja 1986). El examen de ingreso lo definía cada universidad y en algunos casos cada facultad de acuerdo a la disciplina que impartía. El proceso de ingreso no culminaba ahí, ya que después de rendir el examen quienes obtenían el mejor puntaje entraban, en la mayoría de casos, a un curso pre-universitario en la misma universidad que los admitidos debían aprobar antes de matricularse en su carrera (Pareja 1986). En la Escuela Politécnica Nacional el proceso era similar:

Ingresaban todos los estudiantes que aspiraban a entrar y se sometían a un año de Pre-politécnico para la nivelación. En principio sí había libre ingreso, el problema consistía en que el Pre-politécnico constituía casi la mitad de la Poli; es decir, eran 2000 estudiantes y en las carreras alcanzaban los 5000. El peso del Prepo era enorme. Eso hacía que los costos sean difíciles de mantener. Tal como en el resto de universidades, se implementaron políticas para limitar el ingreso, por el gran costo que significaba.<sup>25</sup>

Como observamos hasta aquí, los requisitos para el ingreso a las universidades privadas y escuelas politécnicas correspondían a sistemas meritocráticos en que se valoraban las notas de la secundaria y las del examen que los estudiantes rendían. En el caso de las escuelas politécnicas, éstos exámenes se fueron implementando en la medida del desfase entre la matrícula y el presupuesto, lo que obligaba a que se instauren filtros para el ingreso. Aunque esto no sucedía en las universidades públicas, éstas fueron generando procesos de nivelación en función de las diferencias académicas que tenían relación con las asimetrías estructurales.

---

<sup>25</sup> Entrevista: Docente 2, Escuela Politécnica Nacional, 9 de octubre de 2014, Quito.

Aunque no existe ningún registro que permita conocer la composición social de los estudiantes universitarios en esta década, Francisco Pareja lanza algunas hipótesis sobre cuáles podrían ser sus características:

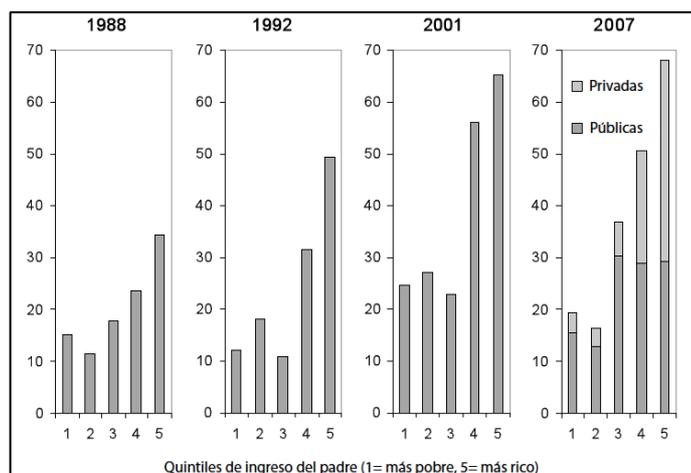
Mirada globalmente, la matrícula universitaria tiene una composición social bastante heterogénea, dada la participación en ella de estudiantes procedentes de sectores sociales con condiciones económicas y sociales muy disímiles. Esta es una de las consecuencias de la política del libre ingreso y la gratuidad de los establecimientos oficiales, que han democratizado el acceso a la educación superior. Sin embargo, hay obstáculos reales que condicionan y limitan el alcance del proceso de democratización y que guardan relación con determinantes socioeconómicas que escapan al ámbito del sistema de educación superior e, inclusive, al sistema educativo en su conjunto.

Las universidades de provincias tiene, en su mayoría, una matrícula constituida por jóvenes que, por motivos económicos o de exigencia académica, no pueden acceder a las universidades más importantes del país. Son por lo general estudiantes a tiempo parcial, que combinan sus estudios con algún trabajo remunerado, aunque esta situación es también generalizada entre los universitarios de Quito, Guayaquil y Cuenca, especialmente en las universidades estatales. (Pareja 1986, 21-22)

Los datos propuestos por David Post, nos permiten complementar el perfil de los estudiantes que acceden a la universidad desde finales de los años ochenta hasta el 2007:

Gráfico 2

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



Fuente: Post, David. «Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior.» En *Estado del País. Informe Cero. Ecuador 1950-2010*, 307-321. Quito, 2011, 318.

Tomaremos los datos del Gráfico 2 como tendencias aproximadas de la matrícula, pues los datos desde 1988 a 2007 son solo para áreas urbanas. Se observa que los quintiles 1 y 2 en 1988 y 1992 se mantienen por debajo del 18%. Hay un cambio significativo en el año 2001 cuando el quintil 1 y 2 despuntan al tener una mayor presencia en la matrícula. Aunque no hay claridad sobre esta variación, se puede pensar que este incremento se debe a la creación de universidades autofinanciadas en el periodo 1993-2006, pues éstas generaron condiciones para que estudiantes con bajos recursos puedan seguir carreras universitarias: flexibilidad de horarios, facilidad de pago, poca rigurosidad académica, carreras cortas, etc.

Por otro lado, los quintiles 3, 4 y 5 mantienen un ascenso constante entre 1988 y 2007, con excepción del quintil 3 en el año 2001. Esto nos muestra que el mayor acceso se sigue concentrando en los sectores con más recursos de la población. También podemos ver con los datos de 2007 que la matrícula de estos tres quintiles se encuentra posicionada de forma importante en universidades privadas.

Hemos visto que desde la década del setenta el ingreso a la universidad se valora cada vez más. En varias ocasiones se menciona que aquello definía ciertas condiciones de empleo. En la siguiente tabla del Informe del CONUEP de 1992 se evidencia el peso que tenía el nivel de formación en relación al empleo formal, informal, y el sector agrícola y servicio doméstico:

Tabla 6

**Tasas de formalidad según sectores, grado y niveles de instrucción  
(Quito, Guayaquil y Cuenca) 1987**

Población según grado de terminación y Niveles de Instrucción	Sectores urbanos		Sector agrícola y serv. Domestico	Total
	Formal	Informal		
Instrucción Universitaria Completa	87.0%	9.9%	3.1%	100%
Instrucción Universitaria Incompleta	80.05%	17.4%	2.1%	100%
Instrucción Secundaria Completa	69.7%	27.3%	3.0%	100%
Instrucción Secundaria Incompleta	52.2%	42.5%	5.3%	100%

Fuente: CONUEP. «Evaluación de la Situación Actual y Perspectivas para el corto y mediano plazos de las Universidades y Escuelas Politécnicas.» Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, Quito, 1992, p. 68.

Los datos de la Tabla 6 muestran que el tener un mayor nivel de instrucción permitiría obtener una mayor probabilidad de encontrar empleo en el sector formal. Por

tanto, el proceso de acabar el bachillerato, entrar a la universidad, y finalizar una carrera va generando mayores oportunidades de ascenso en la estructura social. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que quienes logran egresar o terminar una carrera universitaria es un sector aun más reducido del que entra a la universidad (Tabla 3).

Como vemos, se da un crecimiento del mercado de trabajo profesional y técnico, lo que provocó un proceso de movilidad social ascendente y por tanto estimuló las demandas por educación. Para Pareja, en los ochenta la educación era vista como:

[...] un canal cuyo recorrido resulta inconcluso y sin mayores compensaciones si no culmina en la universidad y en la obtención de un título profesional, pues el sistema educativo no está en capacidad de garantizar una adecuada inserción en el mercado de trabajo a quienes egresan de él en los niveles inferiores e intermedios. Así, la búsqueda de educación superior se convierte en un móvil social de relevancia creciente. (Pareja 1986, 22)

En esta década, el valor de los títulos de tercer nivel era evidentemente superior al de bachillerato. Sin embargo, no era un requisito obligatorio para acceder a espacios de trabajo formales. Algo que en las últimas décadas ha cambiado significativamente y lo veremos en el siguiente capítulo.

### **2.4.3. Privatización de la universidad**

Llegando al final de la década de los ochenta y entrados los años noventa se vive una dura arremetida del neoliberalismo: intentos de desgaste y privatización del sector público. Después del descenso del gasto público en educación superior desde 1982 (Gráfico 1), entre 1990 y 1995 la enseñanza superior se mantuvo cerca del 0,7% del PIB (Cornejo 1998, 420). Para ubicarse en 2008 en 1,1% del PIB. En este contexto se refuerza el imaginario de que lo público es de mala calidad.

La matrícula desciende de 58% en 1985 a 50% en 1995.<sup>26</sup> Se da un giro hacia una dinámica empresarial en la educación que provocó la creación de escuelas, facultades, institutos y hasta nuevas universidades (Anexo 1). Las universidades llamadas de “garaje”

---

<sup>26</sup> Información de la Tasa de Matrícula Bruta. Informe mundial sobre la Educación, 1998. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Informe mundial sobre la educación 1998: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998. 173 p.

se crean en estos años (1995-2006) y el ingreso masivo a éstas constituye un síntoma del desprestigio de la universidad pública, y de la falta de respuesta de ésta al nuevo contexto y necesidades de la comunidad universitaria.<sup>27</sup>

Tabla 7

**El desarrollo institucional de la universidad: 1989-2008**

		1989	2008	Variación Absoluta	Variación Porcentual
<b>Número de instituciones</b>	U. Públicas	18	28	10	55%
	U. Cofinanciadas	7	9	2	28%
	U. Autofinanciadas	0	35	35	100%
	<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>72</b>	<b>47</b>	<b>188%</b>
<b>Extensiones</b>		35	142	107	306%
<b>Unidades Académicas</b>		192	360	168	88%
<b>Carreras</b>		708	-	-	-
<b>Centros de Investigación</b>		100	71	-29	-29%
<b>Títulos otorgados</b>	Tercer nivel	928	2099	2099	-
	Cuarto nivel	-	933	933	-
	<b>Total</b>	<b>-</b>	<b>3032</b>	<b>-</b>	<b>257%</b>
<b>Número de estudiantes</b>	Univ. Públicas	152071	318577	166506	109%
	Univ. Particulares	34547	146032	111485	323%
	<b>Total</b>	<b>186618</b>	<b>464609</b>	<b>277991</b>	<b>149%</b>
<b>Número de graduados</b>		7296	44824	37528	514%
<b>Número de profesores</b>	Tiempo completo	4444	8221	3777	85%
	Medio tiempo y parcial	6951	24786	17835	257%
	<b>Total</b>	<b>11395</b>	<b>33007</b>	<b>21612</b>	<b>190%</b>
<b>Número de investigadores</b>		300	1187	887	296%
<b>Personal Administrativo y de Servicios</b>		7084	21331	14247	201%
<b>Presupuesto Universitario/PIB</b>		0,73	1,13	0,4	55%
<b>Presupuesto General del Estado</b>		4.8	-	-	-

Fuente: Pacheco, Lucas. *La Evolución histórica de la Universidad en el Ecuador: 1603-2010*. Vol. No. 3, de *Historia de la Universidad en el Ecuador*, de Lucas Pacheco, 11-36. Quito: PUCE, 2011, p. 28.

En la Tabla 7 vemos datos generales que muestran el crecimiento sostenido de las universidades y la población estudiantil. Entre 1989 y 2008 se crean 47 universidades: 10 públicas, 2 cofinanciadas y 35 autofinanciadas. El crecimiento considerable de las

<sup>27</sup>“Según el CONESUP, el número de estudiantes matriculados se ha incrementado desde los años ochenta a la actualidad, en un aproximado del 50% en las públicas, un 133% en las cofinanciadas y en las privadas o autofinanciadas en un 100%.” (Machasilla & et.al, 2009, 30)

universidades autofinanciadas da cuenta de la lógica de privatización que primó en este periodo, y por otro lado, se muestra el abandono por parte del Estado de las universidades públicas. A estos datos se corresponde el aumento de los estudiantes, pues su población crece en un 109% en las universidades públicas y en 323% en las privadas.

En este periodo la creación de universidades autofinanciadas marcó un hito en la sociedad. Estas vinieron a cubrir necesidades de ciertos sectores que no podían ser atendidas por las universidades públicas a “tiempo completo”, algo que demandaban la mayoría de carreras de las universidades públicas. Estas instituciones brindaban facilidad de horarios y abrieron carreras nuevas, inexistentes en las universidades tradicionales.

En este contexto,

es posible también que haya ocurrido una migración de los estudiantes de ingresos altos desde las universidades públicas hacia las privadas, a medida que estas últimas se incrementaron a partir de los noventa, y esta migración liberó cupos para los estudiantes más pobres. (Post 2011, 313)

#### **2.4.3.1. Se instauran filtros para el ingreso**

Desde fines de los años ochenta el presupuesto del Estado se restringe aún más para la educación superior (Gráfico 1). Esta podría ser una de las motivaciones para empezar a establecer exámenes de ingreso en las universidades públicas, inclusive exámenes que solo permiten entrar al preuniversitario. Algo que no sucedía en la década anterior.

[...] lo que nosotros hacíamos en la Universidad Central era un cálculo en función de un interés institucional para no tener estudiantes colgados de los techos y manipulados por estructuras clientelares. Desde los noventa, empezamos a discutir que hay que buscar un mecanismo que trate de ser lo más justo, porque no podemos a nombre del libre ingreso excluir a estudiantes que tienen mayor disposición para ser universitarios. Nos ideamos un sistema de pruebas de ubicación, eran en realidad cupos. Incluso la Facultad de Filosofía y Letras tenían sistemas de cupos, eso que eran “el centro militante del libre ingreso en el país”. Tenías estas pruebas en Facso y en otras facultades.

Al inicio empezamos con un examen de conocimientos, pero era evidente que repetían el mecanismo de exclusión ¿Cómo aplicas la misma prueba de conocimientos a un joven del San Gabriel y a uno de Atucucho? Por lo que nos animamos a hacer una prueba de destrezas cognitivas, lo que se llama conocimientos generales, la misma cosa que hace

la SENESCYT. Creo que nosotros lo hacíamos incluso mejor. Ese sistema lo adoptó la SENESCYT, lo volvió política de estado y lo que para nosotros era un instrumento para tratar de sobrevivir sin masificarnos demasiado –nosotros entendíamos que no era la solución a nada más que al problema de la masificación– el Estado lo volvió virtuoso.<sup>28</sup>

Veamos, a través de algunos testimonios recogidos para esta investigación, cómo vivían el proceso de admisión algunos estudiantes que entraron a la universidad en los años noventa y dos mil:

***Contabilidad y auditoría, mujer, Universidad Central del Ecuador (1992)***<sup>29</sup>

Fui desde la noche a hacer la cola. Abrieron las puertas de vidrio y dejaron cerradas las puertas de fierro. De ahí, a mi hermano le tocó treparse y como lo logró, cogió un buen puesto. Toda la gente pasaba la noche en la calle por un cupo. Había muchísima gente buscando un cupo. No sé la proporción pero si había 1000, daban cupo para la mitad. Sobre todo las carreras más demandadas: contabilidad y auditoría, y administración de empresas. La pelea era para entrar el preuniversitario, además todos se peleaban por los cupos de la mañana. Los que no entraban buscaban palancas, para encontrar cupos.

En el preuniversitario la nivelación tenía relación con la carrera. En contabilidad nos daban matemática, matemática financiera. Luego rendías una prueba. Tenías que sacar 7 como mínimo para tener un cupo. Pero si tenías palancas, tenías cupo asegurado. Lo meritorio era tener sobre todo una buena puntuación en contabilidad, si tenías buena puntuación ingresabas. En ese tiempo podían entrar estudiantes de todas las especialidades. Luego cambiaron y solo dejaban si eras de física o contabilidad. Generalmente los de sociales sacaban bajos puntajes.

Nos filtraban a partir del primer año. El primer año te meten matemática y contabilidad y los pobres de sociales no tenían idea. Por ejemplo, empezamos con 50-60 estudiantes, íbamos la mitad. A partir del tercer año los horarios ya te daban la opción de trabajar. Como había tanta gente, creo que en el 2004 abrieron a distancia, eso ayudó un poco para quienes trabajan.

***Sociología, hombre, Universidad Central del Ecuador (1996)***<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Entrevista: Docente 3, Universidad Central del Ecuador, 5 de julio de 2015, Quito.

<sup>29</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Facultad de Administración de empresas y auditoría en Universidad Central del Ecuador en 1992, 20 de junio de 2015, Quito.

<sup>30</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Escuela de Sociología en Universidad Central del Ecuador en 1996, 16 de julio de 2015, Quito.

Solo fui a dejar los papeles en la secretaria de la escuela. No hubo fila y tampoco propedéutico. Eso dependía directamente de la facultad a la que postularas y de la demanda que hubiera para que haya inscripción con fila, palancas y todo eso, también para que haya propedéuticos tipo en administración, o exámenes como en medicina. Por ejemplo, en otras como ingeniería había año básico, que tenías que aprobar todas las materias o no entrabas a segundo año. Eran facultades donde los primeros años eran de “cernidera”. Se ponían a los profesores considerados “duros” o “malos” para que te despeches y te retires.

Yo entré de una a primer semestre. Habríamos sido unos treinta al principio, pero luego quedamos menos de la mitad. En socio como éramos pocos, mas bien la idea era que no te vayas, no es que era muy pensado tampoco, igual los profesores no iban, a quienes se consideraba los profes “cernidera” era al estadístico García, que decían que era difícilísimo; el otro era el Gonzalo Muñoz, que te daba Teoría del Método.

En el caso de la central, meritorio era cualquier carrera técnica, la Poli, la Espe y la Católica. Todas eran por examen y por ICB en el caso de la poli y de que vayas a carreras terminales tipo ingenierías. Ahí había examen, dependiendo del puntaje entrabas a la escuela que aplicabas. Acá en sociología te retirabas pero porque no entendías de que mismo se trataba la carrera (creo que era la primera razón), la segunda me parece que era que ya la entendías y no mismo te gustaba, y la tercera era que si querías tomarte en serio la carrera tenías que leer tres o cuatro veces más que lo que te decían los profes.

### ***Comunicación Social, mujer, Universidad Central del Ecuador (2003)***<sup>31</sup>

Mi mamá me hizo la cola, porque se hacía una cola eterna. Primero te daban el turno, luego metías los papeles: el acta de grado del colegio. Después, si tenías todos los papeles, y si lo que estudiaste en el colegio iba acorde a la carrera. Por suerte en el 2003, me dejaron entrar aunque era Físico Matemático, porque hasta el año anterior tenías que ser Sociales.

Nos tomaron varias pruebas: de cultura general, de lenguaje, pruebas psicológicas, de historia. Había un puntaje mínimo para entrar a propedéutico y otro mínimo para entrar a primer semestre. Solo dos estudiantes entraron directo a primer año, todos los demás a propedéutico. Ese era el mérito, entrar directo a primero, pero muy pocos lo lograban. Después de pasar el propedéutico, adentro era una carrera de resistencia.

Lo meritorio era pasar las pruebas o que por lo menos pases a propedéutico. Ya en la carrera, hasta cuarto semestre, era una carrera de resistencia, porque mandaban a leer

---

<sup>31</sup> Entrevista: Estudiante que ingresa a la Facultad de Comunicación Social en Universidad Central del Ecuador en 2003, 17 de julio de 2015, Quito.

mucho, para que veas lo fuerte que es y te desanimas. Los profesores te desanimaban, te decían que la gente de la Central sale a hacer el trabajo de escritorio de los de la Católica y San Francisco. Siempre terminaban cerniendo. En mi generación fuimos tres paralelos de unos 40-50, quedamos 40, luego solo seguimos hasta el final 20. Los que acabamos hemos de haber sido unos 15 o 10.

Desde los noventa se mantienen exámenes de ingreso definidos por cada facultad. Las temáticas de éstos generalmente eran de contenidos y tenían relación con la carrera que se quería seguir. En este periodo la “pelea” por obtener un cupo ya no se libra en el primer año de la carrera sino en las filas para entrar a preuniversitario, y después al pasar de preuniversitario al primer año. Esto no pasaba en carreras poco demandadas como Sociología.

Los testimonios que revisamos nos permiten ver que durante esos años, se empezaba a eliminar como requisito que el título de bachillerato tenga relación con la carrera. Así, estudiantes de “Sociales” podían inscribirse en Contabilidad y auditoría, a la vez que quienes era “Físico matemático” podían hacerlo en una carrera como Comunicación Social.

En comparación con los testimonios de décadas anteriores, parece ser que los niveles de deserción eran los mismos, ya que aunque se inscribieran muchos en los primeros años, esto no garantizaba que terminaran la carrera. Otra vez se hace mención a que, el mérito era quedarse en esa “carrera de resistencia” que era la universidad.

Por otro lado, la Escuela Politécnica Nacional y la Escuela Politécnica del Litoral mantienen exámenes de ingreso que se basaban en conocimientos del contenido de la formación en el bachillerato. No se consideraba la aptitud y tampoco las notas obtenidas por los estudiantes en secundaria (Herrera 2006). Sin embargo, más tarde se fueron generando sistemas de ingreso en que el examen de aptitud era el elemento central. Un ex estudiante y actual docente de la EPN relata cómo se daba el proceso de ingreso:

El Consejo Politécnico se comenzó a cuestionar si hacer cola era una buena forma de generar el ingreso. Entonces se empezó a hablar de los exámenes de ingreso, que debían ser de aptitud y no de conocimientos. Fue una discusión que llevó varios años, hasta que finalmente se decidió hacer exámenes de aptitud porque en la Politécnica queríamos seguir brindando oportunidad a todos los estudiantes. Reconocíamos que los estudiantes de

provincia están menos preparados que los de ciudad. Se crearon los exámenes de ingreso, debe haber sido fines de los ochenta e inicios de los noventa.

Se daba un examen de aptitud y se accedía al Prepo.<sup>32</sup> El examen se supone era un examen de aptitud, pero ciertamente fue elaborado dentro del Instituto de Ciencias Básicas –ICB–, que es el que se encargaba el Prepolitécnico. En este Instituto trabajaban fundamentalmente ingenieros, o sea psicólogos o expertos en educación no había, de manera que el examen era diseñado dentro del perfil de ingenieros, por lo que se exigía conocimientos y habilidades en las áreas cuánticas. No era exactamente un examen de aptitud, era un examen de conocimientos con énfasis en las partes cualitativas: lógica matemática y operatividad matemática.<sup>33</sup>

En el caso de esta universidad pública y escuela politécnica, los docentes entrevistados explican que la implementación de los exámenes sería una forma de combatir el desfase entre la cantidad de estudiantes y el limitado presupuesto. Los exámenes fueron concebidos no como una opción a favor de la meritocracia, sino como un “mal menor” frente a la imposibilidad de responder a la avalancha de estudiantes que año a año buscaban entrar a la universidad. Lo que en aquella década al parecer se instauró por necesidad, en la actualidad se ha convertido en virtud.

#### **2.4.4. Primer proyecto de Sistema de Nivelación y Admisión**

En mayo de 2000 hay un cambio normativo. Se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior en la que se establece el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil –SNANE–. Se explica que la Asamblea de la Universidad Ecuatoriana será la que evalúe los contenidos y la marcha del SNANE.<sup>34</sup> El organismo al que se le encarga formular y reglamentar esta política es el CONESUP.<sup>35</sup> Además se señala que “para ingresar al nivel de pregrado en el Sistema Nacional de Educación Superior, habrá un Sistema Nacional de Admisión y Nivelación al que se someterán todos los estudiantes” (Art.43).

Con este extracto de la Ley, podemos ver que el Sistema de Admisión y Nivelación

---

<sup>32</sup> Se llama coloquialmente “Prepo” al curso propedéutico que se toma antes de ingresar al primer año de una carrera en la Escuela Politécnica Nacional.

<sup>33</sup> Entrevista: Docente 1, Escuela Politécnica Nacional, 16 de septiembre de 2014.

<sup>34</sup> Art. 10.- Son atribuciones y deberes de la Asamblea de la Universidad Ecuatoriana: c) Evaluar los contenidos y la marcha del Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil.

<sup>35</sup> Art. 13.- Son atribuciones y deberes del CONESUP: e) Formular y reglamentar obligatoriamente el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil

ya se había planteado en la LOES del año 2000, pero algo parecido se hizo efectivo recién en 2011 con la LOES de 2010. Es interesante observar en esta normativa el énfasis que se hace cuando se observa que no se deberá privar del acceso a los aspirantes por “tener bajos niveles de ingresos económicos” procurando becas.<sup>36</sup> A la vez se menciona en la Disposición Transitoria Vigésimo Séptima de la ley que:

Hasta que se produzca una adecuada coordinación entre la educación media y superior, el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación considerará las condiciones reales de la educación media, sus desniveles existentes y la necesidad de garantizar una continuidad formativa pero también los requerimientos de calidad que corresponden a la educación superior.

Cuando se menciona que hay que tomar en cuenta las deficiencias en la educación secundaria, se observa que el punto de partida para esta propuesta es el reconocimiento de las limitaciones y desigualdades en cuanto al acceso, formación y oportunidades en el sistema educativo.

Según el “Informe de Educación Superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador”, realizado en 2006, existía un Proyecto de Reglamento de Régimen Académico que manejaba el CONESUP internamente. En este proyecto se decía que los principios y fines del SNANE eran:

[...] lograr la igualdad de oportunidades y la equidad en el acceso a las instituciones de educación superior, sin distinción de sexo, religión, cultura, ideología o condición socioeconómica; ampliar la cobertura de la educación superior en todos sus niveles de formación; alcanzar una distribución regional pertinente de las instituciones y los programas académicos; y apoyar el aseguramiento de la calidad del Sistema Nacional de Educación Superior. (Herrera 2006, 20-21)

---

<sup>36</sup> Art. 59.- Para ser alumno de los centros de educación superior se requiere poseer título de bachiller, haber cumplido los requisitos normados por el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación y las exigencias establecidas por cada centro de educación superior.

Los centros de educación superior en ningún caso privarán del acceso a los aspirantes exclusivamente por tener bajos niveles de ingresos económicos. Las propias instituciones establecerán programas de crédito educativo, becas y ayudas económicas, que beneficien por lo menos al diez por ciento (10%) del número de estudiantes matriculados, en la forma establecida en sus reglamentos. Serán beneficiarios quienes no cuenten con recursos económicos y para continuar recibiendo este apoyo deberán acreditar niveles de rendimiento académico regulados por cada institución.

También se hace mención a la creación de una prueba nacional:

La prueba nacional de evaluación de las competencias académicas de los bachilleres –PECAB– y los centros de nivelación académica para bachilleres –CENABS– tendrán como referencias temáticas las aptitudes, conocimientos y competencias recomendadas por el CONESUP. Todo aspirante al ingreso a las instituciones de educación superior que se encuentre cursando o hubiere cursado el último año de bachillerato podrá rendir la prueba de evaluación PECAB o asistir a los centros de nivelación CENABS. (Herrera 2006, 21)

Esta propuesta del sistema de admisión tiene similitud con la puesta en marcha en el 2011. Se proponía que hayan “dos convocatorias nacionales anuales. La calificación individual que obtenga cada bachiller examinado tendrá validez de un año y será el resultado de comparar estadísticamente el número de respuestas acertadas del bachiller examinado con el resto de bachilleres examinados en la misma convocatoria.” (Herrera 2006, 21)

Algunas de las diferencias que encontramos es que, en el sistema de admisión propuesto en 2000:

[...] cada institución de educación superior determinará los puntajes mínimos necesarios que un bachiller debe obtener en la prueba de evaluación PECAB para cumplir el requisito de admisión, siendo posible incluso que una Institución no exija para la admisión puntaje mínimo alguno. Para fines estadísticos, toda institución de educación superior deberá comunicar al CONESUP la nómina de estudiantes admitidos con la referencia a las respectivas pruebas de evaluación PECAB. (Herrera 2006, 19)

En este caso el puntaje o el sistema de ingreso es voluntario y quedaría en manos de la universidad a pesar de que el examen se norme a nivel nacional (a diferencia del examen actual que es obligatorio para acceder a las universidades públicas). Esto permitiría hipotéticamente que las universidades puedan tomar esa decisión en función de las necesidades locales y de sus estudiantes. Aunque este modelo no se aplicó es interesante mirarlo en la medida que es el embrión que dio paso al SNNA años más tarde y que trataremos en el siguiente capítulo.

Herrera presenta datos que evidencian el crecimiento de la matrícula entre el año

2000 y 2005 de todas las universidades públicas y privadas (Anexo 2). Aunque no hay un análisis sobre la composición social de la población universitaria, vale la pena tomar algunos elementos que intervendrían en la ampliación progresiva de la matrícula universitaria:

[...] el incremento de la demanda por educación post-secundaria y terciaria, es el resultado de la combinación de algunos factores entre los que destacan: el incremento de la población joven; el incremento de la población urbana; la mayor cobertura de la educación secundaria especialmente en las zonas urbano-marginales y en las áreas rurales; las necesidades de la población adulta que no había ingresado o que había abandonado los estudios superiores y que se ve obligado a adquirir competencias universitarias; la oferta muy diversificada por parte de las universidades generales, universidades técnicas y escuelas politécnicas; la cada vez mayor oferta de carreras mediante las modalidades a distancia y semipresencial, especialmente en carreras “taquilleras” como ciencias de la educación y las de administración y afines; la cada vez mayor presencia de mujeres en los colegios y en las universidades; los mayores requerimientos formativos exigidos por el sector público y privado; el convencimiento en las familias de la importancia social de la educación superior; y, la mejor remuneración que reciben los trabajadores y empleados con título universitario (premio salarial). (Herrera 2006, 14-15)

## **2.5. Reflexiones previas al análisis del SNNA**

Con esta revisión histórica podemos ver que el libre ingreso duró aproximadamente hasta finales de los años ochenta, lo que no garantizaba la permanencia de los estudiantes en las carreras. Con el pasar de los años cada universidad y facultad definía el sistema de admisión y nivelación en relación a las posibilidades que tenía de recibir a la cantidad de estudiantes que lo demandaban.

En ese contexto el examen se introdujo paulatinamente facilitando que sea aceptado como medida de selección. Éste se fue implantando en cada universidad –pública y privada– pues se consideraba una herramienta que permitiría evitar que la cantidad de estudiantes que se matriculaban rebasara las posibilidades estructurales de las facultades. Para Bourdieu y Passeron:

[...] lo que el funcionamiento y la función de los exámenes deben, en su forma específica, a la lógica propia del sistema de enseñanza: en razón de la inercia particular que le caracteriza sobre todo cuando está investida de la función tradicional de conservar y transmitir una cultura heredada del pasado y cuando dispone de medios específicos de autopropagación, la Escuela está en condiciones de hacer sufrir a las demandas externas una «retraducción» sistemática puesto que es conforme a los principios que la definen como sistema. (Bourdieu and Passeron 1996, 196)

En este periodo, desde la visión de los entrevistados, el premio al mérito se ha concentrado en pasar los primeros años y permanecer en la carrera. Cuando ellos abordan el tema no lo hacen relacionándolo con el proceso de admisión, sino el mérito tendría valor al esforzarse cuando se atraviesa la carrera.

Finalmente, cabe resaltar que a las clases medias el ingreso a la universidad le resultó oportuno para su crecimiento y ascenso social:

[...] las clases medias y, más precisamente, las fracciones de las clases medias cuyo ascenso social, pasado y futuro, depende más directamente de la escuela, se distinguen de las clases populares por una docilidad escolar que se manifiesta, entre otras cosas, en su particular sensibilidad respecto al efecto simbólico de los castigos o de los premios y, más precisamente, al efecto de certificación social que proporcionan los títulos académicos. (Bourdieu and Passeron 1996, 68)

Estas premisas nos permitirán observar en el capítulo subsiguiente cómo la clase media y baja sigue pugnando por entrar a la universidad, aceptando el juego jerárquico en el que se valora unidimensionalmente el “talento” o “don” en el campo educativo.

## Capítulo tercero

### Sistema Nacional de Nivelación y Admisión: ¿La respuesta a la crisis de acceso a la universidad?

*El examen no es más que  
el bautismo burocrático del saber,  
el reconocimiento oficial de la transubstanciación  
del saber profano en saber sagrado.*

K. Marx, Kritik des Hegelschen Staatsrechts

Como se ha expuesto, los intentos por hacer de la universidad un espacio de generación de oportunidades para acortar las brechas provocadas por la desigualdad, ha estado presente hace varias décadas. Las discusiones acerca del “deber ser” de la universidad han cambiado en la sociedad ecuatoriana a lo largo de la historia. Actualmente, estos lineamientos se han concebido en la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –Senescyt–.

El énfasis dado actualmente a los títulos de cuarto nivel –maestrías y doctorados–, y el valor que se les otorga es la muestra de que el reforzamiento de la meritocracia es una característica singular del periodo que vivimos, pues ésta define con fuerza la mayor o menor inclusión en el sistema de educación, el éxito laboral, social y económico.

El repunte de la meritocracia no es una “ocurrencia” del gobierno actual, sino que se enmarca en un proceso continental y global por tratar de homologar el sistema de educación, y por tanto, los códigos con los que se “midan” las capacidades de las personas en la sociedad. El Plan Bolonia<sup>37</sup> y su versión en América Latina, el Plan Tuning<sup>38</sup> son el modelo y la base conceptual de estos procesos.

---

<sup>37</sup> El Plan Bolonia “establece los principales objetivos orientados a la consecución de una homologación de la enseñanza superior europea con el fin de fomentar la libre circulación de estudiantes y aumentar el atractivo internacional de la educación europea. [...] planteándose como objetivos: reestructurar el sistema de enseñanza en los tres niveles, pregrado, maestría y doctorado para garantizar una formación con alto nivel de especialización; generar un sistema común de créditos; implementar un *Suplemento Europeo de Títulos* para su homologación en la región; fomentar la movilidad de estudiantes y docentes en Europa; promover la cooperación europea con criterios comparables; y desarrollo de planes curriculares integrados. (Espacio Europeo de Educación Superior n.d.)

<sup>38</sup> Desde el año 2004 en América Latina se implementa el proyecto denominado *Tuning* que, al igual que las propuestas mencionadas del Plan Bolonia, pretende articular la educación superior tanto a nivel regional como internacionalmente con las universidades europeas y norteamericanas. Como se dice en el documento

Una conclusión del recuento de la dinámica de acceso a la universidad desde el libre ingreso relatado en el capítulo anterior, es que este tipo de políticas al interior de la universidad han facilitado su papel como reproductora permanente de las élites –lo que no es nuevo<sup>39</sup>– permitiendo principalmente el ingreso de la clase media y alta. Si bien se han impulsado luchas por la gratuidad y el libre ingreso como parte de los procesos de democratización de la universidad pública, la preeminencia de las clases medias y el limitado acceso de las clases populares no han cambiado significativamente: en 1990 el 17% del quintil más pobre entraba a la universidad, y ahora es el 18% (Presidencia de la República 2015). En este contexto, el reforzamiento de la meritocracia y su posicionamiento como política de Estado se ha institucionalizado y está provocando la reafirmación y jerarquización de las diferencias de las clases que acceden a la universidad, lo que veremos a lo largo de este capítulo.

### 3.1. “Democratización” en clave meritocrática

En los últimos años es evidente el reforzamiento del discurso que valora la “meritocracia” impulsado por el actual gobierno.<sup>40</sup> El argumento de que premiar el mérito es una forma de democratizar la sociedad se ha convertido en la base de varias políticas educativas. Muestra de ello es el impulso de algunas de las políticas en relación a educación superior que se han promulgado desde el año 2010 cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior<sup>41</sup> –LOES–: por un lado tenemos las becas otorgadas por la Senescyt, el Reglamento de Carrera y Escalafón Docente,<sup>42</sup> el Sistema Nacional de

---

del proyecto: “El proyecto Alfa Tuning América Latina busca ‘afinar’ las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia.” (Tuning América Latina n.d.)

<sup>39</sup> Hay que recordar lo que sostiene Quintero y Silva, en Ecuador: una nación en ciernes, cuando mencionan que la universidad, como centro en el que más altamente se califica la fuerza de trabajo, estaba cerrada a la mayor parte de la población en edad de entrar a ella (Quintero & Silva, 2001, p.45).

<sup>40</sup> La meritocracia se ha convertido en uno de los ejes transversales en la administración pública en los últimos años. Una muestra de esto es la creación del Instituto de la Meritocracia, como reseña el *Diario Hoy* el 18 de abril de 2011: la intención de crear este instituto es “que en el sector público estén los mejores ciudadanos del país”.

<sup>41</sup> Ley Orgánica de Educación Superior publicada en el Registro Oficial el 12 de octubre de 2010, Quito. La aprobación de la LOES ha sido un elemento importante para justificar práctica y legalmente el actual orden establecido en el sistema de educación superior.

<sup>42</sup> Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior aprobado por el Pleno del Consejo de Educación Superior en su Octava Sesión Ordinaria, el 25 de febrero de 2015, Quito.

Nivelación y Admisión<sup>43</sup> –SNNA– y por otro, normativas como la gratuidad con responsabilidad académica. Pero ¿Qué tienen en común estas políticas y normativas?

La base en la que se sustentan estos mecanismos es el premio al mérito, la posibilidad de acumular capital cultural a través de títulos reconocidos en el sistema de enseñanza (Bourdieu and Passeron 1996). Esto con el objetivo de eliminar la “palancocracia” que, según el actual gobierno, sería una de las razones que limitó el acceso mayoritario al sistema educativo. René Ramírez<sup>44</sup> critica los procesos anteriores de admisión:

“No eran procesos transparentes, ni en función de méritos, ni siquiera a veces en función de la cantidad de estudiantes”, precisó, y apuntó que ahora se hace una repartición objetiva, “que no depende del gobierno, de la dedocracia ni la palancocracia, sino que está en función de la calidad”. (Agencia de Noticias Andes 2014)

Desde esta perspectiva, asumir la meritocracia como base de la política educativa sería romper con el pasado elitista de la universidad, argumento que ponemos en cuestión al momento de analizar la lógica de las políticas y normativas mencionadas anteriormente. Este capítulo pretende evidenciar que los requisitos meritocráticos, tanto si se aplican en el escalafón docente, en las exigencias para acceder a una beca otorgada por la Senescyt, o en el condicionamiento de la gratuidad al rendimiento académico, no consideran una realidad que parte de asimetrías estructurales heredadas como la nuestra. Para probar este punto, nos concentraremos en el análisis del SNNA.

### **3.2. ¿Cómo opera el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión?**

Uno de los desafíos que plantea el actual gobierno es pasar de la universidad entendida como un bien privado hacia una universidad pública, democrática y de calidad. Para esto se ha emprendido una campaña que deslegitima a la universidad pública “del

---

<sup>43</sup> Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión expedido por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación el 21 de noviembre de 2012, Quito.

<sup>44</sup> René Ramírez es Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de Ecuador desde la creación de esta institución en 2011, además preside otros espacios de regulación de la educación superior, como lo expresa en su página web: “Desde el 2011 ocupo el cargo de Secretario de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación y Presidente del Consejo de Educación Superior (CES). También me desempeño como Presidente de la Empresa Pública Yachay, Presidente del Directorio del Instituto Ecuatoriano de Propiedad Intelectual, Presidente Pro Témpace del Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Unión de Naciones Suramericanas y Presidente del Consejo del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). (Ramírez 2015)

pasado” –cuestionando la autonomía universitaria, arguyendo que esta se encontraba secuestrada y que, según René Ramírez, servía a intereses particulares– y a las universidades autofinanciadas que se edificaron en torno al mercado desde mediados de los años noventa. A la vez, el discurso oficial intenta recuperar el prestigio de la “nueva universidad” pública.

En nombre de la autonomía universitaria se produjo una autarquía del sistema de educación superior. Mientras la universidad se desentendía de las necesidades del país, se articulaba a los intereses privados y mercantiles. El paso que vivió en este marco la universidad en el país fue la pérdida de la autonomía universitaria frente a la edificación de un sistema heterónimo por las presiones del mercado. Esta heteronomía impuesta por el mercado, que se creó en las últimas décadas, produjo una universidad elitista, que se constituyó en un negocio rentable, reprodujo clases sociales y «distinción», y segmentó la sociedad. (Ramírez 2010, 23)

Con ese diagnóstico en mente, uno de los mecanismos previstos para emprender la “verdadera” democratización de la educación superior es la implementación del SNNA que está normado en la LOES.<sup>45</sup> La misión que se plantea éste es:

Diseñar, implementar y administrar un Sistema de Nivelación y Admisión a las instituciones de educación superior públicas del Ecuador, que garantice la pertinencia de la oferta académica y la existencia de un sistema equitativo, transparente para todos los estudiantes aspirantes, basado en la aplicación de pruebas estandarizadas debidamente validadas. (Senescyt 2012)

De esta forma se espera “garantizar la pertinencia de la oferta académica pública y el acceso equitativo, transparente y meritocrático a todos los estudiantes aspirantes” (Senescyt 2012). Siendo el objetivo del SNNA, “garantizar la igualdad de oportunidades, la meritocracia, transparencia y acceso a la educación superior”.

El cambio significativo en este nuevo sistema es que el ingreso se define por un examen estandarizado a nivel nacional. En este proceso participan todas las instituciones

---

<sup>45</sup> Artículo 81.- Sistema de Nivelación y Admisión.- El ingreso a las instituciones de educación superior públicas estará regulado a través del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión al que se someterán todos y todas las estudiantes aspirantes. (LOES, 2010)

de educación superior públicas con el 100% de la matrícula y, las instituciones de educación superior cofinanciadas y autofinanciadas otorgan a través del SNNA el 10% de su matrícula.

Sin detenernos en los detalles, explicaremos cómo funciona el proceso de ingreso a las universidades en este sistema:

**a) Inscripción:** El proceso es gratuito y la inscripción se realiza por internet cumpliendo con una serie de requisitos: ser bachiller o estar cursando el tercer año de bachillerato, cédula de ciudadanía, fotografía, tener una cuenta de correo electrónico activa, en el caso de aspirantes extranjeros el documento habilitante es el pasaporte o carné de refugiado.

**b) Aplicación del Examen Nacional para la Educación Superior –ENES–:** Es un instrumento de evaluación *aptitudinal* de baja sensibilidad a la instrucción formal, ya que no se relaciona directamente con los planes de estudio de bachillerato. Asimismo, **“es un examen de alto impacto personal por la trascendencia que esta evaluación determina en la decisión de cada postulante”** (El Telégrafo 2014). Como se explica en el Reglamento del SNNA:

El ENES es un examen de tipo normativo aptitudinal que consiste en ítems que han de resolverse en un tiempo determinado, que será indicado en cada convocatoria. El ENES constará de tres partes que evaluarán habilidades del aspirante en cuanto a razonamiento abstracto, verbal y numérico. El examen contendrá un porcentaje reducido de ítems piloto, que no puntuarán en la calificación final y que servirá para evaluar el examen. La SENESCYT mantendrá en el portal web del SNNA un examen de simulación en cada convocatoria para conocimiento de los aspirantes. El diseño del ENES es responsabilidad de la SENESCYT.<sup>46</sup>

Tabla 7

**Estructura general de la prueba<sup>47</sup>**

Área	Ítems por calificar	Ítems piloto <sup>48</sup>	Total
Aptitud verbal	36	4	40
Aptitud numérica	36	4	40
Razonamiento abstracto	36	4	40
<b>Total</b>	<b>108</b>	<b>12</b>	<b>120</b>

Fuente: Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, 2012.

<sup>46</sup> Artículo 5 del Reglamento del SNNA. Este examen se toma dos veces al año: en marzo y septiembre.

<sup>47</sup> Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. “Instructivo Enes”. Disponible en: [http://www.sнна.gov.ec/dw-pages/Descargas/Procesos\\_admision/instructivoenes.pdf](http://www.sнна.gov.ec/dw-pages/Descargas/Procesos_admision/instructivoenes.pdf)

<sup>48</sup> Son ítems que se ponen a prueba para posiblemente incluirlos en futuras convocatorias del ENES.

**c) Postulación de cupos:** Según el instructivo de la Senescyt, los estudiantes habilitados para postular deberán tener un puntaje igual o mayor a 601, esta calificación es el requisito que permite al aspirante iniciar su proceso de postulación a una carrera en una Institución de Educación Superior –IES–. En caso de que el puntaje sea de 600 o menos, el estudiante no podrá postular, pero podrá inscribirse para rendir el próximo ENES.<sup>49</sup> Hay que tomar en cuenta que el puntaje de 601 posibilita seleccionar las opciones de carrera, pero no garantiza el ingreso del estudiante, ya que “los cupos son asignados meritocráticamente a las personas con los puntajes más altos hasta completar el número de cupos vigentes de cada carrera” (SNNA 2015, 3).

**Elección de la carrera:** el sistema da al postulante la posibilidad de elegir de 1 a 5 carreras de su interés en orden de preferencia.

**d) Proceso de asignación de cupos**

- Las IES reportan el número de cupos disponibles en cada una de las carreras al SNNA.
- La distribución de los cupos para cada carrera se realiza de manera automática en función de tres parámetros: el puntaje obtenido en el ENES, el número de cupos reportados por las IES y el orden de selección de las opciones de carrera por parte de cada aspirante.<sup>50</sup>
- El sistema informático del SNNA ordena de mayor a menor a los postulantes en función del puntaje obtenido en el ENES, los ubica de acuerdo al número de cupos reportados por las IES y en función de sus preferencias. Por tanto, **los estudiantes que tengan mayores puntajes tendrán más posibilidades de obtener un cupo.**
- Cuando se hacen públicos los resultados del ENES, existen tres opciones para quienes obtuvieron un puntaje de 601 en adelante:
  - El *estudiante es admitido* en una de las 5 carreras que ha escogido y acepta el cupo. Esto implica el cumplimiento del curso de nivelación de carrera<sup>51</sup> que dura seis meses y busca nivelar a los estudiantes en relación a

---

<sup>49</sup> En caso de no aprobar el ENES el estudiante podrá presentarse cuantas veces desee.

<sup>50</sup> Para obtener un cupo en las carreras de alta sensibilidad social (medicina y educación) es necesario obtener en el ENES un puntaje mayor o igual a 800 puntos.

<sup>51</sup> Según el Artículo 33 del Reglamento del SNNA, el *Curso de nivelación de carrera* “tiene por objetivo preparar a los aspirantes que obtuvieron un cupo en una carrera ofertada por las instituciones de educación

contenidos académicos básicos; o, a su vez, el aspirante tiene la posibilidad de rendir de forma voluntaria el examen de exoneración “Exonera”<sup>52</sup> para ingresar directamente al primer año o semestre de la carrera aceptada.

○ En caso de que el puntaje obtenido en el ENES no permita al aspirante acceder a una de las 5 carreras seleccionadas, ingresará automáticamente al proceso de repostulación<sup>53</sup> –que es una fase de la misma convocatoria– para seleccionar esta vez tres opciones de estudio que posean cupos disponibles.

○ Finalmente, si el estudiante ha superado los 601 puntos en el ENES y no obtuvo un cupo en una IES y tampoco repostuló a una carrera, puede aceptar el curso de nivelación general<sup>54</sup> que le permitirá prepararse para rendir el ENES en el siguiente proceso; o, también puede ingresar a primer nivel de una carrera técnica o tecnológica.

Cabe mencionar que este proceso se lleva a cabo a través de un sistema informático automatizado. A continuación se presenta un diagrama de su funcionamiento:

---

superior para el mejor desempeño académico durante sus estudios, a partir del desarrollo y fortalecimiento de capacidades de aprendizaje específicas adecuadas a los contenidos de su área de conocimiento”.

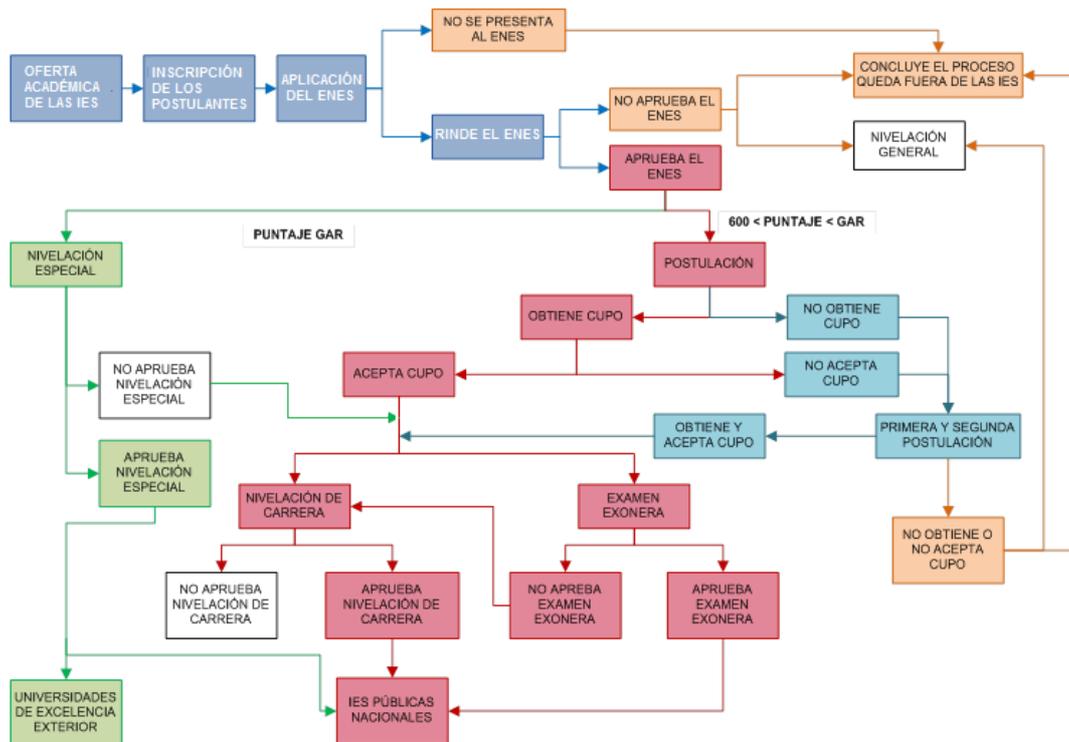
<sup>52</sup> El Artículo 24 del Reglamento del SNNA especifica que “el examen de exoneración es una prueba cuya superación permite que el aspirante ingrese directamente a las instituciones de educación superior. En caso de no aprobar este examen, el aspirante deberá seguir el curso de nivelación de carrera”.

<sup>53</sup> La repostulación es el proceso por el cual el aspirante que no haya aceptado un cupo de carrera tiene la opción de realizar una segunda y definitiva selección de un mínimo de una y un máximo de tres carreras. El número total de cupos disponibles para la repostulación se halla constituido por aquellos que no fueron demandados y por los que fueron rechazados o no aceptados en la primera asignación (Artículo 26 del Reglamento del SNNA).

<sup>54</sup> Según el Artículo 33 del Reglamento del SNNA el *Curso de nivelación general* “Tiene por objetivo preparar a los aspirantes que no hayan obtenido un cupo en una carrera con el fin de garantizar el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades de pensamiento, de tal forma que mejore su desempeño para rendir un nuevo ENES o postular a los cupos de carreras que hayan sido liberados en el proceso de asignación y reasignación respecto a la oferta original efectuada por las instituciones de educación superior. A este curso de nivelación también accederán aquellos aspirantes que hayan obtenido un cupo de carrera en una institución de educación superior particular de conformidad con las políticas de cuotas que establezca la SENESCYT.”

Gráfico 3

**Diagrama de funcionamiento del SNNA**



Santiago Cabrera N. UASB, Junio 2015. «El Sistema Meritocrático de Ingreso a la Universidad Pública en el Ecuador.» *Taller “Universidad y Sociedad”*. Quito, 2015, p. 2.

Después de la revisión del funcionamiento del SNNA, pasamos a realizar una lectura crítica de este proceso de selección de los mejor puntuados, para observar sus consecuencias.

**3.2.1. Examen Nacional de Educación Superior: ¿Sostiene la desigualdad?**

Una de las instituciones que se suele establecer para fundamentar y “hacer efectiva” la igualdad de oportunidades son los *exámenes/concursos*, que “aseguran a la perfección la igualdad formal de los candidatos pero que excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura” (Bourdieu and Passeron 2010, 104).

Desde el discurso oficial se presenta al ENES como una evaluación que pretende desligarse de los planes de estudio y centrarse en *la aptitud verbal, numérica y razonamiento abstracto*, aduciendo que esto eliminaría el sesgo que pueden producir las pruebas de conocimientos:

El secretario nacional de Educación Superior, René Ramírez, manifestó que el objetivo de los exámenes de admisión es predecir el objetivo que tendrá el estudiante en la universidad. Esto mediante pruebas de inteligencia y desarrollo creativo.

Ramírez comenta que “los estudiantes tendrán que presentar aptitudes cognitivas, en términos de razonamiento verbal, numérico y lógico”. Añadió, que debido a la heterogeneidad en la educación no se tomó pruebas de conocimiento, ya que mostraría un sesgo entre los ciudadanos. (Agencia de Noticias Andes 2012)

En el juego del discurso se pierde de vista lo que significa evaluar las aptitudes, como si ése fuera un atributo natural en los seres humanos. Revisemos la crítica que hace Hugo Aboites a las pruebas estandarizadas realizadas por el Ceneval<sup>55</sup> en México:

El Ceneval asume plenamente los cuatro rasgos fundamentales de la concepción de la inteligencia o la Aptitud que nace con la distorsión del pensamiento de Binet. Es decir, 1) la concepción de que las múltiples expresiones de la inteligencia humana se reducen a un solo factor o energía básica; 2) la convicción de que esa energía o factor único es perfectamente medible a través de dos grandes habilidades –verbal y matemática– y que esa medición puede expresarse en una cifra concreta; 3) con base en esa medición precisa las personas pueden ordenarse en serie, es decir, de manera lineal de mayor a menor y finalmente; 4) que se trata de una medición confiable porque mide algo que no cambia radicalmente al paso del tiempo, pues es una “energía” determinada y básicamente inmodificable de las personas. Así, quien un año presenta el test, al siguiente año tenderá a obtener un número semejante de aciertos, por el carácter básicamente permanente de la carga de inteligencia que traen consigo las personas desde el nacimiento. (Aboites 2012, 367)

Estos principios son similares a los que sostienen el ENES. Edmundo Ribadeneira, en la década de los ochenta, ya hacía una crítica a este tipo de exámenes:

[las pruebas de selección y concesión de títulos] Constituyen formas inequívocas de reconocer y reafirmar el status de los más fuertes, social, económica y culturalmente

---

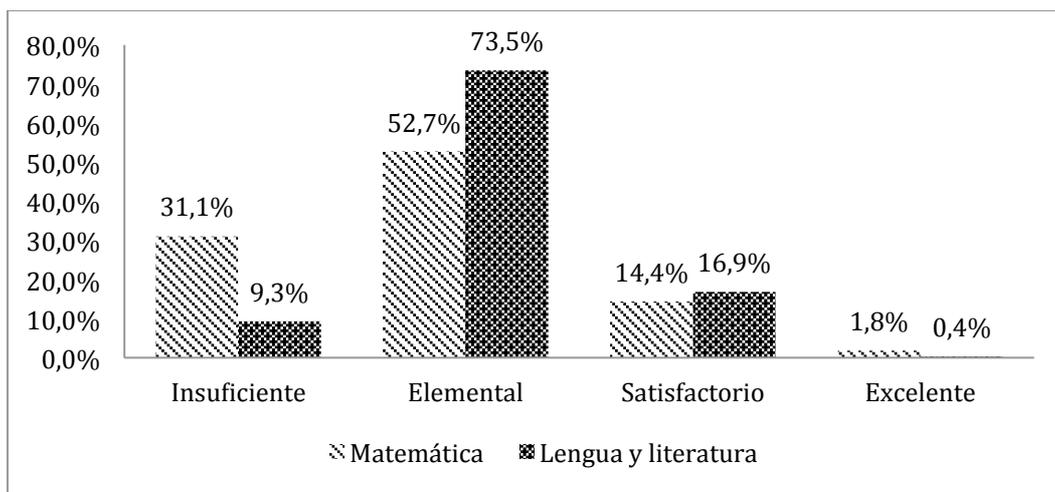
<sup>55</sup> En México, para ingresar a una institución de educación superior es necesario presentar un examen de admisión. Existen algunos exámenes que aplican las universidades, sin embargo el emblemático es el EXANI-II, que está diseñado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Éste busca medir los conocimientos y las habilidades de los estudiantes que desean ingresar a alguna universidad pública, institutos y universidades tecnológicas.

hablando, y de castigar o penalizar a los más débiles, inadaptados o desafortunados. En el cuadro social propio del sistema que rige a nuestros pueblos, quienes aparecen con mayores méritos o dotes, son aquellos que se benefician casi exclusivamente de condiciones socioculturales derivadas de la clase dominante. (Ribadeneira 1980, 63)

De aquí en adelante intentaremos mostrar algunos elementos que nos darán pistas para ver cómo el modelo del ENES termina reproduciendo y legitimando –a través del reforzamiento de la idea de mérito– las desigualdades sociales.

Primero, exploraremos algunos datos que muestran las deficiencias en la formación de secundaria en el país, por tanto las asimetrías de partida entre quienes dan el ENES. Las pruebas SER 2013<sup>56</sup> revelan la precaria formación de los estudiantes en matemática, lenguaje y literatura.

Gráfico 4  
Resultados Pruebas SER 2013  
3ro de bachillerato



Fuente: INEVAL. « Instituto Nacional de Evaluación Educativa. » *Ser Bachiller 2014*. Publicaciones INEVAL. agosto de 2014.  
Elaboración propia

En el Gráfico 2 al sumar los resultados de “insuficiente” y “elemental” de las pruebas SER 2013 en Matemática tenemos que un 83,8% de los estudiantes se encuentran en esa clasificación, y en Lengua y literatura el 82,8%. Estos datos son una radiografía de en qué condiciones los estudiantes de tercer año de bachillerato dan el ENES cuando

<sup>56</sup> Las evaluaciones Ser están compuestas de cuatro pruebas que miden el grado de dominio de los estándares de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación en los campos de Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Desde 2013 estas pruebas están a cargo del Instituto de Nacional de Evaluación Educativa –INEVAL– (INEVAL 2014).

buscan acceder a la universidad. Aunque cuestionamos los exámenes estandarizados y sus resultados, tomamos estos datos porque nos permite observar el panorama de las deficiencias en la misma clave homogeneizante de este tipo de evaluaciones.

Estos resultados y sus variaciones también tienen correlación entre el puntaje de los estudiantes y el nivel educativo de la madre y el padre:

Gráfico 5

**Comparación del índice Ineval con respecto al nivel educativo de la madre y padre**

Figura 44. Comparación del índice Ineval con respecto al nivel educativo de la madre

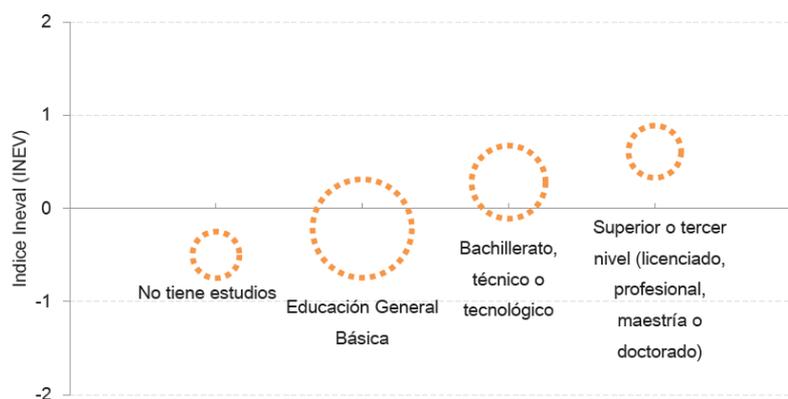
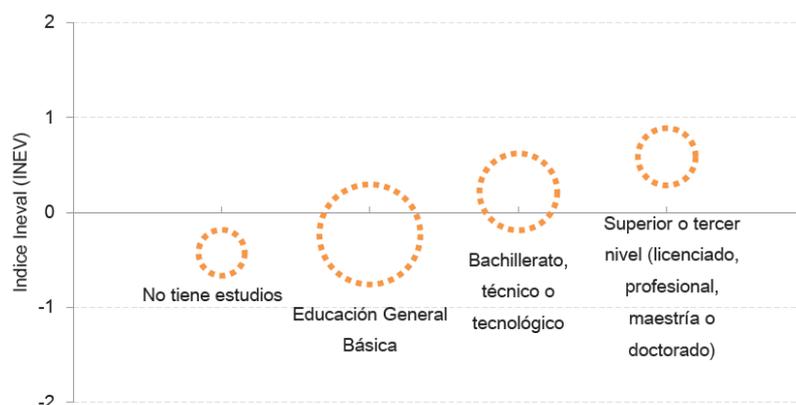


Figura 45. Resultados del índice Ineval con respecto al nivel educativo del padre



Fuente: INEVAL. « Instituto Nacional de Evaluación Educativa.» *Ser Bachiller 2014*. Publicaciones INEVAL. agosto de 2014, p.49.

En este gráfico observamos la relación directa que existe entre quienes poseen un mejor índice INEVAL<sup>57</sup> –por tanto un puntaje mayor en las pruebas SER– y que su padre o madre posean un título de tercer nivel. A su vez se evidencia que los estudiantes que tienen

<sup>57</sup> “Las pruebas se califican utilizando el índice Ineval (INEV), entendido como una métrica lineal donde cero indica que el estudiante no se presentó el día de la aplicación, 400 que no demostró ningún saber ni habilidad en la prueba y 1.000 que tuvo todas las respuestas correctas. Dependiendo del puntaje alcanzado en INEV, los resultados se agrupan en cuatro niveles de desempeño: insuficiente, que abarca de 400 a 699 puntos; elemental, de 700 a 799; satisfactorio, de 800 a 949; y excelente, de 950 a 1.000 puntos”. (INEVAL 2014, 7)

un índice menor pertenecen a familias en que sus padres no tienen estudios. Esta correlación nuevamente nos lleva a observar que las condiciones de formación, y por tanto socioeconómicas de los padres y madres, tienen un importante peso en este tipo de evaluaciones escolares.

Estos datos permiten deducir que quienes entran en mejores condiciones a rendir el ENES, posiblemente tienen mayor puntaje en este tipo de evaluaciones. Esto no quiere decir que baste la formación de bachillerato para acudir a rendir el ENES, ya que en los últimos años han proliferado cursos privados para preparar a los estudiantes para este examen.

Adentrándonos en las lógicas de funcionamiento del ENES. Al hacer públicos los resultados del ENES 2014 se hizo especial énfasis en el ranking de los 10 colegios con mejor puntuación tanto de la Costa como de la Sierra:

Tabla 8  
**Ranking de Colegios mejor puntuados de la Costa ENES 2014<sup>58</sup>**

Ranking	Institución	Puntaje promedio	Cantón	Financiamiento	Pensión bachillerato <sup>59</sup> (Dólares)
1	Unidad Educativa Bilingüe Torremar	850,8	Daule	Privado	459,9
2	Javier	848,3	Guayaquil	Privado	325
3	Alemán Humboldt	847,2	Guayaquil	Privado	475,31
4	Politécnico	836,4	Guayaquil	Privado	387,20
5	Monte Tabor Nazaret	833,8	Sanborondón	Privado	484,38
6	Cristo Rey	832,7	El Carmen	Privado	57
7	Liceo Los Andes	826,9	Guayaquil	Privado	476,94
8	Abdón Calderón	821,6	Guayaquil	Privado	453,60
9	Jefferson Salinas	821,6	Guayaquil	Privado	412,05
10	Asoc. Colegio Americano de Guayaquil	820,5	Guayaquil	Privado	449,92

Fuente: Senescyt, Ministerio de Educación.  
 Elaboración propia

<sup>58</sup> El Ciudadano. “Datos preliminares ENES 2014”. Disponible: <http://www.elciudadano.gob.ec/wp-content/uploads/2014/04/RUEDA-DE-PRENSA-RESULTADOS-RENE-RAM..pdf>

<sup>59</sup> Ministerio de Educación. “Valores de matrícula y pensiones 2014”. Disponible: [http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/05/Valores\\_Matricula\\_Pensiones\\_Costa\\_2014-2015\\_Guayas1.pdf](http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/05/Valores_Matricula_Pensiones_Costa_2014-2015_Guayas1.pdf)

La Tabla 8 nos muestra que de los 10 colegios mejor puntuados en la Costa, todos son privados, 8 de ellos cobran una pensión mensual superior al salario básico unificado de 2014 (340 dólares), pues las pensiones mensuales se ubican entre 387 y 484 dólares. De esta lista, solo un colegio en el cantón El Carmen (Manabí) tiene un valor de 57 dólares. En cuanto a la distribución territorial, 9 de ellos se encuentran en la provincia de Guayas.

A continuación presentamos el cuadro de los 10 colegios mejor puntuados en la Sierra:

Tabla 9  
**Ranking de Colegios mejor puntuados de la Sierra ENES 2014<sup>60</sup>**

Ranking	Institución	Puntaje promedio	Cantón	Financiamiento	Pensión bachillerato (Dólares)
1	Lev Vygotski	923,2	Rumiñahui	Privado	-
2	Benalcazar	895,2	Quito	Público	-
3	San Gabriel	889,8	Quito	Privado	250
4	Jezreel	884,4	Quito	Privado	-
5	San Francisco	883,2	Ibarra	Fiscomisional	-
6	Ángel Polibio Chávez	882,2	Rumiñahui	Privado	169
7	Martín Cereré	875,4	Quito	Privado	500
8	Liceo Internacional	874,5	Quito	Privado	500
9	Hontanar	871,3	Quito	Privado	1390
10	Pío X	871,0	Ambato	Privado	-

Fuente: Senescyt, Ministerio de Educación.  
 Elaboración propia

En la Tabla 9 encontramos que uno de los colegios es público, uno es fiscomisional, y los 8 restantes son privados. En cuanto a la distribución territorial, 6 de los colegios se encuentran en Quito, 2 en el cantón Rumiñahui. Es decir, 8 de ellos se concentran en la provincia de Pichincha. Que es la provincia con menor pobreza por NBI en el país (14%) (Erazo and Flor 2014, 19). En cuanto al costo de sus pensiones, de los datos que poseemos, 3 de ellos sobrepasan el salario básico, mientras los otros dos mantienen un costo promedio de 200 dólares.

<sup>60</sup> El Ciudadano. “Datos preliminares ENES 2014”. Disponible: <http://www.elciudadano.gob.ec/wp-content/uploads/2014/04/RUEDA-DE-PRENSA-RESULTADOS-RENE-RAM..pdf>

La información de estos colegios hay que leerlos en clave regional. Pues los colegios más caros del país se encuentran en la Sierra, y de hecho, no aparecen en la lista de colegios que acabamos de ver. Esto probablemente se deba a que son sectores que no ven a la universidad pública como una opción.

Tomando las premisas de funcionamiento del ENES en que se explica que **los estudiantes que tengan mayores puntajes tendrán más posibilidades de obtener un cupo**, podemos deducir que quienes están en colegios privados son los que entran en mejores condiciones a una carrera universitaria.<sup>61</sup> En palabras de Aboites, “el examen no funciona tanto para elegir a los que tendrán un buen desempeño, sino para identificar –ahí sí con mayor precisión– a quienes, por su condición social, están en ventaja” (Aboites 2014).

Los exámenes estandarizados de ingreso a la universidad –como supuesta forma de igualar las oportunidades de los estudiantes– se basan en un sistema de selección que parte de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, el origen social es un factor importante que mantiene asimetrías estructurales, pero que se velan con el discurso de la meritocracia, como se muestra en declaraciones de René Ramírez:

“Democratizar es un tema fundamental para la construcción de una Sociedad del Conocimiento, no es un medio para saber más, es un instrumento para convivir mejor [...] Es necesario crear un proceso en el cual tengamos un mejor nivel educativo, y sobre todo, que más ecuatorianos de todas las clases sociales tengan acceso a la Educación Superior”. (Senescyt 2012)

“Con estas preguntas [las del ENES] tratamos de impedir que se dé un sesgo de selección. Estos exámenes son reconocidos a nivel mundial para saber la probabilidad de éxito en el campo universitario”, indicó el economista Ramírez. (Senescyt 2012)

Con estos discursos se posiciona al ENES como un mecanismo “real” de justicia, donde todos los estudiantes –fundamentalmente desiguales– están sometidos a las mismas pruebas y criterios. Entonces, en este sistema el examen de ingreso cumple la función de poner a competir a sujetos heterogéneos, sin considerar las asimetrías estructurales propias

---

<sup>61</sup> Nos referimos a que quienes poseen un mayor puntaje seguramente podrán entrar a una de sus primeras opciones de carrera, o también podrían integrar el Grupo de Alto Rendimiento (GAR). Mientras que quienes poseen puntajes bajos, probablemente tengan que entrar a carreras que no eran de su preferencia, o en ciudades lejanas a su domicilio, o volver a rendir el examen.

de los procesos de enseñanza y de su entorno socioeconómico.

Milton Luna explica que desde su lectura:

Introducir la meritocracia como están planteadas las cosas a través de estos sistemas de evaluación, conduce y refuerza los elementos y factores de injusticia, pues no apunta a una mayor democratización, sino a fracturar más el Ecuador. [...] Una dinámica meritocrática, que al menos en términos educativos, está descontextualizada, no servirá a la larga en la construcción de ningún tipo de proyecto ni siquiera en el que ellos están pensando.

Todo este sistema de admisión es perverso y acentúa los rasgos tradicionales de absoluta injusticia en el país ¿Cómo un chico de un colegio rural puede enfrentarse a pruebas de las que no tiene los elementos suficientes para hacerlo de forma exitosa? ¿Quiénes pasan estas pruebas hoy por hoy? Son los mismos sectores de siempre, quienes tienen posibilidades económicas de financiarse para ir más “preparados” a rendir la famosa prueba. Esto pasa por una situación de desventaja de sectores sociales que no tienen esos recursos económicos, ni tienen la formación necesaria, como sucede en sectores rurales y urbano-marginales. (Luna Tamayo 2014)

### **3.2.2. Grupo de Alto Rendimiento: una lotería de talento**

El Grupo de Alto Rendimiento –GAR– es parte de la política “caza talentos” lanzada por la Senescyt. Está conformado por el 0,1% mejor puntuados del total de estudiantes que rinden el ENES. Es un grupo élite que tendrá acceso a las universidades del país y del mundo que ellos deseen. Hasta ahora, se han llevado a cabo 7 ENES. En cada uno se han seleccionado 250 estudiantes aproximadamente para este grupo. Según datos oficiales, el 43% de los y las estudiantes del GAR que aprobaron la nivelación especial cursan sus estudios en el extranjero (Senescyt 2014). Sin embargo, no se conoce el porcentaje de los estudiantes que aprobaron nivelación especial.

Una vez más, con esta selección de estudiantes, el éxito educativo dependería del talento o don, como se muestra en la declaración de René Ramírez al referirse a uno de los estudiantes mejor puntuados en el ENES de septiembre de 2013:

El Secretario de Estado felicitó a Sebastián. “Eres un orgullo para el país” exclamó, a la vez, que mencionó 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. (Senescyt 2013)

A pesar de que los discursos institucionales posicionen una y otra vez la idea de que habría un “talento” o “don” en quienes acceden al GAR, hay otros elementos que los mismos estudiantes han mencionado en reportajes realizados por diferentes medios que vale la pena tomar en cuenta. Rosa María Torres hace un breve análisis de los tres estudiantes que sacaron un puntaje de 1000 en los dos últimos ENES, en el que expone elementos que los estudiantes valoran al momento de hablar de su puntaje y otros que los reportajes omiten. Por ejemplo, en ninguno de los casos se habla de la trayectoria escolar, por tanto no se conocen los records de estudio en educación básica y bachillerato, y no se sabe si los estudiantes se destacaron o no en el bachillerato, por tanto hay una desconexión (en el discurso) con el sistema educativo previo (Torres 2015).

Es los reportajes, uno de los elementos presentes es la importancia de la preparación para el examen:

Los dos varones acudieron a institutos privados recomendados por haber logrado ubicar a varios estudiantes en el GAR: Pablo tomó un curso de un mes, Alex uno de cuatro meses. Pablo afirma que el curso no es definitivo; Alex, por su parte, atribuye su éxito a la preparación (cuando se presentó al ENES la primera vez, con lo que sabía, obtuvo un puntaje de 656). Tania se preparó en casa. De todos ellos se destaca su dedicación, esfuerzo, perseverancia.

Alex logró 1000/1000 en el cuarto intento; Pablo y Tania en el primero. El hecho de que Alex tomó el examen cuatro veces, y mejoró su puntaje en cada ocasión, sugiere que la ejercitación (abundante) rinde frutos. (Torres 2015)

Los elementos mencionados son interesantes en la medida que abren la mirada a otras condiciones y motivaciones que permiten a los estudiantes tener buenos puntajes, inclusive dentro de esta lógica meritocrática. Miremos, por ejemplo, la importancia que le dan al esfuerzo de prepararse durante meses y en un caso durante años para el examen. Esto, de alguna manera, también demuestra que la gente no arrastra sus conocimientos desde la secundaria sino que se prepara solo para el examen, lo que invalida los años de esfuerzo de la escuela y colegio para concentrarse en el ENES como único validador de “aptitudes”.

El GAR se ha posicionado con fuerza desde el gobierno y es del que más se ha hablado en los medios de comunicación. En contraste, mientras se entregaban diplomas y se felicitaba públicamente a miembros de dicho grupo, algunos sectores –aunque no numerosos– de estudiantes reclamaban y demandaban el “libre ingreso” (Diario Hoy 2012). Esto se debe a que, aunque se promueva una democratización de la educación superior, varios sectores se siguen quedando fuera de las universidades.

### **3.2.3. Sectores en los que se concentran créditos**

La entrega de becas y créditos para educación superior se presenta como uno de los 35 logros de la Revolución Ciudadana: “Incrementamos el monto de crédito educativo y disminuimos la tasa de interés al 8,25%” (Senescyt 2014, 21). Se muestra que en 2006 se entregaban 27 millones de dólares para créditos, en 2012 127 millones, y en 2013 asciende a 170 millones.

Durante el año 2014 el IECE<sup>62</sup> ha entregado 5.009 créditos para educación en el país y en el extranjero, de los cuales 3.403 se han entregado al quintil 5 de la población (de ingresos más altos) y 963 al quintil 4 (IECE 2014, 36). Es decir, se han destinado 71.7 millones de dólares a la población con más recursos en el país. La justificación que esta institución da es:

El 85% de los créditos colocados están direccionados al quintil N°5, así como también el 62% del monto; se considera que esta estadística está dada por la capacidad de pago que tienen las personas de mayores ingresos (Q5), por tanto, la mayor parte de los créditos solicitados por este grupo de personas son aprobados en las Instituciones Financieras. (IECE 2014, 37)

En principio, los créditos deberían estar dirigidos a quienes no han logrado entrar a una carrera en una universidad pública y que no pueden pagar carreras de pregrado y posgrado. Sin embargo, estos recursos están financiando carreras universitarias a sectores que posiblemente podrían hacerlo con sus propios medios.

Estos datos sugieren que los estudiantes de bajos recursos económicos se han beneficiado poco: es más difícil entrar a través del SNNA a una institución pública, y no

---

<sup>62</sup> El Instituto Ecuatoriano de Becas y Crédito Educativo pasó a ser el Instituto de Fomento al Talento Humano en enero de 2015. Desde febrero del mismo año, el Banco del Pacífico asumió la cartera del Crédito Educativo de esta institución y es el que otorga actualmente los créditos.

son los mayores beneficiarios de los créditos educativos. Así, el criterio de privilegiar la tasa de retorno solo asegura que se mantengan y amplíen las distancias entre quintiles, asegurando de esta forma la reproducción de las desigualdades.

### **3.3. El mérito: súper selección encubierta**

En este acápite mostraremos con cifras cuál es la dinámica de la matrícula en educación superior en los últimos años, contrastando datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos –INEC– con los de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. En un contexto en el que se ha reforzado la idea de democratización junto con la de mérito:

“A nivel mundial, cuando uno ve la política pública se piensa que cuando uno va hacia la meritocracia, esto implica dejar de lado el tema de la igualdad de oportunidades o la democratización en su acceso. Nosotros estamos demostrando al mundo que podemos hacer las dos cosas a la vez: buscar la excelencia y la meritocracia, y a su vez buscar una democratización absoluta en el acceso a la educación superior”, puntualizó René Ramírez durante su intervención. (Senescyt 2013)

Se suele entender a la democratización como:

[...] el proceso de igualación de las probabilidades escolares de los niños procedentes de las distintas categorías sociales (la igualdad perfecta de las probabilidades, que supone que todas las subcategorías tengan una tasa de probabilidades igual a la tasa global de escolarización de la clase de edad). (Bourdieu and Passeron 1996, 278)

Para hacer una lectura sobre qué significa el incremento o descenso en la matrícula y cómo se sostienen las asimetrías nos apoyamos en la descripción que Bourdieu y Passeron hacen de la dinámica de traslación en la estructura de las probabilidades de acceso a la enseñanza superior:

Para los que deducen del crecimiento del volumen global de la población escolarizada en la enseñanza superior la «democratización» del público de las facultades, hay que recordar que este fenómeno morfológico puede encubrir una perpetuación del statu quo o incluso, en ciertos casos, un retroceso de la representación de las clases

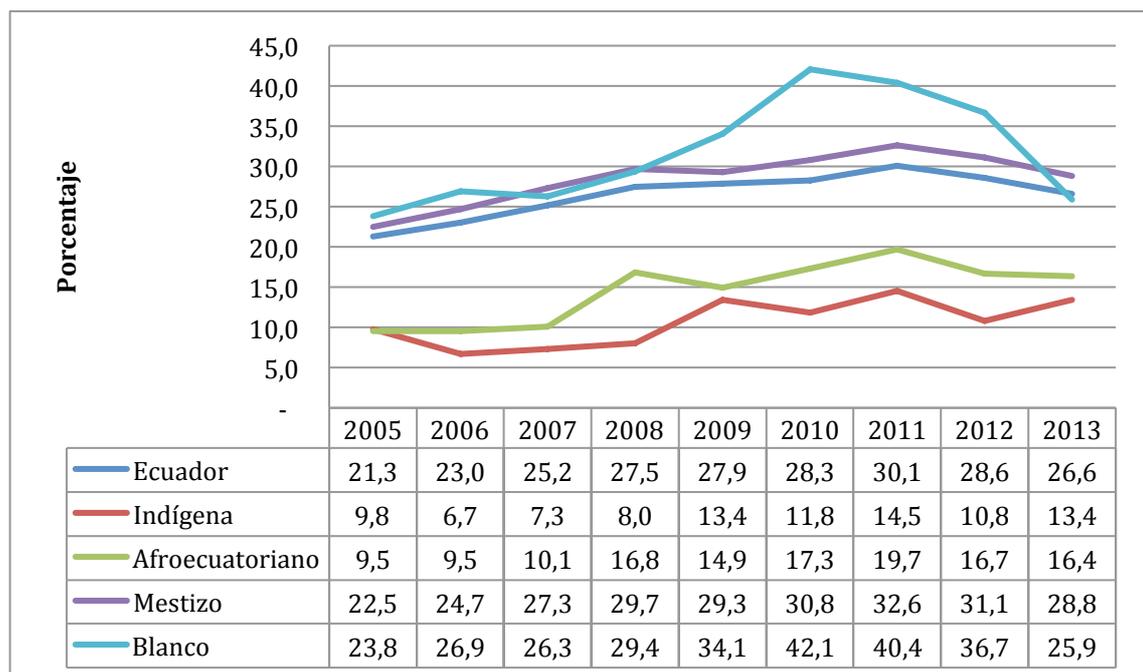
desfavorecidas tanto como una ampliación de la base social de reclutamiento. El crecimiento de la tasa de escolarización de una clase de edad puede realizarse, en efecto, en beneficio casi exclusivo de las categorías sociales que eran ya las más escolarizadas o, al menos, proporcionalmente al reparto anterior de las desigualdades de escolarización. (Bourdieu and Passeron 1996, 276)

Esta dinámica de traslación no es otra cosa que el mantenimiento de las asimetrías y distancias entre clases sociales con la percepción de que existe una “mejoría”, ya que ante la ligera mejoría de un grupo social considerado en desventaja, las distancias se mantienen con respecto del grupo social considerado en ventaja, ya que este grupo también amplía sus oportunidades, manteniendo así la distancia social.

Observemos el comportamiento de la matrícula en Educación Superior entre 2005 y 2013:

Gráfico 6

Tasa de Matrícula en Educación Superior por autoidentificación étnica



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo-INEC/SIISE (2005-2013)  
Elaboración propia

En el Gráfico 6 vemos que la matrícula total del país asciende progresivamente desde el 2005 hasta llegar a 2011 en que desciende de 30,1% a 26,6% en 2013. Hay que considerar que en 2012 empieza a funcionar el SNNA y a aplicarse el ENES, y en este

mismo año se cierran 14 universidades autofinanciadas.<sup>63</sup>

En nuestro país, la identidad étnica es un indicador importante al momento de evidenciar desigualdades en el acceso a educación, ya que las poblaciones indígenas y afroecuatorianas históricamente han sido minorías subrepresentadas en el sistema educativo (Post, 2011). Así, según el Censo de Población y Vivienda realizado en el 2010, de acuerdo a la variable de identificación étnica tan solo el 15,5% de indígenas y el 35,2% de afroecuatorianos han culminado la educación secundaria, mientras que el 49,7% de mestizos y el 60,1% de blancos lo han hecho. La reducida proporción de quienes terminan la educación secundaria es uno de los factores que permite la reproducción de desigualdades sociales. Así, esta desigualdad histórica y estructural se transfigura en el mérito y el don.

Si bien es cierto que el incremento de la matrícula ha sido progresivo,<sup>64</sup> la distancia entre los grupos sociales por autoidentificación es una brecha que se mantiene. En el Gráfico 6 observamos que mestizos y blancos siguen de cerca la curva general, el grupo de blancos lo hace de manera más acentuada. Entre el 2007 y 2011 el crecimiento es mucho mayor que el de los demás grupos. Los indígenas y afroecuatorianos muestran una tendencia a mejorar pero de forma irregular cada año.

Entre 2010 y 2011 hay un ascenso de la matrícula en todos los grupos, esto se puede deber a que se hace efectiva y se empieza a normar –con la aprobación de la LOES– la gratuidad en las universidades públicas. Por otro lado, la cifra del 2011 es la que marca un pico en la matrícula para luego descender notoriamente en todos los casos, dándose una reducción en la matrícula total, con excepción de los indígenas que mantienen una tendencia irregular hasta el 2013.

En el documento “35 logros de la Revolución Ciudadana en Educación Superior, Ciencia, Tecnología e innovación” se han expuesto una serie de cifras que muestran los resultados de las políticas públicas en educación. En cuanto al acceso, se expone que se incluyó a las poblaciones históricamente excluidas en la educación superior. Se dice que según la tasa bruta de asistencia, la representación de los indígenas en educación superior

---

<sup>63</sup> En abril de 2012 se cierran 14 universidades autofinanciadas por lo que 38.000 estudiantes pasan a un “plan de contingencia” para lograr su graduación.

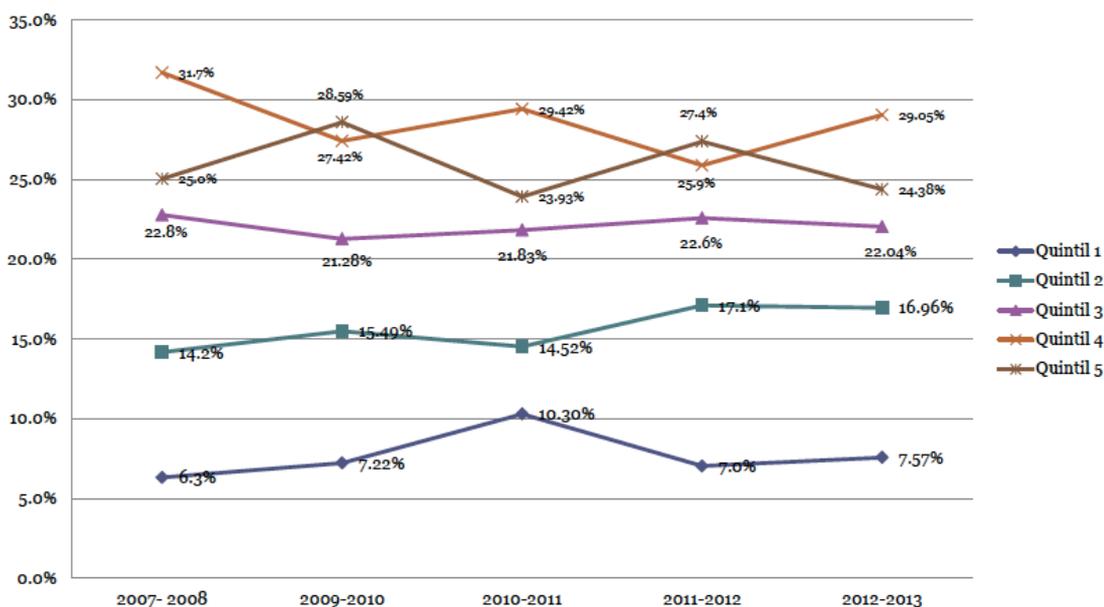
<sup>64</sup> Retomando las palabras de Claudio Rama, el siglo XX estuvo marcado por la “democratización política de las sociedades latinoamericanas, y derivado de ello, el inicio del acceso masivo a los diversos servicios sociales públicos” (Rama 2009, 174). En este marco, el acceso a educación superior fue uno de esos espacios que se amplió para varios sectores de la sociedad, y para el siglo XXI se ha seguido expandiendo hacia el incremento de personas que se vinculan a estudios de posgrado.

era del 9,5% en 2006 y en 2013 del 17,5%. Se dice que la asistencia de afroecuatorianos también ha ascendido de 14,1% en 2006 a 25,5% 2013 (Senescyt 2014, 17). Sin embargo, aunque estos datos parecen mostrar una mejora, miremos dos años atrás: encontramos que se repite la tendencia expuesta en el Gráfico 6, pues en el 2011 la tasa de asistencia bruta de indígenas y afroecuatorianos es de 25,4% y 31,6% respectivamente.<sup>65</sup> Es decir, más alta que la del 2013. Esto nos lleva a confirmar que luego del 2011 hay una tendencia a la baja de matrícula en estas poblaciones.

Las condiciones socioeconómicas juegan un papel preponderante en el ingreso a la universidad. Veamos algunos datos:

Gráfico 7

**Porcentaje de estudiantes que se matricularon en universidades públicas según quintiles de ingreso a nivel nacional**



FUENTE: Encuesta de Empleo- Desempleo y Subempleo -Módulo de educación – diciembre, INEC

Fuente: Guerrero, Alicia. «Sistema de Educación Superior: Regulación y su influencia sobre la estructura de mercado en la década del 2000 y actualidad.» *Políticas de educación superior y sociedades del conocimiento ¿Innovación o sumisión tecnológica?* Quito, 2012.

Los datos presentados en el Gráfico 7 evidencian que la matrícula en el quintil más pobre (el 1) crece de forma importante en el periodo 2009-2011, lo que puede deberse a la efectividad de la gratuidad de la educación, pero luego desciende hasta el 2012 y se

<sup>65</sup> Hay que puntualizar que la tasa de matrícula por autoidentificación étnica del Gráfico 6 no es igual a la tasa bruta de matrícula por autoidentificación. En el primer caso los datos se obtienen del cálculo de las personas que se matricularon en educación superior en la edad de hacerlo. Mientras que la segunda es la proporción de los estudiantes que están en la universidad sin importar su edad.

mantiene en el 2013. En el periodo en que desciende empieza a aplicarse el ENES.

El segundo quintil más pobre, el quintil 2, asciende de 14,2% en 2007 a 16,69% en 2013. Mientras que el quintil 3 mantiene una tendencia regular, ya que en el mismo periodo va de 22,8% a 22,04%. En cuanto al quintil 4 y quintil 5 son irregulares año a año en las proporciones de matrícula, pero se ubican claramente por sobre los demás quintiles. Es decir, los quintiles más ricos siguen manteniendo un mayor porcentaje de estudiantes en universidades públicas en relación a los demás quintiles. El hecho de que el quintil más rico no sea el que más asiste a la universidad pública, se debe posiblemente a que estos sectores entran a universidades privadas o estudian en el extranjero.

Contrastemos esta información con la proporcionada por la Senescyt en el Enlace Ciudadano No. 434 realizado el 25 de julio de 2015. En ésta se dan algunas cifras de cuánto ha crecido la matrícula en los quintiles más pobres. Se dijo en ese enlace que en el ENES de septiembre de 2014 el quintil más pobre tiene una representación del 14% y el quintil 2 (el segundo más pobre) del 17% (Presidencia de la República 2015). Sin embargo, al revisar la ENEMDUR<sup>66</sup> de diciembre 2014 obtenemos que el 8,3% del quintil 1 y el 7,7% del quintil 2 asiste según la tasa neta de matrícula entre quienes tienen 18 y 24 años. Inclusive si se observan los datos de la tasa bruta, siguen estando por debajo con 10,8% y 10,9% respectivamente. La sistemática política gubernamental de no poner a disposición del público interesado las cifras completas sino únicamente presentar algunos indicadores aislados impide aclarar el punto, sin embargo, hay que decir que las cifras de la ENEMDUR son la mejor aproximación disponible a la tasa de matrícula universitaria por quintiles de ingreso.

Finalmente, en el Enlace Ciudadano también se hizo mención a cuánto ha crecido la asistencia del quintil más pobre entre 1990 y 2015. Se dijo que en 1990 la tasa de asistencia fue del 17,2% cayendo al 9% en el 2000 para ascender al 18% en el 2015 (Presidencia de la República 2015). Entonces, según estas cifras, lo que se ha hecho en los últimos años es recuperar la proporción de asistencia a educación superior de 1990 del sector más pobre.

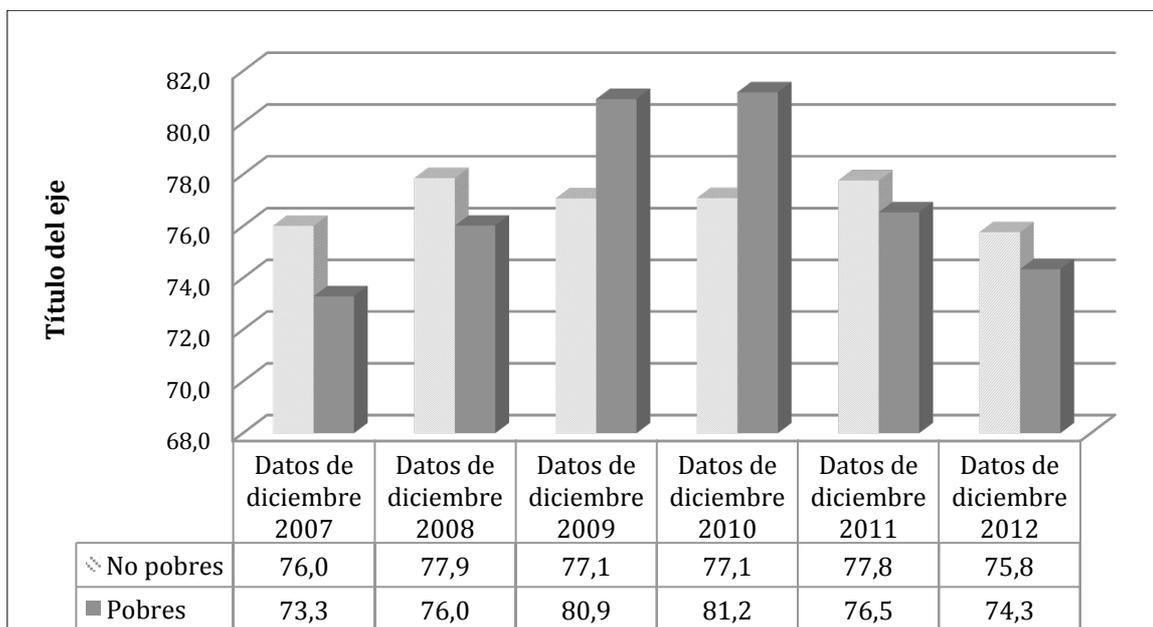
La siguiente información nos permite corroborar los efectos del sistema de ingreso en la matrícula de los más pobres en la universidad.

---

<sup>66</sup> Encuesta de empleo, desempleo y subempleo aplicada en áreas urbanas y rurales. Este instrumento es realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC).

Gráfico 8

**Porcentaje de población de 18 a 24 con educación superior que asisten a clases**



Fuente: Encuesta Urbana de Empleo y Desempleo-INEC (2007-2012).  
Elaboración propia

En el Gráfico 8 vemos que entre 2009 y 2010 aumenta la participación de pobres, lo que posiblemente se debió a la gratuidad. En los gráficos que hemos presentado, ésta es la primera ocasión en que los sectores pobres son mayoría en la Universidad. A partir de 2011 baja nuevamente la proporción entre quienes asisten, y en el año 2012 desciende hasta casi igualar al porcentaje inicial del 2007.

Con la revisión de estos datos, podemos concluir que hay señales de que las mejoras obtenidas con la gratuidad probablemente se anularon con el ENES. Aunque haya un descenso de la matrícula en todo el sistema, las clases altas siguen siendo las primeras en el sistema de jerarquías que reproduce el sistema educativo. Tanto en el Gráfico 7 como en el Gráfico 8 se vuelve a confirmar el descenso de la matrícula a partir del año 2011, como también un retroceso en relación a años anteriores. Lo que coincide con lo que expresan Bourdieu y Passeron:

Las características asociadas a la eliminación o a la supervivencia en el sistema no se distribuyen al azar entre los individuos de una misma clase, sino que son susceptibles asimismo de relacionarse con criterios sociales o culturales que diferencian a subgrupos en el interior de una clase. (Bourdieu & Passeron, 1996: 128)

Las cifras presentadas muestran que hay razones para dudar de que la combinación entre meritocracia y democratización de la que habló René Ramírez se está dando. Más bien muestran que, como en todas partes del mundo donde se aplican estas pruebas, la correlación entre éxito y condición socioeconómica aventajada es muy alta.

Así, en palabras de Bourdieu y Passeron, el SNNA consagra

[...] las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría poner todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios [...] (Bourdieu and Passeron 2010, 44-45).

Esta igualdad formal de la que hablan Bourdieu y Passeron, en el caso del SNNA, se legitimaría a través de la perfección de un sistema informático que vendría a remplazar la relación directa entre los estudiantes y la universidad. Así lo menciona Lorena Araujo, gerente del SNNA:

Jamás hubo libre ingreso. Es importante saber que hemos implementado un sistema que está basado en la transparencia y en la meritocracia para superar esas prácticas corruptas, filas, palancas, dormidas, procesos absolutamente indignos. Tenemos implementado un sistema basado en altos estándares tecnológicos, donde es corresponsabilidad de las universidades quienes cargan en el sistema la cantidad de oferta, y es la responsabilidad de los ciudadanos quienes eligen las opciones de carrera. (Presidencia de la República 2015, Min 46:00)

Así se posiciona al sistema informático como neutral y perfecto, por tanto, incuestionable. Como lo explica Andrés Guerrero cuando se refiere a este tipo de sistemas estatales:

Con ese sistema informatizado se prescinde de un proceso de identificación por personificación. La noción de persona es superflua para el modelo matemático-informático que clasifica a poblaciones según variables abstractas. Esta identificación crea una nueva categorización jerárquica en el ámbito de la noción de ciudadanía estatal, trazando una nueva frontera en el espacio liso, por principio igualitario de la misma. (Guerrero 2011, 120)

En esa medida, el SNNA evitaría las largas colas, ir a dejar los papeles para la inscripción en la secretaría de las facultades, dormir fuera de la universidad para obtener un cupo, etc. Pero ¿Este sistema es la respuesta a la crisis de acceso a la universidad? En base a la investigación que se ha realizado, se puede decir que el SNNA no ha cambiado las proporciones de la composición social en el ingreso. Lo que sí ha logrado es reforzar y legitimar las diferencias de clase con la idea de mérito. A la vez, ha aislado e individualizado el éxito o fracaso en el sistema educativo.

Tal como lo explica Rosemarie Terán,

[...] el mérito creó la ilusión de que el individuo solo, como tal, es responsable de sus procesos educativos. Él recibe el premio o el castigo, no hay un sistema que se ha calificado sino que la calificación cae sobre él. Entonces, trazando un arco temporal con lo que nos está pasando ahora en que el mérito es el eje de todo, planteo que es un excelente mecanismo para que los sistemas educativos se deslinden de las responsabilidades sobre los procesos que pone en marcha el Estado, que están repletos de elementos cuestionables, ineficientes, improvisados, pero la meritocracia ayuda a crear la ficción de que la responsabilidad recae sobre cada uno de los estudiantes o profesores. (Terán 2015)

A lo largo de este acápite podemos ver como esta dinámica de traslación consiste en que ante la percepción de mejoría de un sistema se posiciona la idea de que están mejorando las capas más empobrecidas. En términos de diferencias en el acceso, las clases favorecidas tampoco dejan de hacerlo, es decir, la idea de acercamiento de clase de los más pobres debido al acceso a beneficios, está dada por el mismo alejamiento de los más favorecidos. En definitiva, las distancias se mantienen, ya que ante el ascenso de unos, el movimiento de los otros no es menor, y lo que se evidencia es la posibilidad de movilidad de un sistema en términos traslacionales: ante el aumento porcentual en los primeros años de los quintiles más pobres con respecto al acceso a la universidad, el aumento porcentual de los más ricos no se queda atrás, y de hecho ante el retroceso porcentual de los más ricos también se da un retroceso en los más pobres.

De ahí se desprende que, antes de la aplicación del ENES, se iba dando un aumento progresivo del ingreso de los sectores más pobres y luego de la aplicación de este examen el retroceso también es simétrico para los quintiles. Es decir, la lógica de la inclusividad con la aplicación del examen retrocede pero también retrocede en los quintiles más ricos,

sin olvidar que éstos en muchos casos no son parte de las estadísticas de ingreso a la universidad pública porque optan por entrar a universidades privadas.

### **3.4. Miradas y problemas del SNNA en la universidad**

Para tener una perspectiva cualitativa sobre las limitaciones del SNNA, mostraremos testimonios de universitarios que expresan su visión sobre este sistema. Por ejemplo, la Universidad Técnica del Norte, por su ubicación geográfica, históricamente ha sido un espacio que aglomera a estudiantes que vienen de sectores rurales, y según la percepción de algunos docentes, el SNNA está limitando el ingreso de este sector:

[...] tenemos grandes inconvenientes con el SNNA porque muchas personas se han quedado afuera. Los estudiantes de la parte urbana son los que más ingresaron y, en cambio, casi todos los estudiantes de la parte rural se quedaron fuera. [...] Nos estamos quedando con cierta élite y no se está masificando la educación. [...] Los estudiantes que se quedan fuera se van a estudiar a los institutos o en la PUCE de Ibarra y ellos se han beneficiado con esto porque subieron los costos.<sup>67</sup>

En el caso de la Universidad Técnica de Ambato:

En el tiempo en el que se encuentra vigente el SNNA, se ha dificultado el ingreso a la institución debido a las deficiencias formativas de los estudiantes en la educación media. La UTA es la mayor del centro del país y acoge a estudiantes de Cotopaxi, Chimborazo y obviamente Tungurahua.<sup>68</sup>

En la Escuela Politécnica Nacional:

En la última convocatoria, del año anterior, a nuestras carreras entraban con promedios de 900 puntos sobre 1000. Los bachilleres provienen de todas partes, pero la mayoría provenía de fiscales. Se daban casos como el siguiente: aquí vino un padre de familia que decía 'mi hija tiene 920 puntos y quiere entrar a Química', es un puntaje altísimo y no podía entrar. Sucede que para Química el promedio es de 923 como mínimo.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Entrevista: Docente 4, Universidad Técnica del Norte, 26 de febrero de 2013, Ibarra.

<sup>68</sup> Entrevista: Docente 5, Universidad Técnica del Ambato, 13 de marzo de 2013, Ambato.

<sup>69</sup> Entrevista: Docente 6, Escuela Politécnica Nacional, 23 de abril de 2013, Quito.

En cuanto a la elección de la carrera, hay una sensación en algunos estudiantes de que el Senescyt es el que “elige la carrera”. Pero en realidad, se conjugan dos elementos que no necesariamente son convergentes: el puntaje y la carrera elegida, problema que expresan algunos estudiantes y docentes entrevistados/as:

La elección de la carrera es otro punto que causa conflicto, pues consideran que hay inconvenientes al escoger 4 o 5 carreras, pues se dan desajustes cuando designan a los estudiantes a carreras que no son de su interés, lo que amplía los niveles de deserción.<sup>70</sup>

Con estos testimonios queremos dejar abierta una ventana para observar cómo se han alterado las dinámicas y composición social de algunas universidades en el país. Completaremos este panorama en lo que resta del capítulo.

Aunque hay evidencias de que el SNNA está privilegiando a estudiantes de mejores condiciones económicas, esto no ha provocado respuestas masivas desde los sectores estudiantiles. Lo que es crítico si miramos en retrospectiva la importancia de la lucha por el libre ingreso en la historia de la universidad ecuatoriana.

Aventurándonos a dar una explicación a la pasividad estudiantil en la actualidad, podemos decir que en nuestra sociedad ha calado en los sentidos comunes y la vida cotidiana, premisas neoliberales como el éxito, el esfuerzo individual y el talento (Moreano 1994), además de una posicionada negativización de la organización estudiantil. Para observar cómo el discurso de la meritocracia está presente de manera intensa en la actualidad, se han recogido criterios de algunas notas publicadas en medios virtuales, sobre cómo se concibe y observa la aplicación del ENES. Mostraremos criterios tanto del discurso oficial como de la visión de estudiantes.

Estas son algunas de las menciones al examen de admisión y a su vínculo con la meritocracia por parte de instituciones oficiales:

La SENESCYT premió la meritocracia en la educación superior y otorgó reconocimientos a los 547 mejor puntuados del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), rendido el 18 de febrero del presente año [2012].

[René Ramírez] También indicó que este sistema es parte del programa “Caza Talentos”, que significa que “los mejores ecuatorianos tengan la opción de contar con la

---

<sup>70</sup> Entrevista: Docente 4, Universidad Técnica del Norte, 26 de febrero de 2013, Ibarra.

oportunidad de poder estudiar en las mejores universidades del mundo”. Es por ello que este grupo de ciudadanos recibirá el apoyo del Gobierno Nacional para prepararse con el fin de poder acceder a una beca en la convocatoria de “Universidades de Excelencia” que lleva adelante la SENESCYT.

Por otro lado, también se recogieron criterios sobre el ENES y la meritocracia en redes sociales. Se revisaron debates sobre el tema. En el perfil de Facebook de un usuario llamado “eliminen el SNNA”, se ponen varios comentarios en una fotografía del presidente Rafael Correa que tiene de fondo un texto que dice: “da 200 becas, deja a 60000 sin universidad”. En torno a esta foto se arma una discusión de más de 250 comentarios. Aquí solo tomamos algunos:

*Vane Vines:* Claro una simple prueba x eso imagínate si no pueden resolver una simple prueba xq la prueba es súper fácil son cosas kn las k nos tocan lidiar día a día si no pueden resolver bn eso k es sencillo como será en algo mas complicado?

*Eliminen el SNNA:* no hagas caso omiso a lo que te dije de la frase, estamos cayendo en una nueva discriminación en vez de que la educación sea universal nos concentramos a un aislado grupo.

*Vane Vines:* Universal es pero para eso debemos esforzarnos o dime t gustaría k te opere un medico k ha comprado su titulo? No mas hay k pensar en cosas como esas en antes muchos entraban por palanca y si es k tenían plata discriminación igual había! Ahora se ingresa x nivel de razonamiento!

*Vane Vines:* en si no fue culpa d el es culpa de la inteligencia de cada persona! si fuera a si nadie entrara!

*Eliminen el SNNA:* No, el cupo se limita, solo depende de la "SUERTE"

*Vane Vines:* Esta bien en antes habían muchos mediocres! Que estaban hay solo por conseguir el titulo x palancas etc etc y en si no saben nada el ecuador necesita profesionales de calidad!

*Eliminen el SNNA:* " profesionales de calidad" Esas palabras no pueden ser medidas con una simple prueba....<sup>71</sup>

Este es un ejemplo de la infinidad de debates en las redes sociales sobre el ENES.

---

<sup>71</sup> La información presentada es de una página de la red social Facebook. La información se puede encontrar en: [https://www.facebook.com/EliminenelSNNA/photos\\_stream](https://www.facebook.com/EliminenelSNNA/photos_stream). Acceso: 25 de junio 2015.

En este caso, vemos que el usuario que coloca la foto es alguien que cuestiona el sistema de admisión, y que quien cuestiona la crítica al ENES, termina reafirmando la idea del mérito en función de premiar a “quien se merece” entrar a la universidad.

También pudimos recoger voces estudiantiles críticas sobre este sistema de admisión:

[...] el otro día levantábamos un debate en el frente respecto de que hemos notado que en la juventud está bien caladas estas ideas meritocráticas. El joven que ingresó a la universidad defiende la forma en que lo hizo y no le importa si los demás no lo pudieron hacer y el gobierno va trabajando por eso [...]. (Quishpe 2014)

Ahora este tema de la prueba de aptitud también va de la mano de un análisis simplista que es impulsado desde el gobierno en el tema de la meritocracia. Hablamos de la meritocracia y únicamente decimos que los mejores deben acceder a la educación superior cuando por constitución la educación es un derecho de todos. En primer lugar eso ya se está negando. Ahora ¿Quiénes pueden actualmente ingresar a las universidades? Son aquellos estudiantes que pueden pagarse un curso de nivelación y que ante eso el gobierno no ha dicho absolutamente nada. (Cajas 2014)

Uno de los énfasis que podemos encontrar en los últimos años es la naturalización del valor “supremo” del mérito y el talento en el proceso de democratización de la educación. Desde esta perspectiva, sería la búsqueda de eficiencia –esencia del neoliberalismo– la base que legitima la meritocracia en el sistema de admisión:

A pesar de lo que se suele pensar, la meritocracia no es parte de la igualdad de oportunidades, sino que, en buena medida, se trata de un objetivo social incompatible con ella. Lo que la meritocracia persigue es la eficiencia, no la igualdad. Es cierto que la meritocracia se propone tratar por igual a todos los que tienen un talento igual, pero la elección a partir del talento, que es la esencia de la meritocracia, está seriamente reñida con el valor de la igualdad. Aunque pensamos que es injusto rechazar a alguien que posee más méritos, en realidad no es la igualdad lo que justifica nuestra indignación, sino la eficiencia. (Puyol, 2007:182)

## Conclusiones

Durante el siglo XX se da un proceso de “democratización política de las sociedades latinoamericanas, y derivado de ello, el inicio del acceso masivo a los diversos servicios sociales públicos” (Rama 2009, 174). Este proceso implicó en el campo educativo la masificación de la educación básica, luego la masificación de la educación media, lo que derivó en un crecimiento en el acceso a educación superior entre los años 1950 y la década del setenta.

En Ecuador este proceso fue un poco más tardío. Por un lado, el país se inscribe en el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones y se produce un crecimiento acelerado de las ciudades y de las clases medias. Por otro, desde dentro de la universidad, se posiciona la Segunda Reforma universitaria en la que se plantea la necesidad de abrir las puertas de la universidad a los hijos de trabajadores y campesinos. A esto se suma la existencia de un movimiento estudiantil revitalizado y a la izquierda que pugna para que se democratice el ingreso a la universidad pública, logrando la declaratoria del libre ingreso en mayo de 1969.

Desde entonces, el acceso a la universidad en el país se ha democratizado, pero parcialmente, de manera que a la vez se han reproducido las desigualdades sociales. En un primer momento, el libre ingreso permite que sectores de clases medias tengan acceso a la universidad, a la vez que entran, de manera marginal, los sectores populares. En este periodo, se da una aceleración del crecimiento de la matrícula y se crean varias universidades primero públicas luego privadas. Uno de los problemas centrales frente al crecimiento de la población universitaria fue que el presupuesto entregado por el Estado no se correspondía con la proporción de estudiantes que ingresaba cada año. Esto obligó a cerrar de facto el acceso a muchos estudiantes, a incluir exámenes de ingreso e incluso a cobrar aranceles. Todo ello llevó a que las conquistas parciales de la democratización se revirtieran, especialmente desde los años 1990.

Los requisitos para el ingreso a la universidad en este periodo eran la presentación del título de bachillerato afín a la carrera que se quería estudiar y la realización de un curso preuniversitario que duraba entre uno y tres meses. Todos los estudiantes podían inscribirse sin restricción. Esto hizo que la cantidad de cursos por facultad creciera durante los primeros años y que sus estudiantes provengan de diferentes ciudades y sectores. Sin embargo, hay que considerar que el libre ingreso no garantizó la permanencia y graduación

de quienes ingresaban. Por tanto, los niveles de deserción eran muy altos, presumiblemente más entre los más pobres.

En los setenta y ochenta, la idea de “mérito” en el campo educativo se vinculaba, por un lado, con la culminación de la secundaria y por otro, con mantenerse en una carrera universitaria. El mérito principal no estaba en entrar a la universidad sino en la permanencia. Sin embargo, había ya una noción de mérito implícita en los exámenes de ingreso, precisamente la idea y los exámenes que habían sido impugnados en 1969. Aunque no había un examen de ingreso único y la inscripción resultaba sencilla, se fueron estableciendo diversos tipos de exámenes en distintas universidades públicas y privadas. Sobre todo, había materias en los primeros años que funcionaban como filtro para reducir la cantidad de estudiantes, lo que también dependía del grado de demanda de la carrera.

Con estos antecedentes, la idea de “mérito” estaba vinculada al esfuerzo a mediano y largo plazo, algo así como una “carrera de resistencia”. Las notas contaban y las diferencias estructurales en el origen social de los estudiantes también. Pero el mérito se probaba ante todo una vez dentro de la universidad, y la permanencia se jugaba en la carrera de interés del estudiante.

No se puede negar que hubo “democratización” de la educación superior por la ampliación del acceso de las clases medias y en menor medida de las clases populares a las universidades. Sin embargo, nunca se pusieron en cuestión profundamente las jerarquías de la estructura social. Es decir, a pesar de que los espacios educativos se fueron abriendo, no existieron medidas complementarias que acorten las brechas para quienes ingresaban en condiciones precarias, ya que la concepción del acceso se ha reducido a la gratuidad, dejándose de lado políticas de bienestar estudiantil y académico. Al contrario, se fueron estableciendo, por presiones presupuestarias, mecanismos descentralizados y variados de selección que en la práctica discriminaban a los pobres. De ahí la alta deserción estudiantil en esos años y actualmente.

En los años noventa y dos mil, la dinámica del ingreso cambia. El recorte presupuestario desde inicios de los ochenta se profundizó y se produjo una privatización de facto, aunque parcial, de la educación superior. Este contexto acelera y generaliza el establecimiento de exámenes de ingreso en las universidades públicas. Cada universidad y facultad define el sistema de admisión y nivelación en relación a las posibilidades prácticas

que tiene para recibir a los estudiantes. En la mayoría de casos se plantea tomar un examen sobre contenidos relacionados con la carrera que se quiere seguir.

En este periodo la “pelea” por obtener un cupo ya no se libra en el primer año de la carrera, como en décadas pasadas, sino en las filas para entrar al curso preuniversitario y, después, para pasar el preuniversitario. En estos años se elimina el requisito que demandaba que el título de bachillerato tenía que corresponder con la carrera. Otra vez, se menciona que el mérito estaba en resistir y permanecer en la carrera, pero implicaba pasar por más filtros aun, entrar al curso preuniversitario, pasarlo y terminar la carrera sorteando las trabas y filtros que ponían algunos docentes. No debe extrañar que en ese período disminuyera la cantidad de estudiantes de clases populares.

En el año 2000 se aprueba la Ley Orgánica de Educación Superior, en donde se propone por primera vez un sistema de admisión y nivelación. Éste no se hace efectivo sino en 2011 con la LOES, con modificaciones importantes. En el proyecto del año 2000 se propone establecer un examen nacional que evalúe las aptitudes, conocimientos y competencias de los bachilleres, y la creación de centros de nivelación académica para rendir dicho examen. Lo interesante de la propuesta es que el examen no es obligatorio sino que es opcional para los estudiantes y para las instituciones universitarias. Además, se deja abierta la posibilidad de que las universidades sean las que determinen los puntajes mínimos necesarios para obtener un cupo, o inclusive pueden no requerir el examen para el ingreso. Esto permitiría hipotéticamente que las universidades puedan tomar esa decisión en función de las necesidades locales y de las características de los estudiantes.

A partir de la LOES de 2010, se han impulsado políticas en educación superior basadas en la idea de que premiar el mérito es una forma de democratizar la sociedad. Esto se ha justificado a través de la crítica a las prácticas “del pasado”, en que se dice que los sistemas de admisión eran injustos porque se basaban en la corrupción o la “palancocracia”.

En el año 2011 se crea el SNNA. El SNNA cambia completamente la forma de ingreso a la universidad de décadas anteriores. Es un sistema centralizado que está regulado desde el gobierno central y se encarga de la aplicación de un examen estandarizado a nivel nacional –ENES–. La aparente neutralidad y transparencia que envuelve este proceso se debe a que es un sistema automatizado que se basa en premiar el mérito. Es decir, quienes tengan los mayores puntajes en el examen tendrán más

posibilidades de obtener un cupo.

Sin embargo, las evidencias presentadas en esta tesis sugieren que la meritocracia está en realidad reñida con la democratización en una sociedad con enormes diferencias sociales heredadas. El discurso del “mérito” en esas condiciones, oculta las desigualdades sociales y las convierte en un atributo personal, un “don”, un “talento”, de los aspirantes a estudiantes ¿Quiénes tienen la posibilidad de obtener un mayor puntaje? Partiendo de la importancia que reviste la educación secundaria al momento de dar el paso a la universidad, se revisaron los resultados de las pruebas SER en que se muestran que hay serias deficiencias en “matemáticas” y “lenguaje y literatura” en los estudiantes de tercero de bachillerato. De hecho, la mayoría tiene una evaluación entre “insuficiente” y “elemental”. Así, los estudiantes arrancan con deficiencias en la adquisición de los “dones” que serán evaluados en el ingreso a la universidad. La responsabilidad de esos aprendizajes se traslada de la educación secundaria (pública) a los propios estudiantes. De hecho, de los 20 colegios mejor puntuados del ENES 2014, 18 fueron privados.

En segundo lugar, los resultados de estas pruebas también muestran que el puntaje tiene íntima relación con la formación de los padres, es decir, a mayor formación mayor puntaje, y los hijos de quienes no tienen estudios están por debajo de la media. Las desigualdades heredadas se trasladan a los herederos, y al hacerlo, se perpetúan, solo que ahora parecen ligadas a las capacidades individuales y los méritos personales de los jóvenes.

Otra de las características del periodo actual es la guerra de datos que se ha promovido desde el Estado. Permanentemente se presentan indicadores que dan cuenta de avances y logros, pero casi nunca están disponibles al público los datos de base que sirven para elaborar las estadísticas. En el caso del ingreso a la universidad se muestra un sinnúmero de veces cuánto ha crecido la matrícula, y la participación de los quintiles más pobres en ella. Gracias a la información del ENEMDU sabemos que en realidad la matrícula creció en todos los quintiles entre 2009 y 2011 por la declaratoria de gratuidad en la educación superior, pero hubo un retroceso que coincide con el momento de inicio del SNNA.

Con esta crítica al sistema actual, no queremos decir que los sistemas de admisión anteriores fueran mejores o más justos. De hecho, vemos que históricamente se ha estrechado el paso a la universidad a las clases bajas y a algunos sectores medios. Sin

embargo, es necesario mostrar cómo el reforzamiento de la idea de meritocracia de 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.

La idea y valoración del mérito en el sistema educativo ha estado presente históricamente. Después del libre ingreso, el mérito no se encuentra en el ingreso sino sobre todo en permanecer en una carrera. La lucha de resistencia se realizaba en el campo universitario, en sus aulas. En contraste, el proceso de admisión actual define el mérito en un solo examen previo al ingreso: la lucha se libra a través de un sistema informático impersonal fuera de la universidad. En los dos casos, las diferencias socioeconómicas de los estudiantes atravesaban la universidad, pero en el primero estas se sortean a mediano y largo plazo dentro de la universidad; en el segundo, se lo hace desde fuera y con un solo instrumento de medición, el examen.

El discurso ha jugado un papel importante en el posicionamiento del actual sistema de admisión. Al reforzarse la meritocracia como forma de justicia, se intenta hacer creer que un examen estandarizado permite “competir” en igualdad de condiciones, sin considerar que hay asimetrías estructurales que están marcadas por diferencias económicas y sociales. El encubrimiento de esta realidad ha calado en el sentido común del éxito, de la eficiencia y del individualismo, convirtiendo a la meritocracia en un valor central en la educación.

Con la información que se ha presentado en la investigación, se pone en duda la efectividad de que un sistema meritocrático pueda democratizar el acceso a la universidad. Sugerimos, más bien, que las reproduce; pero al mismo tiempo, otorga una poderosa legitimación social a las desigualdades. Hay evidencias parciales de que ha calado profundamente en el imaginario social, al punto que las clases medias y bajas siguen pugnando por entrar a la universidad, aceptando el juego jerárquico en el que se valora unidimensionalmente el “talento” o “don” en el campo educativo.

En sociedades como la nuestra, en la que se mantienen asimetrías estructurales que sostienen vivas las desigualdades sociales, no basta con políticas de gratuidad y libre ingreso para democratizar la educación. Lo hemos visto después de la declaratoria del libre ingreso en 1969. Peor aún, ahora, bajo la lógica meritocrática los sectores más pobres se siguen quedando fuera de la universidad, mientras se privilegia a las clases medias y altas,

arropadas ahora con la certeza de tener ese privilegio porque lo merecen.

## Bibliografía

- Aboites, Hugo. *La Jornada*. 24 de mayo de 2014.  
<http://www.jornada.unam.mx/2014/05/24/opinion/018a1pol> (último acceso: 3 de febrero de 2015).
- Aboites, Hugo. *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*. México: Ítaca, 2012.
- Agencia de Noticias Andes. 15 de octubre de 2014.  
<http://www.andes.info.ec/es/noticias/nueva-formula-financiamiento-publico-universidades-ecuador-incide-positivamente-calidad> (último acceso: 15 de junio de 2015).
- Agencia de Noticias Andes. *Exámenes de ingreso evaluarán “la aptitud cognitiva” de los estudiantes*. 23 de febrero de 2012.  
<http://www.andes.info.ec/es/actualidad/126.html> (último acceso: 15 de junio de 2014).
- Aguirre, Manuel Agustín. *La segunda reforma universitaria. Selección de documentos*. Quito: Universidad Central del Ecuador, 1973.
- . «Orientaciones para la Reforma Universitaria en la América Latina y el Ecuador.» *Conferencia pronunciada en la Universidad Nacional de Loja*. Loja: Universidad Nacional de Loja, 1967. 1-45.
- Álvarez, Washington, entrevista de Darío Villamizar. *La rebelión de los bachilleres. En “Insurgencia, democracia y dictadura. Ecuador: 1960-1990”* Editorial El Conejo, (1994).
- Bilbao, Luis. *Economía y educación en el Ecuador a partir de 1960*. Quito: Banco Central del Ecuador, 1980.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Distribuciones Fontamara, 1996.
- Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- Bourdieu, Pierre. *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Traducido por Ariel Dillon. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- Brunner, José Joaquín, y Rocío Ferrada. *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), Santiago: RIL® editores, 2011.
- Brunner, José Joaquín. *Universidad y sociedad en América Latina*. Editado por Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación, 2007.
- Brunner, José Joaquín. *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1990.

- Cajas, Daniel, entrevista de Espacio Universidad y Movimiento Estudiantil. *Dirigente de FEAPON. Estudiante de Ingeniería química* (25 de junio de 2014).
- Celi, Carlos. *Cambios y permanencias en las formas organizativas de los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina*. Tesis doctoral, Estudios Latinoamericanos, México DF: Universidad Autónoma de México, 2015.
- Ciataloni, Franceso. «El hijo del pelicano puede matar al padre.» En *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, 25-31. México DF: Siglo XXI editores, 1996.
- CONUEP. «Evaluación de la Situación Actual y Perspectivas para el corto y mediano plazos de las Universidades y Escuelas Politécnicas.» Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, Quito, 1992.
- Cornejo, Boris. «La evolución económica y social del Ecuador: Principales tendencias.» *CEPAL*. 1998. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/4648/ecuador.pdf> (último acceso: 3 de Junio de 2014).
- Cueva, Agustín. *El proceso de dominación política en el Ecuador*. 2da edición. Quito: Planeta, 1997.
- Diario Hoy. *Alumnos marchan por el ingreso libre*. 31 de mayo de 2012. <http://www.hoy.com.ec/noticias-ecuador/alumnos-marchan-por-el-ingreso-libre-548926.htm> (último acceso: 23 de febrero de 2013).
- El Telégrafo. *Yachay y el examen ENES, símbolos del cambio*. 30 de marzo de 2014. <http://www.telegrafo.com.ec/opinion/editoriales/item/yachay-y-el-examen-enes-simbolos-del-cambio.html> (último acceso: 12 de noviembre de 2014).
- Erazo, Luis, y Javier Flor. *Estudio de la desigualdad al interior del Ecuador, como manifestación de la configuración centro-periferia del sistema capitalista: Análisis provincial para el año 2010*. Tesis, Escuela Politécnica Nacional, Quito: Escuela Politécnica Nacional, 2014.
- Espacio Europeo de Educación Superior. «Espacio Europeo de Educación Superior.» *Proceso de Bolonia*. Universidad de Málaga. <http://www.infouma.uma.es/docs/ees.pdf> (último acceso: 15 de junio de 2015).
- Goetschel, Ana María. «Educación y formación de las clases medias.» (Centro Andino de Acción Popular), n° 74 (2008).
- Guerrero, Andrés, entrevista de Malaidea: Cuadernos de Reflexión. *Estado, tecnoburocracia y "desciudadanización"* Editado por Consejo Editorial Malaidea. (junio de 2011): 114-127.
- Herrera, Gaudencio Zurita. «Educación Superior en Iberoamérica. Capítulo Ecuador.» Guayaquil, 2006.
- Hurtado, Osvaldo. *El poder político en el Ecuador*. 4a edición actualizada. Barcelona: Ariel, 1981.
- Ibarra, Hernán. «Notas sobre las clases medias ecuatorianas.» *Ecuador DEBATE* (Centro Andino de Acción Popular), n° 74 (2008).
- IECE. «Informe Rendición de Cuentas 2014.» Educativo, Instituto Ecuatoriano de Becas y Crédito, Quito, 2014.

- INEVAL. « Instituto Nacional de Evaluación Educativa.» *Ser Bachiller 2014*.  
Publicaciones INEVAL. agosto de 2014.  
<http://www.ineval.gob.ec/index.php/serbachiller#informes> (último acceso: 15 de junio de 2015).
- . «Instituto Nacional de Evaluación Educativa.» *Ser Estudiante 2013: primeros resultados nacionales*. Publicaciones INEVAL. marzo de 2014.  
<http://www.ineval.gob.ec/index.php/informe-nacional-serestudiante2013> (último acceso: 13 de mayo de 2015).
- Iturralde, Gustavo. «40 años después de la masacre de 1969: Tenemos que luchar por la democratización de la universidad.» *Juventud Comunista del Ecuador*. Editado por <http://juventudcomunistaguayas.blogspot.com/2009/05/40-anos-pues-de-la-masacre-de-1969.html>. 9 de mayo de 2009.  
<http://juventudcomunistaguayas.blogspot.com/2009/05/40-anos-pues-de-la-masacre-de-1969.html> (último acceso: 4 de junio de 2014).
- Iturralde, Gustavo. *29 de mayo: jornada heroica*. Vol. II, de *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*, de Estuardo Arellano. Quito: Banco Central del Ecuador, Corporación Editora Nacional, 1988.
- Juventud Universitaria de Córdoba. «Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918.» 21 de junio de 1918.  
<http://www.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf> (último acceso: 12 de noviembre de 2014).
- Larrea, Carlos. «Universidad investigación científica y desarrollo en América Latina y el Ecuador.» *Ponencia presentada en el congreso "Universidad y Cooperación para el Desarrollo"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2006.
- LUEP. «Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.» *Registro Oficial 243*. Quito, 1982.
- Luna Tamayo, Milton, entrevista de Kintia Moreno. (2014).
- Luna Tamayo, Milton, entrevista de Kintia Moreno. *Meritocracia en el Ecuador* Quito, (11 de septiembre de 2014).
- Luna, Milton, y Alfredo Astorga. «Educación 1950-2010.» En *Estado del país. Informe cero. Ecuador 1950-2010*, editado por Adrián Bonilla y Milton Luna, 291-306. Quito: Flacso, Contrato Social por la Educación, 2011.
- Mariátegui, José Carlos. «El proceso de la instrucción pública.» En *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*, de José Carlos Mariátegui, 86-133. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho,, 2007.
- Moreano, Alejandro. *¿Y la cantante calva?: la universidad y los nuevos movimientos sociales*. Vol. 42, de *Universidad, Estado y Sociedad*, 69-99. Quito: Corporación Editora Nacional, 1994.
- Pacheco, Lucas. *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992.
- Pareja, Francisco. *La Educación Superior en el Ecuador*. CRESALC-UNESCO, Caracas: CRESALC-UNESCO, 1986.

- Pérez Guerrero, Alfredo. *La universidad Ultrajada*. Edición Especial. Quito: Editorial Universitaria, 2001.
- . *Educación y Libertad*. Quito: Editorial Universitaria, 1962.
- Post, David. «Tendencias en las oportunidades y acceso de los estudiantes a la educación superior.» En *Estado del País. Informe Cero. Ecuador 1950-2010*, 307-321. Quito, 2011.
- Presidencia de la República. «Enlace Ciudadano No. 434.» Santa Rosa, Machala: Secretaría de Comunicación, 25 de julio de 2015.
- Puyol, Ángel. «Filosofía del mérito.» *Contrastes Revista Internacional de Filosofía* (Universidad de Málaga) Volumen XII (2007): 169-187.
- Quishpe, Andrés, entrevista de Celi Carlos. *Facultad de Filosofía. Miembro del FRIU* (5 de junio de 2014).
- Rama, Claudio. «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina.» *Revista Ibero-Americana de Educación*, n° 50 (2009): 173-195.
- Ramírez, René. «Introducción.» En *Transformar la universidad para transformar la sociedad*, de René Ramírez, 7-25. Quito: SENPLADES, 2010.
- Ramírez, René. 2015. <http://reneramirez.ec/sobre-rene-ramirez/> (último acceso: 5 de junio de 2015).
- Ribadeneira, Edmundo. *Universidad, arte y sociedad*. Quito: Editorial Universitaria, 1980.
- Senescyt. «Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.» *Reglamento del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA)*. 21 de noviembre de 2012. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/04/12-11-21-ACUERDO-N%C2%B0-2012-076-REGLAMENTO-AL-SISTEMA-NACIONAL-DE-NIVELACION-Y-ADMISION.pdf>. (último acceso: 6 de junio de 2013).
- . «Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología.» *Misión del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión*. 12 de noviembre de 2012. [http://www.senna.gob.ec/senna\\_misionvision.html](http://www.senna.gob.ec/senna_misionvision.html) (último acceso: 25 de junio de 2013).
- Senescyt. *La Senescyt adjudicó 834 becas en el programa de Becas "Convocatoria de becas 2012" Segunda parte*. 4 de febrero de 2013. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/2013/02/page/2/> (último acceso: 5 de octubre de 2013).
- Senescyt. *René Ramírez dictó conferencia sobre la transformación de la educación Superior*. 12 de abril de 2012. <http://www.senescyt.gob.ec/web/10156/745> (último acceso: 23 de febrero de 2013).
- . *El 18 de febrero se tomará el Examen Nacional de Educación Superior*. 16 de febrero de 2012. <http://www.senescyt.gob.ec/web/guest/09022012-6> (último acceso: 23 de febrero de 2013).
- . «35 logros de la Revolución Ciudadana en Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.» *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. abril de 2014. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/wp->

- content/uploads/downloads/2014/04/Logrosbaja.pdf (último acceso: 13 de enero de 2015).
- . 25 de octubre de 2013. <http://www.educacionsuperior.gob.ec/rene-ramirez-visito-a-uno-de-los-bachilleres-con-el-puntaje-mas-alto-del-ecuador/> (último acceso: 17 de diciembre de 2013).
- SNNA. «CATÁLOGO DE OFERTA ACADÉMICA Segundo Semestre 2015.» Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, Senescyt, 2015, 1-32.
- Sosa Elízaga, Raquel. *Hacia la recuperación de la soberanía educativa en América Latina. Conciencia crítica y programa*. México. D.F.: CLACSO-UNAM, 2012.
- Terán, Roseamarie, entrevista de Kintia Moreno. *Meritocracia y educación* (5 de mayo de 2015).
- Torres, Rosa María. *Puntajes perfectos (ENES, Ecuador)*. 2015. <http://otra-educacion.blogspot.com/search?updated-max=2015-06-11T02:05:00-06:00&max-results=30> (último acceso: 7 de junio de 2015).
- Tuning América Latina. «Proyecto Tuning América Latina.» <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (último acceso: 2015 de julio de 2015).
- UNESCO. «Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas.» noviembre de 2009. <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf> (último acceso: 4 de julio de 2015).
- UNESCO. «UNESCO.» *Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 18-22 de noviembre de 1996. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html> (último acceso: 5 de noviembre de 2014).
- Villamizar, Darío. *Insurgencia, democracia y dictadura. Ecuador: 1960-1990*. Quito: Editorial El Conejo, 1994.

## Anexo 1

### Universidades por año de fundación y financiamiento

Institución	Año de Fundación	Financiamiento
Universidad Central del Ecuador	1826	Pública
Universidad de Guayaquil	1867	Pública
Universidad de Cuenca	1868	Pública
Escuela Politécnica Nacional	1869; 1945	Pública
Universidad Nacional de Loja	1943	Particular
Universidad Católica del Ecuador	1946	Privada
Universidad Técnica de Manabí	1952	Pública
Escuela Politécnica del Litoral	1958	Pública
Universidad Católica de Guayaquil	1962	Pública
Universidad Laica Vicente Rocafuerte	1963	Particular
Universidad Técnica de Ambato	1969	Pública
Universidad Técnica de Machala	1969	Pública
Universidad Técnica "Luis Vargas Torres" de Esmeraldas	1970	Pública
Universidad Católica de Cuenca	1970	Particular
Universidad Técnica Particular de Loja	1971	Particular
Universidad Técnica de Babahoyo	1971	Pública
Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	1973	Pública
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales	1974	Pública
Escuela Politécnica del Ejército	1977	Privada
Universidad Técnica Estatal de Quevedo	1984	Pública
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	1985	
Universidad Tecnológica Equinoccial	1986	Particular
Universidad Técnica del Norte	1986	Pública
Universidad Técnica de Bolívar	1989	Pública
Universidad del Azuay	1990	Pública
Universidad Andina Simón Bolívar	1990	Pública
Universidad Agraria del Ecuador	1992	Pública
Universidad Particular Internacional SEK	1993	Particular
Universidad Particular de Especialidades "Espíritu Santo"	1993	Particular
Universidad Politécnica Salesiana	1994	Particular
Universidad Técnica de Cotopaxi	1995	Pública
Universidad Nacional de Chimborazo	1995	Pública
Universidad San Francisco de Quito	1995	Particular
Escuela Politécnica Javeriana del Ecuador*	1995	Particular
Universidad de las Américas	1995	Particular
Universidad Internacional del Ecuador*	1996	Particular
Universidad Regional Autónoma de los Andes	1997	Particular
Universidad Tecnológica América*	1997	Particular
Escuela Superior Politécnica Ecológica Amazónica*	1997	Particular
Universidad del Pacífico Escuela de Negocios	1997	Particular
Universidad Estatal Península de Santa Elena	1998	Pública
Universidad Técnica Particular de Ciencias Ambientales "José Peralta" *	1998	Particular
Universidad Tecnológica Indoamérica	1998	Particular
Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador	1998	Particular
Escuela Superior Politécnica Ecológica Profesor "Servio Tulio Montero" *	1998	Particular
Escuela Superior Agropecuaria de Manabí	1999	Particular

Universidad Casa Grande	1999	Particular
Universidad Jefferson	1999	Particular
Universidad Tecnológica San Antonio de Machala*	1999	Particular
Universidad Autónoma de Quito*	1999	Particular
Universidad Tecnológica Israel	1999	Particular
Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil	2000	Particular
Universidad Cristiana Latinoamericana*	2000	Particular
Universidad de Especialidades Turísticas	2000	Particular
Universidad Metropolitana	2000	Particular
Universidad particular "San Gregorio" de Portoviejo	2000	Particular
Universidad "Alfredo Pérez Guerrero" *	2001	Particular
Universidad Estatal de Milagro	2001	Pública
Universidad Estatal del Sur de Manabí	2001	Pública
Universidad Estatal Amazónica	2002	Pública
Universidad de Otavalo	2002	Particular
Universidad Equatorialis*	2002	Particular
Universidad de los Hemisferios	2004	Particular
Universidad Panamericana de Cuenca*	2004	Particular
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas	2004	Particular
Universidad Og Mandino*	2005	Particular
Universidad Iberoamericana del Ecuador*	2005	Particular
Universidad Naval "Comandante Rafael Morán Valverde"	2006	Particular
Universidad Politécnica Estatal del Carchi	2006	Pública
Universidad Interamericana del Ecuador	2006	Particular
Universidad Tecnológica Ecotec	2006	Particular
Universidad de Investigación de Tecnología Experimental – YACHAY	2013	Pública
Universidad Regional Amazónica – IKIAM	2013	Pública
Universidad Nacional de Educación – UNAE	2013	Pública
Universidad de las Artes – UARTES	2013	Pública

\* Universidades cerradas después de la evaluación realizada por el CEAACES en el 2011.

Fuente: Pacheco, Lucas. *La Universidad Ecuatoriana: crisis académica y conflicto*. Quito: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), 1992.

Pareja, Francisco. *La Educación Superior en el Ecuador*. CRESALC-UNESCO, Caracas: CRESALC-UNESCO, 1986.

Elaboración propia