

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA Y CIENCIAS POLÍTICAS**

**DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
SOCIÓLOGO CON MENCIÓN EN DESARROLLO**

**ANÁLISIS GENERAL DEL ACCESO AL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DEL ECUADOR 2009-2018**

EDISON ANDRES GALLARDO LARA

DIRECTOR: CHRISTIAN ESCOBAR

Quito, 2019

Agradecimientos

Agradezco a mis padres por el constante e interminable apoyo que siempre me han brindado, por acompañarme en todas las actividades que he practicado y por ser mi soporte en todo momento.

A Danny, Alejo, François, Ariel y Gibran por la lealtad, confianza e inquebrantable hermandad que hemos forjado.

A mis abuelos y tíos por estar presentes en todo momento y brindarme su sabiduría.

A Meche, Anthony, Diego, Bryan, Eugy, Nela y todos los amigos y amigas que han estado a mi lado en todo este proceso, por dejarme aprender de ustedes y las alegrías que hemos compartido.

A Christian Escobar por ser un excelente profesor, admirable amigo, y por haberme guiado en este trabajo de investigación.

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis general de la situación y estado del acceso a la educación superior del Ecuador entre los años 2009 y 2018. Se estudia los principales cambios y procesos por los que atravesó la educación de tercer nivel desde 1980 hasta el año 2015, así como también las implicaciones que tuvieron en la sociedad. Por medio de un enfoque estructural-constructivista y de la mano de la teoría de Pierre Bourdieu se cuestiona si las reformas al sistema de educación superior (especialmente reformas de acceso) realizadas durante el periodo del ex-presidente Rafael Correa, y el artículo 356 (referente a la gratuidad de educación superior) de la Constitución del Ecuador, lograron democratizar el acceso a la educación de tercer nivel; o si por el contrario, fortificaron las barreras de ingreso para personas de estratos bajos, y el actual sistema reproduce las desigualdades socioeconómicas que existían anteriormente.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Sistema de Educación Superior del Ecuador 1980-2015	3
1.1 Liberalización del Sistema de Educación Superior del Ecuador 1980 – 2007.....	3
1.1.1 Incremento y Mercantilización del Sistema Universitario	5
1.1.2 Desestatificación de la oferta académica.....	8
1.1.3 Escasez de Investigación	9
1.1.4 Deficiencias en la docencia	11
1.1.5 CONESUP y CONEA	11
1.2 Democratización del Sistema de Educación Superior del Ecuador a partir de la Constitución del 2008.....	15
1.2.1. Mandato 14.....	17
1.2.2. Evaluaciones del CONEA y CONESUP	20
1.2.3. Reformas al Sistema de Educación Superior.....	25
1.2.4. Gratuidad de la Educación Superior Pública.....	29
2. Sociología de la Educación	32
2.1 Pierre Bourdieu y sus Fundamentos Teóricos.....	32
2.2 Habitus.	35
2.3 Campo, espacio social y capital.	36
2.4 Poder y Violencia Simbólica.....	40
2.5 Reproducción cultural y sistema de enseñanza.	42
2.6 Privilegios en el sistema educativo.	44
3. Estadísticas del acceso a la Educación Superior del Ecuador entre “2009-2018”	47
3.1 Tasa Neta de Matrícula en Educación Superior.	47
3.2 Postulantes, Ofertas y Cupos en los Proceso de Matrícula en Educación Superior..	53
3.3 Examen de ingreso ENES y SER BACHILLER.	56
3.4 Registro de Matrícula Según Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior y Oferta Académica de los ISTT según financiamiento.	66
3.5 Falta de acceso a la Educación Superior por razones económicas.....	68
Conclusiones	70
Bibliografía	72

Introducción

En el contexto ecuatoriano, la necesidad de poseer un título universitario se ha incrementado, convirtiéndose en un instrumento sumamente significativo e importante de movilidad social, puesto que es una herramienta y requisito -tanto social como laboralmente- claves para mejorar la calidad de vida. La importancia de acceder al sistema de educación superior es sumamente relevante para poder destacar e insertarse en el mercado laboral actual, por esta razón es esencial que el sistema educativo superior responda a las condiciones e intereses de la sociedad, mas no a los caprichos y beneficios de los gobiernos o empresas privadas. En este sentido las reformas educativas juegan un papel trascendental, pues permiten que el sistema educativo se transforme, corrija, y adapte a las necesidades contextuales de los ciudadanos, por ende “reformular al sistema educativo es una de las tareas más importantes que tiene el Estado y debe asumirse como una actividad permanente” (Arellano, 2014).

La presente investigación busca estudiar y detallar las principales reformas realizadas al sistema de educación superior (específicamente las reformas de acceso), en el Gobierno de Rafael Correa, con la finalidad de analizar y describir la situación y el estado general en el que se encuentra el sistema de acceso a la educación superior ecuatoriana entre los años 2009-2018. Para la realización del análisis se utilizan categorías sociológicas de Pierre Bourdieu, las cuales permitirán estudiar el acceso a la educación de tercer nivel no solo desde el ámbito económico, sino también desde el contexto social, cultural y familiar.

La investigación se encuentra estructurada de tres partes. La primera parte trata de un capítulo contextual que estudia y explica la situación y estado en el que se encontraba la educación superior entre los años 1980 y 2015; aquí se detallan los principales procesos, cambios y transformaciones que ha tenido la educación superior ecuatoriana. Este, a su vez, se encuentra dividido en dos subcapítulos: el primero cuenta el desarrollo del sistema superior universitario durante el periodo neoliberal; y, el segundo habla acerca de la transición que vive la universidad en el año 2008 con la nueva Constitución del Ecuador, y el entonces recién electo Presidente Rafael Correa.

La segunda parte de la investigación está compuesta por un capítulo teórico, en el que se explica, detalla, conceptualiza y describe las principales categorías de la teoría propuesta por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Este capítulo consta de 6 acápite en los que se cuentan algunos antecedentes importantes y contexto del autor, y se categorizan los conceptos: habitus, campo, espacio social, capital, poder simbólico, violencia simbólica,

reproducción cultural y sistema de enseñanza. Esta parte de la investigación expone y aclara las nociones teóricas que se utilizan para analizar cómo se encuentra el acceso a la educación superior entre el 2009 y 2018.

En el tercer apartado de la investigación se encuentra un capítulo de análisis estadístico de la situación de la educación superior. Este capítulo expone un estudio del panorama general del acceso a la educación de tercer nivel, por medio de la recopilación de datos e información brindada por las principales instituciones y organismos en materia de educación superior. Aquí se describen los porcentajes de matriculación universitaria y tecnológica superior; número de postulantes que buscan ingresar a las instituciones de educación superior, cuantos de ellos fueron aceptados y rechazados; y promedios en las notas de los exámenes de admisión. Todos estos indicadores son cruzados con variables de financiamiento, áreas, quintiles y deciles de ingreso, para finalmente analizar los resultados con categorías bourdieuanas.

Finalmente se estudia el impacto, que las reformas al sistema de educación superior, tuvieron en los procesos de democratización de la educación. En esta parte, se cuestionará hasta qué punto la universidad se volvió accesible a toda la sociedad ecuatoriana; con lo cual buscaremos responder: si las reformas colaboraron al proceso de democratización de la educación superior, o si al contrario, la educación superior reproduce las desigualdades sociales.

1. Sistema de Educación Superior del Ecuador 1980-2015

El presente capítulo analiza los cambios, reformas y procesos que ha tenido la educación superior del Ecuador desde 1980 hasta el año 2015. El capítulo se encuentra dividido en dos partes; en la primera parte se trata acerca del proceso neoliberal en el cual se sumergió la educación superior ecuatoriana entre los años 1980 y 2007. En esta primera parte se aclarará cómo, cuándo, dónde, y por qué se desata este proyecto de liberalización del sistema de educación superior, así como también, se explica los efectos y consecuencias de este fenómeno, tanto en el ámbito institucional como jurídico. Se analiza también el desarrollo de los órganos reguladores de educación superior (CONESUP y CONEA), así como también los marcos jurídicos que permitieron su creación, y normaban su funcionamiento.

En la segunda parte del capítulo se aborda la situación y contexto en el que se desarrolla la educación superior en el año 2008, periodo en el que hay un cambio de Gobierno (Rafael Correa a cargo de nuevo Gobierno), el cual genera toda una reestructuración institucional, orgánica y jurídica, para poner en marcha su nuevo (totalmente opuesto a los proyectos de los regímenes anteriores) Plan Nacional del Buen Vivir.

En esta segunda parte se analiza el papel tan trascendental que ocupa la educación superior, en el proyecto político y económico de Alianza País. También se estudian todos los cambios que se realizaron al sistema de educación superior, para poder articularlo al mencionado plan de desarrollo, a partir del Mandato 14; finalmente, se analizan los motivos para la creación de este mandato, así como también sus consecuencias.

1.1 Liberalización del Sistema de Educación Superior del Ecuador 1980 – 2007

Para entender el Sistema de Educación Superior en el Ecuador; es necesario conocer tres procesos sumamente importantes que sufrió la Educación superior en el Estado ecuatoriano. El primer proceso se desarrolló en 1907, cuando el Estado se puso al mando de la educación en el país, y promovió reformas de secularidad. El segundo proceso suscitó en 1918, que fue influenciado por el Movimiento Autonomista de Córdoba en Argentina, proceso en el cual se pretendía la democratización y autonomía del sistema universitario, buscando que este sistema cumpla una verdadera función social (Pazos, 2018). El tercer proceso se produjo entre los años de 1980 y 2007, periodo en el cual el Sistema de Educación Superior se introdujo en la lógica de la globalización y el neoliberalismo, produciendo un empobrecimiento y privatización de la Universidad.

Este último proceso se desenvuelve en un conflictivo tránsito de un modelo económico desarrollista, a un modelo económico neoliberal (Luna, 2014). Durante todo este periodo, la economía del Estado ecuatoriano estaba basada en la exportación de materias primas, y aunque se hicieron varios intentos de diversificación de productos para exportar, los productos tradicionales (petróleo, banano, flores, etc) seguían siendo la base de la economía. En los años 80 se desata una crisis económica, la cual ocasionó que la economía se ponga en función del pago de la deuda externa y los esfuerzos del desarrollo se liquidaron (Gallegos, 2010), por lo que el presupuesto estatal para la educación superior decreció.

En esta década, el Estado ecuatoriano demostró un abandono al sistema de educación superior, lo que provocó que la universidad pública no pueda responder de manera eficiente a la gran demanda de estudiantes universitarios matriculados. El Estado dejó el poder y la dirección del Sistema de Educación Superior (a su propia suerte) en manos de los partidos políticos, los cuales poco a poco se hacían cargo de los concursos de merecimiento y de la administración de la universidad ecuatoriana (Gallegos, 2010). Esto desencadenó que en todo el país se empiecen a crear universidades, cursos y carreras, con el fin de lucrar; por lo que el sistema de educación superior pasa de ser un derecho a ser un negocio muy rentable por parte de los inversores que crearon universidades privadas de manera desmedida y sin controles de calidad.

Entre 1980 y 1988 existió una gran inconformidad y desacuerdo de la manera en la que se repartía el presupuesto estatal para la educación superior, puesto que los nuevos centros de educación superior y las nuevas universidades pequeñas, “inflaban hasta por tres el número de estudiantes, esto para recibir más recursos” (Gallegos, 2010, pág. 117). Por esta razón en 1988, las autoridades deciden realizar una evaluación al sistema de educación superior, para poder evidenciar los principales problemas y carencias que ésta presentaba. El gran dilema se desató cuando el Consejo de Educación Superior, decidió esconder y ocultar a la sociedad ecuatoriana el informe de evaluación; puesto que no le convenía a la institución estatal que la sociedad se entere de los grandes problemas que presentaba la universidad ecuatoriana, como son: falta de excelencia académica, nula investigación, deficientes infraestructuras, universidad desvinculada de la sociedad, autonomía como libertinaje, carencia de laboratorios y bibliotecas, y finalmente la desmedida creación de cursos y carreras (Gallegos, 2010).

1.1.1 Incremento y Mercantilización del Sistema Universitario. A partir de 1990, el sistema de educación superior se inserta en la lógica neoliberal que gobernaba al país, por lo cual el incremento de universidades, oferta académica, y viejos problemas, se intensifica. Como claro ejemplo, el “Congreso Nacional creará en casi 20 años 50 nuevas universidades que se suman a las 17 existentes y formadas en casi todo el siglo XX” (Gallegos, 2010, pág. 118). La creación sin control de universidades e institutos públicos y privados, era una muestra del abandono que sufrió el sistema de educación superior por parte del Estado Ecuatoriano, el cual no se ocupaba en asegurar una calidad académica o estándares de excelencia académica, sino que, todo lo contrario, encubrió este hecho de convertir la educación superior en un negocio lucrativo, y otorgaba decretos que permitían la creación de nuevos centros universitarios y tecnológicos superiores, sin ningún control.

La autonomía universitaria, en vez de democratizar la educación superior, promover su cientificidad y vincularla con la sociedad, estaba funcionando como protección de los administradores y dueños de los nuevos centros universitarios y tecnológicos, que buscaban la nula intervención del gobierno en sus asuntos, para obtener el máximo beneficio económico, empleando el menor gasto posible.

En la década de los 90 el Consejo de Educación Superior, no cumplía su misión de planificar regular y coordinar internamente el Sistema de Educación Superior del Ecuador, y garantizar la correcta relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana (CES, 2012); al contrario, se convirtió en una institución pública que repartía el poco presupuesto destinado a la Educación Superior, entre los rectores que la conformaban. En palabras de Jaime Gallegos:

el Consejo de Educación Superior se convirtió en una reunión de rectores amigos donde por lo menos se pusieron de acuerdo para un reparto más equitativo de los todavía esos fondos públicos, racionalidad que no le conduce al sistema hacia su mejora, sino que legitima un sistema anárquico, lleno de vicios, la planta administrativa crece en desmedro de la académica, y se empiezan a ofertar títulos de forma dudosa (Gallegos, 2010).

Entre 1980 y 2007 (año en el que Rafael Correa asume la presidencia), el sistema de educación superior ecuatoriano es fuertemente afectado y debilitado. A partir de 1990 hasta 2007, periodo que se efectuaron las políticas neoliberales, se desarrolló la fase expansiva más grande que había vivido la universidad ecuatoriana. Entre estos años se crean 56 universidades, lo cual correspondía al 89,3% de universidades creadas desde 1970; el 10,7% sobrante, corresponde a 6 universidades creadas desde 1969 hasta el ciclo neoliberal (Sylva, 2010). El incremento de centros universitarios durante la década de los 90, fue tan

abrumador que era 400% mayor al número de instituciones creadas en toda la vida republicana del Ecuador. Hasta antes de los años 90 tan solo existían 17 universidades, y durante 1990 hasta el 2007 se crean 56. La desmedida creación de universidades fue más abrupta entre 1998 y el año 2000; escasos dos años los cuales se crean 13 universidades particulares autofinanciadas y dos públicas (Ramírez & Minteguiaga, 2010). De esta manera, en el año 2007, funcionaban 73 centros universitarios en todo el Ecuador (Gallegos, 2010), sin contar con institutos técnicos y tecnológicos.

La excedida creación de universidades, no significó la democratización del sistema universitario; al contrario, esta masificación de centros de educación superior, favoreció a la clase media y clase alta de la sociedad, excluyendo a los estratos pobres por carencia de recursos económicos. Este hecho se puede explicar por el tipo de universidades que se crearon, y por las políticas arancelarias de las universidades públicas.

Según su tipo de financiamiento, se constituyeron 17 universidades públicas y cuatro cofinanciadas, emergiendo –durante el ciclo neoliberal- treinta y tres universidades privadas autofinanciadas. Así, se registra un cambio significativo expresado en la expansión sin precedentes de las instituciones privadas, que en el 2010 constituían la mayoría de universidades: de 68 instituciones de pregrado, 26 eran públicas (38,2%) y 42 privadas (61,8%), de las cuales 9 eran cofinanciadas y 33 eran autofinanciadas (Sylva, 2010).

En los años 90 surgen una serie de procesos neoliberales con una lógica de privatización, dentro de la cual también se sumergió el Sistema de Educación Superior de Ecuador, creando alrededor de 42 universidades privadas, que funcionaban con fines de lucro y a manera de negocio. En 1998, “en medio de una amplia movilización social, protagonizada fundamentalmente por el movimiento indígena” (Ramírez & Minteguiaga, 2010), se ratifica la privatización de la Educación superior puesto que, el Estado Ecuatoriano creó una nueva Constitución Política “que fue aprovechada por los políticos de tendencia neoliberal, [...], y el resultado fue la “constitucionalización” de la práctica privatizadora de los recursos del Estado, y el fin de la gratuidad de la educación superior que permitió a las universidades el cobro de aranceles¹ por servicios educativos a los estudiantes” (Pacheco Olea & Pacheco Mendoza, 2015). La Constitución de 1998 declaraba el fin de la gratuidad de la educación superior, en sus artículos 66 (cobro de aranceles en la matrícula), 67 (educación gratuita hasta el bachillerato) y 78 (universidades y escuelas politécnicas pueden crear fuentes complementarias de ingresos y sistemas de contribución). Esto acababa con la gratuidad de la

¹ Desde 1994 las universidades públicas iniciaron con una política arancelaria, con la cual cobraban en la matrícula rubros indebidos como “derecho de un estudiante por usar un parque” (Cevallos, 2008).

educación en todos sus niveles, que inició en la Constitución de 1978 (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

La lógica privatizadora que corrompió al Sistema de Educación Superior, hizo que los centros universitarios sean manejados como negocios privados, enfocados en satisfacer los intereses y objetivos de sus propietarios. Lo cual provocó una desvinculación de la Universidad con la sociedad y con los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo. A su vez esto causó que se desarrollen un sin número de problemas al interior de las universidades, puesto que no respetaban ni cumplían con normas ni estándares de calidad.

La relativa facilidad en el proceso de creación de universidades, en el ciclo neoliberal, provocó la mercantilización de la Educación Superior, lo cual no generó mayor accesibilidad a la educación superior, sino que incrementó las dificultades para que los estudiantes aspirantes con menos recursos económicos puedan ingresar. “Lo que esto evidencia es la falacia de aquella visión que pretende asociar la masificación con democratización de la enseñanza universitaria” (Sylva, 2010).

Otra de las cosas que debilitó fuertemente el Sistema de Educación Superior, fue la creación, de alrededor de 300 institutos técnicos y tecnológicos² (Larrea, 2012), lo cual fue posible gracias al artículo 74 de la constitución de 1998, el cual estipulaba que “la educación superior estará conformada por universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores técnicos y tecnológicos” (Constitución Política del Ecuador, 1998). Este artículo incorporaba por primera vez en la educación superior, a los institutos superiores técnicos y tecnológicos (Ramírez & Minteguiaga, 2010). Esto desató un caos institucional y administrativo, pues las leyes de educación superior solo fijaban competencias a las universidades y escuelas politécnicas, pero no estipulaban nada de los institutos superiores; por lo cual estos, funcionaban de manera anárquica sin rendir cuentas.

La creación de extensiones universitarias fue otro problema para el sistema de educación superior, por la desintegración que ocasionó. Con el mismo pretexto de garantizar la vinculación de la Universidad con la sociedad, y garantizar una mayor accesibilidad, en 1989 el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP)³, manifiesta

² La Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, daba muchas facilidades para la creación de Instituciones de Educación Superior (IES). El único requisito técnico que se solicitaba para los permisos de creación de las nuevas IES, era un informe realizado por parte del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA); al cual no le otorgaban mayor importancia, puesto que en muchos casos el informe denotaba varias falencias y aspectos perjudiciales para el instituto que se evaluaba, y de todas formas el congreso aprobaba su creación.

³ En 1982, por medio de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, se crea el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP), mismo que estaba encargado de “orientar,

la relevancia que tienen las extensiones universitarias y su facilidad de implementación, lo cual desencadenó la creación de 134 extensiones entre 1980 y 2008, que sumadas a las 11 que existían, daban un total de 145 extensiones universitarias que se encontraban en 107 ciudades (Sylva, 2010).

Este fraccionamiento de la universidad, denotaba la falta de regulación en el Sistema de Educación Superior, lo cual incrementaba los problemas que sufría el conjunto universitario y sus partes principales (estudiantes, aspirantes, docentes, etc.). La creciente tendencia de privatización de la educación superior, provocó severas restricciones de acceso por aspectos económicos, lo que denotaba una directa inconstitucionalidad⁴ en el desarrollo de la educación superior. Las dificultades para ingresar a la educación superior, se presenciaban en los quintiles más pobres de la población, y esta problemática se incrementaba conforme pasaban los años: “mientras que en el año 1995 la matrícula del 20% más rico de la población era 2,5 veces a la del 20 por ciento más pobre, trece años después la relación era 6 veces más” (Ramírez & Minteguiaga, 2010). Estos hechos evidenciaban la mercantilización del sistema de educación superior, y el quiebre de la educación superior pública.

La liberalización del Sistema de Educación Superior conllevó a que exista una polarización de conceptos y nociones sumamente importantes en la teoría y práctica. A causa de los procesos de privatización, la forma de entender categorías como educación superior, estudiante, y universidad, se degeneraron. Para muchos la Educación Superior era un derecho pero para muchos otros era una mercancía; el estudiante era visto como un sujeto de derechos y como un cliente; y la Universidad era manejada como una institución que brinda servicios sin lucrar (por muy pocos), y como una empresa de alta rentabilidad (por la mayoría).

1.1.2 Desestatificación de la oferta académica. La privatización de la educación superior en el Ecuador, no solo afectó en el deshonesto incremento de centros educativos de nivel superior, sino que también generó caos en la oferta académica, por la desregulada creación de cursos y títulos. La falta de un sistema que regule la educación superior ecuatoriana, se veía reflejada, en múltiples aspectos, como en la carencia de un Reglamento

coordinar y armonizar la acción y los principios pedagógicos, culturales y científicos de las Universidades y Escuelas Politécnicas” (LEY DE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITECNICAS, 1982, págs. art.- 8).

⁴ Este hecho esta directamente en oposición con el artículo 77 de la Constitución de 1998: “El Estado garantizará la igualdad de oportunidad de acceso a la educación superior. Ninguna persona podrá ser privada de acceder a ella por razones económicas; para el efecto, las entidades de educación superior establecerán programas de crédito y becas” (Constitución Política del Ecuador, 1998).

de Régimen Académico que regule y sistematice la oferta académica; mismo que tuvo que haber sido creado 6 meses después de haber sido aprobada la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) expedida en el año 2000. La creación de este Reglamento de Régimen Académico, no se realizó hasta el año 2009, es decir que este necesario instrumento de regulación de oferta académica fue aprobado con casi nueve años de retraso (Sylva, 2010).

El problema en el incremento desregulado de la oferta académica, se observa en la orientación de los nuevos cursos y carreras que se creaban. Un análisis elaborado en 1991 evidenciaba que uno de los primordiales inconvenientes de la educación superior del Ecuador era la poca vinculación entre las carreras que se ofertaban y las necesidades fundamentales del desarrollo del país (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

Las consecuencias de la indiscriminada oferta académica fueron desastrosas para la calidad académica, científica e investigativa de la educación superior. A partir de la crisis neoliberal de los 90, los cursos y carreras ofrecidas en los distintos centros de educación superior se incrementaron excesivamente; tanto que para el año “2008 se ofrecían alrededor de 3309 títulos en el Ecuador, de los cuales 277 correspondían a técnicos y tecnológicos, 2099 a tercer nivel (pregrado) y 933 a cuarto nivel (posgrado)” (Sylva, 2010). El nefasto daño que este sin número de títulos ofertados causó a la universidad ecuatoriana, se debe a la arbitrariedad en la creación de los mismos, es decir: los títulos eran creados por los centros universitarios para obtener un mayor número de estudiantes y las nuevas universidades (privadas especialmente) “competían por la demanda estudiantil, ofreciendo facilidades académicas, minimizando la investigación pero maximizando las utilidades” (Gallegos, 2010).

1.1.3 Escasez de Investigación. La falta de investigación, era uno de los principales problemas de la universidad ecuatoriana. Este problema era sumamente grave, puesto que denotaba claramente que no se estaban cumpliendo los objetivos de la Educación Superior (aclarados en la Constitución Política del Ecuador de 1998⁵ y la Ley Orgánica de Educación Superior del 2000⁶), los cuales se enfocaban en que la universidad debe ser un centro de

⁵ En el artículo 75 se estipula que: “serán funciones principales de las universidades y escuelas politécnicas, la investigación científica,[...], y el planteamiento de soluciones para los problemas del país” (Constitución Política del Ecuador, 1998)

⁶ En el artículo 3 se aclaran los objetivos y estrategias fundamentales del Sistema de Educación Superior, en donde la investigación es entendida como principio y deber fundamental de la universidad (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000).

investigación, en el cual se cree conocimiento y se produzcan tecnologías, para poder generar soluciones a problemas del contexto real, y vincular a la universidad con la sociedad.

El tipo de oferta académica era una de las razones más evidentes por la que la educación superior carecía de investigación y había perdido científicidad. De los 3309 títulos que se ofertaban hasta el 2008, tan solo el 20% pertenecían a títulos con orientaciones y enfoques de Ciencias Duras⁷, “mientras que el 80% restante se orientaba hacia otros campos de estudio, preferentemente, Administración y Comercio, Educación y Ciencias Sociales y Ambientales (53%)” (Sylva, 2010). Por otro lado, la oferta académica de las universidades consideradas como ‘técnicas y tecnológicas’ constaba de 609 carreras, de las cuales solo el 19,6% pertenecían a ingenierías, es decir que solo 119 carreras se focalizaban ciencias duras (Sylva, 2010).

El caos generado por la inadecuada y no reglamentada oferta académica, ocasionó que el estudio científico y la investigación, dejen de ser el aspecto central de la educación superior. Este aspecto, era evidente también, en la informalidad como se desarrollaban las carreras de posgrados, pues la mayoría de estos cursos eran realizados de manera semipresencial y a distancia. “En el 2008 se ejecutaron un total de 871 programas (diplomado, especialista, maestría) que convocaron a más de 21000 estudiantes, de los cuales únicamente el 27% optaron por la modalidad presencial; el 73% restante lo hizo bajo la modalidad semipresencial o a distancia” (Sylva, 2010). Además de esto, existían institutos de educación superior autofinanciados, en los cuales por lo menos la mitad de sus estudiantes estaban inscritos en carreras de manera semipresencial o a distancia.

La inadecuada e insuficiente asignación de presupuestos al desarrollo de tecnologías e investigaciones en los centros de educación superior, fue otro detonante para que las universidades presenten tantas carencias en estos ámbitos de producción de conocimientos. En el año 2008 el fondo total asignado al área de la investigación, fue de 26,5 millones de dólares, lo que representaba escasamente el 2,6% de todo el presupuesto de los centros de educación superior. Este pequeño fondo para investigaciones, se encontraba mayoritariamente en centros de educación superior públicos (el 67% del presupuesto era invertido en universidades públicas), mientras que en universidades privadas autofinanciadas solo se utilizaba el 8,5% del presupuesto total de investigación (Sylva, 2010).

Las alarmantes consecuencias de este abandono de investigación por parte de las universidades, se pueden resumir en tres puntos: 1) el sistema de educación superior no tenía

⁷ Son las ciencias que se considera que tienen una mayor rigurosidad científica y experimental. Por ejemplo: las Ciencias Físicas y las Ciencias Naturales.

el potencial de crear y producir conocimientos y tecnologías; por tanto, 2) las universidades no eran capaces de colaborar con el desarrollo nacional del país, ni tampoco era competente para contribuir con soluciones a los problemas que acarreaba la nación; 3) esto finalmente evidenciaba que la educación superior se encontraba desvinculada de los intereses de la sociedad, y por el contrario se encontraba articulada a los provechos del mercado.

1.1.4 Deficiencias en la docencia. La falta de inversión pública en educación y la ausencia de regulación salarial en centros de educación superior (específicamente privados), desembocó en una precarización profesional de docentes. En la mayoría de universidades e institutos de educación superior privados, los docentes en promedio, recibían un salario mínimo mensualmente. La crisis nacional y el excesos de profesionales que no conseguían plazas de trabajo, ocasionaron que las remuneraciones universitarias fueran las mínimas por ley; lo cual beneficiaba únicamente a los rectores y dueños de los centros educativos (Gallegos, 2010).

A parte de la mediocre remuneración que recibían, la precarización docente de educación superior, se ampliaba por la supremacía de contratos por hora que existía en este mercado laboral. Según Erika Sylva, Coordinadora del Grupo de Trabajo de Universidades del Proyecto Mandato 14 y ex Ministra de Cultura, la precarización docente es mucho más aguda y alarmante en las universidades privadas, pues los porcentajes de docentes contratados por hora son sumamente elevados. En centros de educación superior autofinanciados existe un 73% de docentes contratados por hora; mientras que a nivel nacional existen un promedio de 25% de docentes contratados a tiempo completo, de los cuales un 76,4% se encuentran contratados en instituciones públicas (Sylva, 2010).

1.1.5 CONESUP y CONEA. El Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano, en 1998, se planteaba como objetivos y metas principales: el desarrollo científico e investigativo, “la formación profesional y técnica, la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares, así como el estudio y el planteamiento de soluciones para los problemas del país, a fin de contribuir a crear una nueva y más justa sociedad ecuatoriana” (Constitución Política del Ecuador, 1998). Para garantizar el cumplimiento y desarrollo de estos objetivos, se procedió a la creación de dos organismos gubernamentales (CONESUP, CONEA) que estarían a cargo de la regulación, planificación, evaluación y acreditación de la educación superior.

La Constitución de 1998 y la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, dieron paso a la creación de una nueva institución encargada de la regulación, planificación y coordinación del Sistema de Educación Superior, denominado Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP). Este organismo regulador era sumamente importante, pues sus facultades y competencias en el área de la educación superior eran determinantes. El artículo 13 de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, estipulaba que sus atribuciones eran:

b) Definir las políticas de formación profesional, investigación científica y tecnológica, de vinculación con la colectividad y de colaboración nacional e internacional; c) Aprobar, previo el cumplimiento del trámite y requisitos previstos en la presente ley, los informes finales sobre la creación de nuevas universidades y escuelas politécnicas y comunicarlos al Congreso Nacional para su consideración; d) Aprobar la creación, funcionamiento y supresión de institutos superiores técnicos y tecnológicos; e) Formular y reglamentar obligatoriamente el Sistema Nacional de Admisión y Nivelación Estudiantil; f) Aprobar la creación de extensiones y programas de posgrado, así como fijar los lineamientos generales para las modalidades de educación semipresencial y a distancia, que deberán acreditar condiciones y niveles de calidad similares a los de la educación presencial; g) Intervenir y adoptar acciones tendientes a solucionar problemas que amenacen el normal funcionamiento de los centros de educación superior, conforme al reglamento que para el efecto dictará el CONESUP, respetando la autonomía universitaria; h) Aprobar los estatutos de las universidades y escuelas politécnicas, los de las federaciones y asociaciones nacionales de profesores, estudiantes, empleados y trabajadores, y sus reformas y asignar los recursos que les corresponde de acuerdo con la presente ley; i) Promover el incremento del patrimonio de las instituciones de educación superior, aprobar los parámetros de distribución de las rentas asignadas en el Presupuesto General del Estado o por leyes especiales; aprobar el presupuesto anual del Consejo y sus modificaciones; j) Expedir y reformar los reglamentos que sean necesarios para la gestión del Consejo; k) Informar anualmente a la sociedad ecuatoriana, al Congreso Nacional y al Presidente de la República sobre el estado de la educación superior en el país; l) Resolver, previo informe jurídico, los asuntos referidos a violaciones de la ley, estatutos o reglamentos, que le fueren remitidos por los centros de educación superior, imputados a órganos o autoridades institucionales; m) Aprobar los lineamientos del reglamento de carrera académica o escalafón del docente universitario y politécnico en base a los cuales cada centro de educación superior elaborará su propio reglamento de acuerdo a sus disponibilidades presupuestarias; n) Coordinar con el Ministerio de Educación y Cultura y el organismo nacional de planificación, las políticas específicas de la educación, así como los vínculos y relaciones entre los distintos niveles y subsistemas educativos del país (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000).

En la práctica, había muchas falencias y corrupción por parte del CONESUP, y en gran medida esto se daba por su errada forma de conformación. A pesar que era un organismo

estatal de regulación, ningún representante del Estado integraba o participaba en sus funciones. Entre sus integrantes tampoco se encontraban funcionarios especializados en las distintas áreas de coordinación y planificación de educación superior. Los únicos integrantes (y que dominaban el sistema) eran los rectores de las distintas universidades y escuelas politécnicas (Ramírez & Minteguiaga, 2010). Esta nueva institución reguladora de la educación superior, según el artículo 12 de la LOES, estaba conformada por:

nueve miembros: a) Dos rectores elegidos por las universidades públicas; b) Un rector elegido por las escuelas politécnicas públicas; c) Un rector elegido por las universidades y escuelas politécnicas particulares; d) Un rector elegido por los institutos superiores técnicos y tecnológicos, quien deberá cumplir con los requisitos establecidos para ser rector de una universidad o escuela politécnica; e) Dos representantes por el sector público, que serán el Ministro de Educación y Cultura y el máximo personero del organismo estatal de ciencia y tecnología o sus delegados o alternos, que deberán ser o haber sido profesores universitarios o politécnicos y cumplir las condiciones que esta ley establece para ser rector; f) Un representante por el sector privado, que deberá ser o haber sido profesor universitario o politécnico o un profesional de alto prestigio académico, designado por un colegio electoral integrado por los presidentes nacionales de las cámaras de la producción del país y las federaciones nacionales de colegios profesionales; y, g) Un presidente del Consejo, elegido de fuera de su seno por las dos terceras partes de los integrantes de este organismo, que deberá ser, un ex rector universitario o politécnico o un académico de prestigio (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000).

El CONESUP fue creado como un organismo regulador supra institucional, para reglamentar de la manera más honesta, las universidades y centros de educación superior, haciendo que estas instituciones cumplan las leyes del Estado ecuatoriano, pero sin intervenir con su autonomía. Para que esto funcione, se necesitaba que exista una independencia entre el Consejo Nacional de Educación Superior, y las universidades. Puesto que en la práctica, no existió la tan necesitada y demandada independencia, una serie de hechos corruptos se desarrollaron.

Todos los informes, reglamentos, sanciones, distribución de presupuestos y otras acciones realizadas por el Consejo Nacional de Educación Superior, carecían de confiabilidad y transparencia, pues su incorrecta forma de integración permitió que los detentores del máximo poder en materia de educación superior, fueran las mismas personas que estaban a cargo de los centros educativos que tenían que ser regulados, sancionados y, en muchos casos clausurados.

Los dueños y rectores de las distintas IES y universidades, desempeñaban sus funciones, velando únicamente por sus intereses y el bienestar de sus centros educativos (mas no el de

los estudiantes ni profesores), sin ningún temor de represalias o sanciones, pues ellos mismos estaban en el pleno del CONESUP, o tenían contactos importantes en este. Un ejemplo de este hecho tan aberrante es el caso de “un patrocinador, fundador y ex rector de una universidad particular que estuvo intervenida durante 5 años por denuncias de fraude académico resultara miembro del pleno del CONESUP” (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

El Consejo Nacional de Educación Superior demostró una serie de incompetencias desde su creación, hasta el año 2008 (cuando fue intervenido). Este, fue incapaz de elaborar y ejecutar los 30 reglamentos que le fueron designados, cuando la Ley Orgánica de Educación Superior fue publicada en el año 2000. Para el año 2009 (después de nueve años de asignarle la tarea), el CONESUP había creado tan solo 15 reglamentos; desastrosamente, los otros 15 reglamentos faltantes eran considerados como los más significativos y trascendentales (Ramírez & Minteguiaga, 2010). Uno de los reglamentos que causó más polémica y perjudicó severamente el Sistema de Educación Superior, fue el Reglamento de Régimen Académico, el cual tuvo que ser creado y publicado en el año 2000, pero no fue expedido sino hasta el año 2008. Este retraso de 8 años, permitió la desmedida e irresponsable creación de títulos y cursos, que ocasionó un caos en la oferta académica y universidades con índices sumamente bajos de investigación.

En 1998 se estipula la creación de un Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES). Este sistema de evaluación y acreditación no se consolida hasta el año 2000, cuando la Ley Orgánica de Educación Superior

establece la creación de un Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación para la educación superior (CONEA), con el propósito de establecer equipos de trabajo para la evaluación interna y externa de las instituciones correspondientes, y para organizar el Comité Técnico para el control de los procesos evaluatorios y de acreditación. Sin embargo, el Consejo se demora dos años más para su conformación y que empiece a funcionar (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

En cuanto a la creación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, jurídicamente se desarrolla de manera distinta a la del CONESUP, pues previo a su constitución, la Ley Orgánica de Educación Superior aclaraba que no pueden ser integrantes del CONEA toda persona que se encuentre sujeta a control o evaluación, ni tampoco personas que tengan relación laboral con universidades o institutos; sin embargo, en la práctica ambos organismos funcionaban igual, el CONEA se encontraba compuesto en su gran mayoría, por rectores, superiores y representantes de universidades (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

El SEAES según la Constitución de 1998, trabajaría de manera autónoma y cooperando con el CONESUP; pero al momento de desarrollar sus funciones, el SEAES acabó

sometiéndose al CONESUP. Esto se hizo evidente cuando el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación perdió gran parte de su presupuesto, por culpa del Consejo Nacional de Educación Superior. A pesar de que el LOES⁸ del año 2000 determinaba que el presupuesto que se le asignará al CONESUP y al CONEA debía ser distribuido equitativamente, esto no sucedió así. En el año 2002 el Decreto Ejecutivo número 3103, estipulaba una redistribución distinta al CONESUP y CONEA, la cual ya no sería realizada de forma equilibrada; la nueva asignación especificaba que se repartiría el presupuesto en un “75% para el funcionamiento de la Secretaría Técnica Administrativa del CONESUP y el 25% restante para el funcionamiento de la Secretaría Técnica del CONEA” (Registro Oficial del Ecuador, 2002).

El decreto 3103 y la nueva forma de repartir el presupuesto entre el CONESUP y CONEA, denotaba claramente la poca importancia que las personas a cargo de regular el sistema de educación superior, le daban a la acreditación y evaluación, a pesar de que esos dos temas eran indispensables para garantizar la eficiencia de la educación superior. La mayor parte de miembros del pleno del CONESUP apoyaban la nueva forma de asignar presupuestos (los mismos que tenían relaciones de interés con las universidades), principalmente porque el CONEA se visualizaba como un organismo de control y transparencia de la educación superior, y eso obviamente, no les convenía (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

El Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación desde un principio, tuvo fuertes limitaciones para cumplir con sus funciones, debido al gran golpe presupuestario que sufrió. Muchas de las competencias de evaluación y acreditación, tareas de este organismo, eran imposibles de realizar, puesto que requerían un fondo económico más grande del que disponían. Por esta razón, y las redes de corrupción que existían al interior del CONEA, el Estado no tuvo la capacidad de asegurar la calidad académica.

1.2 Democratización del Sistema de Educación Superior del Ecuador a partir de la Constitución del 2008

El 20 de abril del año 2005, el entonces presidente Lucio Gutiérrez, abandonó el Palacio de Carondelet en un helicóptero, ya que las intensas manifestaciones en su contra amenazaban

⁸ Artículo 75: “Para el funcionamiento de la Secretaría Técnica Administrativa y el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior se destinará el uno por ciento (1%) del monto de las rentas que por leyes tributarias y asignaciones presupuestarias correspondan a las universidades y escuelas politécnicas” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000).

su integridad⁹; lo que provocó que el Congreso lo juzgue por abandono de cargo, y lo destituya de sus funciones. “La rebelión de los llamados forajidos¹⁰ y la destitución de Lucio Gutiérrez fueron producto de la crisis institucional y política de los años anteriores y de la pérdida de credibilidad de los partidos políticos” (Universo, 2006).

En medio de esa crisis política “apareció la figura de Rafael Correa, economista, profesor universitario, sin pasado político partidista, a quien Alfredo Palacio¹¹ nombró Ministro de Finanzas” (Universo, 2006). La nueva figura política tuvo gran respaldo de la gente, por lo cual fue viable su candidatura para la presidencia del Ecuador, en el año 2006. Su candidatura a la presidencia se realizó desde su partido político Alianza País.

El 26 de noviembre del 2006 Rafael Correa Delgado ganó las elecciones presidenciales superando por casi 14 puntos a su opositor Álvaro Noboa. De esta manera Correa, dio inicio una serie de reformas políticas, económicas y educativas, que buscaban “recuperar la intervención del sector público para atacar los dos problemas endémicos del Estado ecuatoriano: la desigualdad socioeconómica (la pobreza como síntoma de ella); y un modelo de desarrollo regresivo y dependiente” (Ramírez & Minteguiaga, 2010)

Para poder desarrollar sus propuestas políticas, el Gobierno de Rafael Correa, tenía que deshacerse de la Constitución de 1998, la cual se encontraba totalmente opuesta a las propuestas del nuevo régimen. Esto desembocó en un nuevo proceso constituyente realizado en el año 2008, el que finalizó con una nueva Constitución para el Estado ecuatoriano; misma que, en el ámbito de la educación, generó grandes cambios estructurales.

El gobierno de Alianza País, en su propuesta de gobierno “ejes programáticos para la transformación radical del Ecuador” (Alianza País 2006), planteó la importancia de recuperar el rol central del Estado en materia de planificación, regulación y rectoría, especialmente en ámbitos estratégicos para el desarrollo del país, entre ellos, el impulso a la educación, en donde se inscribe la educación superior (Zabala, 2017). El objetivo era conseguir la articulación del sistema de educación superior al Plan Nacional de Desarrollo.

Por lo cual existió una reconfiguración de las políticas educativas ecuatorianas, mismas que buscaban empatar con los nuevos fines y objetivos de la política correísta; el cambio de paradigma educativo se efectuó como parte del supuesto proceso revolucionario del cambio

⁹ “Unas 70.000 personas toman las calles de las principales ciudades de Ecuador para protestar por la injerencia de Gutiérrez en la Justicia. Consideran que es un signo de ausencia de separación de poderes democrática y autoritarismo de su presidente” (país, 2005)

¹⁰ Manera en la que el ex presidente Lucio Gutiérrez se refería a los manifestantes y protestantes. En su mayoría estudiantes y personas de clase media y baja.

¹¹ Presidente interino del Ecuador, electo por el Congreso en el año 2005, tras la destitución del ex presidente Lucio Gutiérrez.

de la matriz productiva. De este modo el sistema educativo se sumergió en un sistema tecnoburocrático y centralista, en el cual, la Función Ejecutiva quedó a cargo en su mayoría del sistema educativo; implantando, gobernando y administrando por medio de políticas públicas de tipo top-down¹², con gran peso en la parte administrativa legal.

1.2.1. Mandato 14. El 22 de julio del 2008, la Asamblea Constituyente, expide el Mandato 14, con el objetivo de realizar un profundo y veraz diagnóstico del contexto y estado de la educación superior en el país, así como también de la situación y aspecto de las IES. Todo esto se realizó para transparentar, visualizar y terminar, con todos los procesos irregulares y fraudulentos que se realizaron alrededor de la educación superior en el Ecuador. El Mandato 14, es también el inicio de una gran reforma estatal¹³ en el campo de la educación, la cual busca recuperar la dimensión pública de la educación superior; misma que debe tener altos grados de excelencia académica, y debe estar vinculada con la sociedad (Minteguiaga, 2010).

La principal motivación o causa, para la creación del Mandato 14, fueron: El aparentemente corrupto y deficiente sistema de educación superior del Ecuador; la incapacidad de los organismos de regulación de educación superior (CONESUP – CONEA); todas las irregularidades que se evidenciaban en el proceder de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador, la cual funcionó de manera deshonesta desde su creación hasta su clausura.

La Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador se creó el 7 de agosto de 1998, por medio de la Ley número 130 emitida por el Congreso Nacional de aquel entonces. La universidad se crea “como entidad de derecho privado sin fines de lucro, con personería jurídica y autonomía administrativo-financiera y con sede en la ciudad de Ambato” (Minteguiaga, 2010).

Para que el congreso de la aprobación de crear una universidad, la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas¹⁴ exigía que la institución que buscaba el consentimiento de funcionamiento por parte del congreso, debía contar con un informe

¹² Se refiere a un modo de implementación de políticas públicas, en el cual el actor que incorpora la política pública en la agenda pública, es el gobierno. “La perspectiva «de arriba a abajo» («top-down») no permite incorporar las aportaciones surgidas de los procesos sociales y políticos” (Subirats, 2008).

¹³ El cuestionamiento acerca de la situación de la Universidad ecuatoriana, se inició por parte del Estado. Esto quiere decir que la Universidad ecuatoriana no se preocupaba del estado en el que se encontraba la educación superior.

¹⁴ Ley publicada el 14 de mayo de 1982 en el Registro Oficial No. 243.

previo, realizado por el organismo a cargo de la coordinación y regulación de IES, el cual era el CONESUP. En el caso específico de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador, el Consejo Nacional de Educación Superior realizó un informe negativo, en el cual se establecía que la UCCE no contaba con todos los requisitos necesarios para su correcto funcionamiento. Este informe fue entregado a las Comisiones Legislativas del Congreso Nacional, encargadas de aprobar o negar la creación de nuevas universidades. A pesar del informe negativo realizado por el CONESUP, el Congreso Nacional permite la creación de la UCCE, y también se le da una aprobación para crear extensiones universitarias.

La Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador, fue denunciada por varias irregularidades un gran número de veces, por lo cual el 24 de mayo del 2001 se da paso a una auditoría académica. De manera contradictoria, exactamente el mismo día, el CONESUP resuelve aprobar el estatuto de esta universidad. Este hecho paradójico y corrupto de aprobar el estatuto académico a una universidad que era auditada por varias denuncias, desembocó en que varias autoridades del CONESUP hayan visto necesaria la intervención de la UCCE, por lo cual el 12 de diciembre del 2001, el CONESUP “mediante resolución resuelve intervenir a la UCCE con el propósito de precautelar los intereses de la educación superior del país y los derechos académicos de los estudiantes de dicho centro de estudios” (Minteguiaga, 2010); para que de esta manera la universidad cumpla con los objetivos por los que fue creada.

Las causas que motivaron la intervención fueron varias, pero la más importante, y en la cual se enfocó el Consejo Nacional de Educación Superior fue:

la no sujeción a los procedimientos señalados en la ley y en las disposiciones obligatorias a todas las instituciones de educación superior, para la apertura de extensiones universitarias, funcionamiento de programas de educación a distancia o semipresenciales y de posgrado, así como la expedición de títulos sin el sustento académico exigido por el CONESUP (Minteguiaga, 2010, pág. 91).

Para solucionar esta problemática, el CONESUP resolvió: cerrar los programas de pregrado y posgrado (sin importar la modalidad en la que los programas académicos sea dictados); y, suspender las extensiones que se encontraban vigentes.

La intervención realizada por parte del CONESUP a la UCCE, se encontraba amparada en la LOES del año 2000, misma que en su artículo número 13 literal g), expresaba que el “Consejo Nacional de Educación Superior podrá intervenir y adoptar acciones tendientes a solucionar problemas que amenacen el normal funcionamiento de los centros de educación superior conforme al reglamento que deberá crear el Consejo” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2000). El reglamento en el cual debía basarse el CONESUP, para

realizar la intervención, fue aprobado en enero del año 2002. Razón por la cual no se nombró a una persona a cargo de la intervención de la UCCE al momento de su intervención, sino que se la nombra un mes después, cuando se aprobó el reglamento regulador de intervenciones (Minteguiaga, 2010).

El primer interventor a cargo del proceso que se llevaba a cabo en la UCCE fue el doctor José Orozco Cadena, mismo que ocupó su cargo tan solo 10 meses, pues el 14 de noviembre del año 2002, el tecnólogo Jorge Almeida Norat es nombrado como nuevo interventor a cargo. En el corto periodo del Dr. José Orozco, se permitió que la UCCE cree Unidades de Apoyo Temporales¹⁵ en áreas equivalentes a las extensiones anteriormente clausuradas (Minteguiaga, 2010). Este acto de corrupción, fue posteriormente denunciado, sin tener respuesta alguna.

Entre los años 2002 y 2006, existen cinco hechos sumamente importantes al respecto de la intervención a la cual estaba sometida la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador, los cuales son: 1) el 20 de mayo del año 2004 el CONESUP realiza un intento fallido de suspender el proceso de intervención a la UCCE, pero sí lograron habilitar nuevamente sus programas de extensiones académicas; 2) a inicios del 2005 el presidente del CONESUP conforma una Comisión de Veeduría Ciudadana¹⁶ para analizar el modo de proceder por parte del CONESUP ante la intervención de la UCCE; 3) el 16 de enero del 2006 la Comisión de Veeduría Ciudadana entrega su informe, en el cual explica varias irregularidades en el proceso de intervención, así como también ve necesario seguir a cabo con este proceso; 4) a mediados del año 2006, el Dr. Milton Altamirano Escobar, quien fue el institutor y ex rector de la UCCE, pasa a conformar el CONESUP como vocal principal¹⁷; 5) el 23 de noviembre del 2006 el CONESUP da fin al proceso de intervención de la UCCE, alegando que esta universidad ha fortalecido y regularizado su desarrollo institucional (Minteguiaga, 2010).

Esta serie de hechos dan cuenta de la pugna de intereses y decisiones divididas al interior del CONESUP. Por un lado algunos de sus integrantes buscaban un proceso íntegro y

¹⁵ El 30 de octubre del 2002, mediante la resolución RCP-S23-No. 294/02, el CONESUP permite a la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador, la creación de cursos académicos capaces de dictar clases y entregar títulos. A estos cursos se los denominó Unidades de Apoyo Temporales (Minteguiaga, 2010).

¹⁶ La Comisión de Veeduría Ciudadana se encontraba integrada por: el Dr. Carlos Larreátegui Mendieta (Presidente), Dr. Julio Cesar Trujillo Vásquez, Dr. Santiago Guarderas Izquierdo, Ing. Pedro Salas Montalvo, Dr. Gustavo Medina López, Dr. Galo García Feraud y Dr. Víctor Hugo Cevallos Barahona (Minteguiaga, 2010).

¹⁷ Entre los meses de mayo y junio del año 2006, el Tribunal Supremo Electoral, realiza las elecciones para escoger los nuevos vocales que estarán a cargo del CONESUP entre los años 2007-20011. En este proceso fue electo como vocal del CONESUP un ex rector de la UCCE, a pesar de que esta universidad seguía intervenida.

transparente de intervención; por otro lado, muchos vocales actuaron de manera corrupta y en beneficio de sus intereses particulares.

Basado en esta serie de irregularidades, la Asamblea Constituyente expide los dos artículos que se encuentran en la primera parte del Mandato 14. El primer artículo estipula la derogación de la Ley No. 130 emitida por el Congreso¹⁸, con lo cual se procedió a la definitiva suspensión y clausura de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador. El segundo artículo, de esta primera parte del mandato, acuerda la revocación del literal f) del artículo 12 de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2000, lo que implicó la desvinculación de los representantes electos de esta forma, como lo fue el Dr. Milton Altamirano Escobar¹⁹ (Minteguiaga, 2010).

Finalmente, la segunda parte del Mandato 14 cuenta con cuatro disposiciones transitorias. La segunda, tercera y cuarta disposición transitoria, se refieren a los derechos, garantías, planes de contingencia y liquidaciones que deben tener los estudiantes y cuerpo administrativo de la clausurada Universidad Cooperativa de Colombia. La primera disposición transitoria, ordena la creación de dos informes técnicos acerca de la situación, contexto y realidad de las IES y la educación superior en el Ecuador; los organismos a cargo de la elaboración de los informes serían el CONESUP y el CONEA, un informe cada uno. De esta manera, “la primera acción sobre la educación superior tomó forma en el Mandato No. 14,6 que dio paso a un proceso de evaluación de las instituciones de educación superior (IES) y posterior elaboración y aprobación de una nueva LOES, que sustituyera a la que hasta entonces estaba vigente” (Zabala, 2017).

1.2.2. Evaluaciones del CONEA y CONESUP. La disposición transitoria primera, del Mandato Constituyente 14, exhorta al Consejo Nacional de Educación Superior, “en el plazo de un año, determinar la situación académica y jurídica de todas las entidades educativas bajo su control en base al cumplimiento de sus disposiciones y de las normas que sobre educación superior, se encuentran vigentes en el país” (Mandato 14, 2018).

En el segundo párrafo de la misma disposición transitoria, solicita “al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, [...], un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad,

¹⁸ Ley que aprobó la creación y funcionamiento de la Universidad Cooperativa de Colombia del Ecuador.

¹⁹ En este último punto se aclara que el artículo 12 habla acerca de la conformación del CONESUP, y el literal f) se refiere al representante del sector privado.

propiciando su depuración y mejoramiento; según lo determinado en el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior” (Mandato 14, 2018). Este informe encargado al CONEA deberá ser entregado a la Función Legislativa y al CONESUP, en un plazo de un año.

Para la realización de los informes técnicos, tanto el CONEA como el CONESUP, tenían que evaluar a 71 universidades y 285 institutos superiores técnicos y tecnológicos, lo cual da un total de 356 institutos de educación superior. Esta tarea tenían que realizarla en el plazo máximo de un año.

La evaluación del CONESUP, fue realizada dentro del plazo previsto en el Mandato 14, de un año. Los resultados de dicha evaluación fueron entregados a la Asamblea Nacional del Ecuador, el 30 de julio del 2009, en un informe denominado Informe de la Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (Minteguiaga, 2010). El informe entregado por el CONESUP a la Asamblea, no contaba con información alguna acerca de los institutos superiores técnicos y tecnológicos.

Luego de cuatro meses más tarde, el CONESUP de manera arbitraria, decide entrar en un periodo de ajustes y rectificaciones al informe que había entregado a la Asamblea Nacional. Así, en noviembre del 2009, entrega un nuevo informe definitivo, aduciendo que el primer informe entregado, tan solo era preliminar. Este segundo informe no contaba con ningún sustento legal para proceder, sin embargo fue recibido por la Asamblea Nacional. El segundo informe sí detallaba información de los institutos superiores técnicos y tecnológicos; y también presentaba nuevos datos y números, que representaban una sustancial mejora a la evaluación de las IES (Minteguiaga, 2010).

La evaluación del CONESUP se enfocó en los temas pertinentes a los requisitos institucionales de funcionamiento (Gallegos, 2010). Buscaba detallar y analizar los indicadores que den cuenta de la situación académica y jurídica. “Es decir analiza los requerimientos mínimos de cumplimiento para su desarrollo intrínseco. No se trata en estricto “sensu”, de una evaluación de calidad, sino, se trata de una inferencia para evidenciar los aspectos positivos y negativos de las Instituciones de Educación Superior” (CONESUP, 2009, pág. 5).

El informe presentado por el CONESUP no se enfoca en la calidad académica, sino que, busca dar cuenta de la capacidad institucional de las IES. Este informe busca saber si los distintos centros de educación superior cuentan con los “requerimientos que le permitan operar hacia la eficiencia para desarrollar calidad educativa” (CONESUP, 2009, pág. 5).

Los requisitos mínimos de funcionamiento que analizaba el CONESUP eran: 1.- vinculación con la sociedad, donde se tomaban en cuenta los proyectos ejecutados; 2.-

docentes, en el que se analizaba publicaciones, carga horaria, y formación; 3.- investigación, en la cual se observan las líneas de investigación, patentes y proyectos; 4.- oferta académica, donde se contabilizan número de extensiones, carreras y posgrados; 5.- estudiantes, en la que se analizan nivelación de estudiantes, número de egresados y número de matriculados; 6.- planificación institucional, la cual se refiere a infraestructura de establecimientos y laboratorios; 7.- planificación académica, donde se buscaba la aplicación de modelos educativos (Minteguiaga, 2010).

En cuanto a la situación jurídica, el CONESUP evaluaba la pertinencia y coherencia entre las normas internas de los centros de educación superior, con la Ley Orgánica de Educación. Entre algunos de los puntos más importantes están:

alternancia de autoridades, conformación y periodicidad de las sesiones del órgano colegiado superior de las IES, existencia de informe aprobado de rendición de cuentas del rector, la existencia de estatutos de asociaciones gremiales universitarias, existencia de escrituras de bienes inmuebles a nombre de la institución, y convenios de evaluación interna con el CONEA (Minteguiaga, 2010, pág. 102).

El informe realizado por el CONESUP, no hace ninguna distinción entre las universidades de pregrado, con las universidades de posgrado²⁰, lo cual generó varias críticas. Otro punto bastante criticado, fue el hecho de que en el informe no se haya explicado la forma de ponderar las variables; el CONESUP, solamente aclara que la ponderación de variables está dada por el criterio de importancia (CONESUP, 2009), el cual no es explicado en ninguna parte del informe.

Los resultados de la evaluación del CONESUP, muestran que el puntaje promedio que obtuvieron las IES fue de 57 puntos sobre 100. De esta manera el CONESUP en su informe considera que todas las universidades que estén por encima de la media (57) “pueden considerarse dentro de los parámetros aceptables y las que, estén por debajo deben ser consideradas para que la autoridad pertinente tome las medidas y decisiones de corrección pertinentes” (CONESUP, 2009, pág. 40). Los resultados evidenciaron que 33 universidades se encontraban por debajo de la media en lo referente a calidad académica; mientras que, en el ámbito jurídico, 35 universidades no superaban el promedio (Minteguiaga, 2010).

Entre los principales problemas que presentaban las universidades estaban el exceso de extensiones académicas; la falta de alumnos en más de la mitad de carreras que se ofertaban; la carencia de docentes capacitados, de tiempo completo y bien remunerados; la

²⁰ Como la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), y el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).

ausencia de investigación y por tanto nula vinculación con la comunidad. En cuanto al ámbito jurídico, los indicadores menos cumplidos fueron: “existencia de estatutos de asociaciones gremiales; escrituras de bienes inmuebles a nombre de la institución; y reglamentos aprobados de selección” (CONESUP, 2009, pág. 49).

Las conclusiones arrojadas por parte del CONESUP, explican que los principales problemas son, en primer lugar la masificación de centros educativos de educación superior, de carreras y extensiones; y en segundo lugar, el corrupto e ineficaz sistema de regulación de la educación superior (CONESUP, 2009). Lo primero sucede por un órgano legal flexible y tolerante, el cual daba las facilidades para su creación; y lo segundo, da cuenta de un abuso de autonomía, permitido por la ausencia de regulación estatal.

En cuanto la evaluación realizada por el CONEA, no pudo ser terminada en el plazo exigido por el Mandato 14, por lo cual solicitaron una prórroga a la Asamblea Nacional²¹. El 4 de noviembre del 2009, el CONEA entrega el “informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, en el cual se señalan los parámetros aplicados en la evaluación realizada y sus resultados, con sus respectivas recomendaciones” (Minteguiaga, 2010, pág. 100) .

La evaluación realizada por el CONEA analizó la academia universitaria, la investigación, la gestión interna, y a los estudiantes, como los principales ámbitos de valoración del desempeño (Gallegos, 2010). Esta evaluación fue realizada con un enfoque multicriterial denominado Métodos de Decisión Multicriterio; “este enfoque propone construir una estructura de evaluación según múltiples criterios, entendiendo como criterio a una herramienta que permite comparar de acuerdo a un eje particular de significancia o punto de vista” (CONEA, 2009, pág. 14).

Los resultados generados por el análisis del CONEA al universo de las IES, llevo a concluir que: existe una polarización de conceptos claves en los centros de educación superior, una falta de regulación a la oferta académica, y carencia de presupuestos destinados a la investigación. Con estas conclusiones el CONEA procedió a clasificar a las IES en 5 categorías, desde la A (siendo la categoría más eficaz, apta y prestigiosa) hasta la E (categoría incapaz de seguir funcionando).

En la categoría A, se posicionaron 7 universidades públicas, 3 cofinanciadas y solamente 1 autofinanciada, lo que da un total de 11 universidades pertenecientes a esta categoría, lo cual da cuenta a tan solo el 16,2 % del total de universidades. En esta categoría

²¹ Por medio de una ley que reformó al Mandato No. 14, la Asamblea Nacional otorgó la prórroga solicitada por el CONEA

se registran las universidades con mejores condiciones para funcionamiento. En la categoría B, se encuentran universidades que poseen los requisitos de funcionamiento, pero muestran precariedad en los criterios de investigación y academia. En esta categoría se encuentran el 13,3 % de las universidades, lo cual quiere decir 9 universidades, de las cuales 2 son cofinanciadas, 1 es autofinanciada y 6 son públicas (Gallegos, 2010).

En la categoría C, se registraron a 2 universidades autofinanciadas, 3 cofinanciadas y 8 públicas. Las 13 universidades pertenecientes a esta categoría, son el 19 % del conjunto de universidades, y sus principales falencias son: la facilidad de admisión y nivelación; la falta de dedicación de docentes; y la nula investigación. La categoría D, congrega 3 universidades públicas, 1 cofinanciada, y 5 autofinanciadas, lo que da un total de 9 universidades, que corresponden al 13,3 % de la población. Esta categoría se caracteriza por la falta de docentes contratados a tiempo completo y sus mediocres salarios (Gallegos, 2010).

La última categoría es la E, en la cual están 26 universidades, es decir el 38,2 % de la población, de las cuales 2 son públicas, 1 es cofinanciada y 23 son autofinanciadas. “Todas han sido creadas en los últimos 12 años, y 14, a partir de la vigencia de la LOES 2000” (Gallegos, 2010). Estas instituciones no poseen la capacidad de generar conocimiento alguno, sus carreras están ofertadas con fines mercantiles y de rentabilidad financiera. Ninguna de estas instituciones presenta líneas de investigación, y además no poseen ningún tipo de vinculación con la comunidad. Las IES ubicadas en esta categoría deben ser clausuradas.

El informe entregado por el CONEA, generó una serie de recomendaciones para resolver los problemas que presentaba la educación superior, principalmente en el ámbito de acceso, cobertura, oferta académica y deficiencia de los Institutos Educativos Superiores, universidades y escuelas politécnicas. Un año después de la elaboración de este informe, se aprueba la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual busca resolver los problemas planteados en el informe técnico realizado por el CONEA, y consigue centralizar la administración e implementación de políticas en el sistema de educación superior. Entre las primeras reformas al sistema de educación superior, estuvieron los procesos de evaluación a los institutos de educación superior (IES) y los cambios en las políticas de acceso a la educación superior. Esta serie de reformas al sistema de educación superior, generaron varios problemas y conflictos en la sociedad ecuatoriana, como por ejemplo: el cierre de varios Institutos de Educación Superior (Pacheco Olea & Pacheco Mendoza, 2015).

1.2.3. Reformas al Sistema de Educación Superior. La Constitución de 1998 y la Ley Orgánica de Educación de Educación Superior del año 2000, fueron el marco jurídico de un modelo de educación superior que respondía y se orientaba a un proyecto utilitario-liberal. El sistema de educación superior fue parte y víctima de las reformas neoliberales que se vivían en la época. Por esta razón, el sistema universitario ecuatoriano sufrió una privatización en 5 grandes e importantes áreas: “privatización de la oferta universitaria, privatización de las carreras ofertadas; privatización del acceso a la universidad; privatización del tránsito universitario; y privatización redistributiva” (Ramírez, Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 2010, pág. 34).

Hasta el año 2008, el sistema de educación superior se encontraba estancado, sirviendo a los intereses del sector privado. La dimensión pública de la universidad había fallado, pues esta se encontraba mercantilizada, con una deficiente calidad académica, y desvinculada de la sociedad. Para solucionar estos profundos y graves problemas de la universidad ecuatoriana, Rafael Correa propuso un plan de desarrollo nacional, con el cual se buscaba definir y entender a la educación superior, como bien público. Este proceso era fundamental para poder empatar con todo el proyecto reformista de Correa, por lo cual el Plan Nacional para el Buen Vivir dejó claramente explícita la necesidad de transformar la universidad para poder transformar el país (Ramírez, 2010).

Para llevar a cabo estas acciones y recuperar la educación superior como bien público, era necesario renovar y rediseñar todo el andamiaje jurídico e institucional, que se oponía a los objetivos de la reforma correista. Esto requirió, que en 2008, se creara una nueva Constitución, la cual era mucho más progresista, y dejó en claro que la educación superior debe responder a los intereses públicos, y no puede estar influenciada por los objetivos corporativistas del sector privado.

Al contrario de la Constitución de 1998²², la nueva Constitución del 2008, se mostraba muy preocupada e interesada en materia de planificación nacional; teniendo en cuenta la gran importancia del rol que debe tener el Estado para el desarrollo del país. Por esta razón, mediante decreto ejecutivo se crea la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), encargada de “administrar y coordinar el Sistema Nacional Descentralizado de Planificación Participativa que contribuya al crecimiento económico y desarrollo

²² “La Constitución del Ecuador de 1998 creó ODEPLAN en sustitución de CONADE, lo que, en el marco de las políticas de ajuste estructural estimuló el desmantelamiento de la planificación nacional y la sustitución de los planes nacionales de desarrollo” (SENPLADES, Memoria Bienal 2007-2009, 2009).

sostenible del país, en el mediano y largo plazo, consolidando la planificación prospectiva, la institucionalidad estatal y el ciclo de las políticas públicas” (SENPLADES, 2019).

Esta nueva institución, SENPLADES, fue la piedra angular de las nuevas políticas correistas en el marco de la educación superior, puesto que, una de sus principales tareas era articular el sistema de educación superior, con el Plan Nacional de Desarrollo. Esto quiere decir que la SENPLADES era la institución encargada de ejecutar el artículo 351²³ de la Constitución 2008; con lo cual buscaban la vinculación de la educación superior con la sociedad, haciendo que las IES ecuatorianas funcionen como un bien público.

Para que este nuevo régimen de desarrollo en el que se insertaba el sistema de educación superior, fuese posible, era necesario crear organismos públicos que controlen y regulen el buen funcionamiento de las IES. Para esto, el artículo 353 de la Constitución 2008 “señala la necesidad de establecer dos organismos, de carácter público: uno que regule, planifique y coordine internamente el sistema y se ocupe de la relación entre los distintos actores del campo con la Función Ejecutiva, y otro de carácter técnico que acredite y asegure la calidad de la educación superior” (Ramírez & Minteguiaga, 2010, pág. 146).

De esta manera se renovaron y reestablecieron dos instituciones reguladoras del sistema de educación superior: el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (CONEA); dando paso a la creación del “Consejo de Educación Superior (CES) –ex CONESUP– y del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) –ex CONEA–” (Zabala, 2017). Estas dos instituciones reguladoras y administrativas de la educación superior, junto con la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, tecnología e Innovación (SENESCYT)²⁴, le dieron el control total sobre la educación superior a la Función Ejecutiva.

Estas reformas, tanto institucionales como jurídicas, dan cuenta del enfoque e intención por parte del Gobierno de Alianza País, de fortalecer la dimensión pública del sistema de educación superior. Si bien la centralización de los órganos reguladores y planificadores del sistema de educación superior, representa una amenaza a la autonomía universitaria, la Constitución 2008 en su artículo 355, busca garantizar dicha autonomía, reconociendo sus

²³ Art. 351.- “El sistema de educación superior estará articulado al Plan Nacional de Desarrollo, [...], y se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, autodeterminación para la producción de conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global” (Constitución Política del Ecuador, 2008).

²⁴ Creada mediante el art: 182 de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010. Órgano encargado de “ejercer la rectoría de la política pública de educación superior y coordinar acciones entre la Función Ejecutiva y las instituciones del Sistema de Educación Superior” (Ley Orgánica de Educación Superior, 2010)

cuatro dimensiones: académica, administrativa, financiera y orgánica (Ramírez & Minteguiaga, 2010); pero, de manera aclaratoria, en el cuarto párrafo del mismo artículo se especifica que “la autonomía no exime a las instituciones del sistema de ser fiscalizadas, de la responsabilidad social, rendición de cuentas y participación en la planificación nacional” (Constitución Política del Ecuador, 2008). Este nuevo sistema de funcionamiento, abre paso al debate de una nueva autonomía, que debe manejarse y someterse a las reglas de cogobierno.

La fiscalización y rendición de cuentas, pasaron a ser herramientas primordiales para el funcionamiento de las reformas de educación superior, realizadas por este nuevo proyecto político. Para que estas dos herramientas den resultados exitosos, tenían que ser realizadas con transparencia y veracidad, por lo que era necesario generar independencia entre los órganos reguladores y las autoridades de las IES. Por esta razón (y para que no vuelva a pasar lo que sucedió con los procesos de regulación realizados por el CONESUP), el artículo 232 de la Constitución 2008, estipula que “no podrán ser funcionarias ni funcionarios ni miembros de organismos directivos de entidades que ejerzan la potestad estatal de control y regulación, quienes tengan intereses en las áreas que vayan a ser controladas o reguladas o representen a terceros que los tengan” (Constitución Política del Ecuador, 2008).

En este nuevo proyecto político se le otorga gran importancia al principio de calidad y excelencia académica. Esto se puede evidenciar en dos hechos: la nueva manera de repartir el presupuesto estatal que le corresponde a cada universidad²⁵; y la evaluación, que debe realizar el CEAACES a la que se deben someter todas las IES para poder ser acreditadas, caso contrario son eliminadas²⁶. Por medio de esta evaluación, el CEAACES junto con el CES, estarán a cargo de suspender a toda universidad que no cumplan con los criterios necesarios establecidos.

Para resolver el problema de la indiscriminada creación de IES y programas universitarios en el sistema de educación superior del Ecuador, se estableció el artículo 354 de la Constitución 2008, mismo que acuerda que la creación de nuevos centros de educación superior, o nuevas carreras superiores, deben estar articuladas y supeditadas a las necesidades del desarrollo nacional; por otro lado, para la creación de las IES se necesitará un informe favorable, otorgado por la SENPLADES, mismo que debe estar basado en los informes previos, realizados por el CEAAECES y el CES.

²⁵ El art. 357 de la Constitución 2008, explica que los recursos estatales destinados a la educación superior, serán distribuidos en base a criterios de calidad, y no exclusivamente de cantidad, como anteriormente pasaba (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

²⁶ Tal como lo exigen el artículo 352 y la disposición transitoria vigésima de la Constitución 2008.

Otra de las principales deficiencias que presentaba el sistema de educación superior, era la falta de investigación. Una de las reformas del sistema, destinada a solucionar este problema, fue la pre asignación de un fondo destinado directamente a la investigación, ciencia, tecnología e innovación, lo cual se encontraba garantizado en el artículo 298 de la constitución 2008 (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

En cuanto al ámbito de acceso e igualdad, una de las reformas de educación superior más importantes, fue el garantizar el derecho a la educación pública gratuita, hasta el tercer nivel²⁷. Respecto a esta reforma, la disposición transitoria décimo octava de la Constitución 2008, “estableció que el Estado debe compensar a las universidades y a las escuelas politécnicas públicas por los valores que dejarán de recibir por concepto de cobro de aranceles y matrículas” (Rivas, 2008)

La Constitución 2008, dio paso a la creación de una nueva Ley Orgánica de Educación Superior. Esta nueva LOES tenía un plazo de un año para ser creada, y el órgano que creó la nueva propuesta de ley fue la SENPLADES. Por medio de una petición por parte del Ejecutivo, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo realizó un proyecto de Ley de Educación basado en los siete preceptos constitucionales: principio de autonomía responsable, principio de cogobierno, principio de igualdad de oportunidades, principio de integridad, principio de calidad, principio de pertinencia, y principio de autodeterminación²⁸.

La nueva Ley Orgánica de Educación Superior fue aprobada en el año 2010. Esta nueva LOES generó cambios importantes en materia de educación superior, entre las reformas primordiales se encuentran: la creación de un nuevo reglamento de la carrera del docente; instauración de concursos públicos de merecimientos para ocupar cargos en instituciones de educación superior; la obligatoriedad de que las autoridades posean título cuarto nivel; tres de cada 5 profesores deben ser de tiempo completo; 5% de ingresos estatales permanentes deben destinarse a la educación superior; la unión de los institutos pedagógicos y conservatorios de música al sistema de educación superior; y la estipulación de una serie de criterios para aprobar la creación de nuevas IES (Ramírez & Minteguiaga, 2010).

Como se ha visto hasta el momento, la Constitución del 2008 y la Ley Orgánica de Educación Superior 2010, generaron una serie de cambios en la educación superior, para que esta funcione y se entienda como un bien público y un derecho fundamental. Este nuevo marco jurídico permitió la constitución de una nueva institucionalidad de regulación y

²⁷ Esta reforma está amparada en el artículo 356 de la constitución 2008.

²⁸ Estos principios se encuentran garantizados en los títulos II, III, IV, V, VI, VII, y VIII (respectivamente) de la Ley Orgánica de Educación Superior del año 2010.

planificación de la educación superior, institucionalidad que finalmente trabajaba de manera independiente a los intereses del sector privado.

1.2.4. Gratuidad de la Educación Superior Pública.

Art. 356.- La educación superior pública será gratuita hasta el tercer nivel. El ingreso a las instituciones públicas de educación superior se regulará a través de un sistema de nivelación y admisión, definido en la ley. La gratuidad se vinculará a la responsabilidad académica de las estudiantes y los estudiantes. Con independencia de su carácter público o particular, se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso, en la permanencia, y en la movilidad y en el egreso, con excepción del cobro de aranceles en la educación particular. El cobro de aranceles en la educación superior particular contará con mecanismos tales como becas, créditos, cuotas de ingreso u otros que permitan la integración y equidad social en sus múltiples dimensiones (Constitución Política del Ecuador, 2008).

Una de las reformas más icónicas que se instauró en la educación superior, por parte del proyecto correista fue la aplicación de la gratuidad universitaria. Reforma que buscaba acabar con un sistema de educación superior, que funcionaba de manera poco democrática. Anterior a la Constitución del 2008, la educación superior se desarrollaba como un bien privado de las personas que poseían recursos económicos favorables, la universidad solo se encontraba al alcance de aquellos que podían costearla; es decir que, el acceso al sistema de educación superior estaba delimitado no por las capacidades intelectuales de los postulantes, sino por economía.

El proyecto de gratuidad en el acceso hasta el tercer nivel de educación superior pública, nace totalmente contradictorio y opuesto al antiguo proyecto utilitario-liberal, que controló el sistema de educación superior hasta el año 2007. La aplicación de la gratuidad, era indispensable para detener el sistema universitario elitista que se contraponía a la democracia y “al nuevo pacto de convivencia, biosocialista, igualitario y republicano, contenido en la Constitución del 2008” (Ramirez, Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 2010, pág. 27).

Si entendemos a la universidad como una herramienta de movilidad social ascendente, el viejo y caduco proyecto liberal que dominaba la educación superior funcionaba como reproductor de las desigualdades sociales puesto que, únicamente las personas con mejores capacidades económicas podían ingresar al sistema de educación superior, las mismas que en un futuro tendrían mejores oportunidades de obtener un buen trabajo con buenos ingresos, que aquellas personas que no pudieron ingresar por falta de dinero. En palabras de Juan

Ponce Jarrín²⁹, la universidad tiene un evidente valor instrumental que “muestra importantes efectos en los ingresos, en mejoras en la competitividad, en la reducción de la pobreza y desigualdad” (Ponce & Onofá, 2008)

En esta forma, el sistema de educación superior funcionaba como reproductor de la estructura de clase (Ramírez, 2010). La aplicación de la gratuidad en la educación pública hasta el tercer nivel, buscaba atacar estas desigualdades socioeconómicas, para que todos cuenten con las mismas oportunidades para mejorar su calidad de vida. La reforma referente a la gratuidad, no solo buscaba la deselitización del sistema de educación superior en favor de las clases económicas más desventajadas, sino que también buscaba favorecer a las minorías. Para René Ramírez³⁰, la gratuidad no solo podía permitir el acceso de la población socioeconómica más excluida a las universidades, sino que también tenía la capacidad de dar paso a la inclusión de más indígenas, afroecuatorianos, montubios, y minorías en general, en estos espacios de enseñanza. De esta manera, la educación superior podría funcionar como espacio de encuentro común, sin importar estratos sociales, etnias o nacionalidades (Ramírez, Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana, 2010).

El ex secretario nacional de SENPLADES, Fander Falconí, opinó que la gratuidad al acceso universitario, no funcionaría de manera provechosa y apropiada, sin una correcta y adecuada responsabilidad académica (Rivas, 2008). Esto quiere decir que, no se debe descuidar la calidad académica de la educación superior. Así, la reforma correista de la gratuidad buscaba democratizar la educación superior sin perder la excelencia académica. Para lograr este último punto, el Gobierno de Rafael Correa constituyó el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), el cual es un organismo público que por medio de una evaluación, busca asignar cupos y permitir que los postulantes ingresen a las IES, mediante un proceso meritocrático.

La evaluación que realiza el SNNA, se denomina Examen Nacional para la Educación Superior (ENES). Este examen es una herramienta que permite analizar y evaluar conocimientos necesarios para el desarrollo de una carrera universitaria. Según la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, “la universalización del ENES promueve la igualdad de condiciones y oportunidades en el acceso de las y los estudiantes al sistema de educación superior, disminuyendo las brechas de la población históricamente excluida, fortaleciendo la permanencia y culminación de los estudios” (SENESCYT, 2019).

²⁹ Subdirector Académico en FLACSO Ecuador.

³⁰ Economista y académico. Ex Secretario Nacional de Planificación y Desarrollo, ex Secretario de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, y ex presidente del Consejo de Educación Superior.

Así, en teoría, este examen permite que todos los postulantes estén en igualdad de condiciones de ingresar a la educación superior, y también se asegura que únicamente aprueben aquellos estudiantes que tengan las capacidades cognitivas aptas para cursar una carrera en la educación de tercer nivel.

2. Sociología de la Educación

En este capítulo se realiza una introducción a la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, basado en varias de sus más importantes obras como: *La distinción*, *La reproducción*, *Cultura y sociología*, *Cosas Dichas*, *Sobre el Poder Simbólico*; se analiza la teoría bourdieuana a partir de estos libros, puesto que nos permiten ver sus estudios y categorías aplicados en el sistema de educación superior. El primer acápite inicia explicando la contextualización del autor y la época en la cual desarrolló su teoría. A continuación se explica el contexto y antecedentes académicos importantes que el autor toma como punto de partida, y a la vez de los cuales se distancia en muchas características. Después se habla del enfoque teórico que utiliza para desarrollar su teoría social, mismo que es sumamente importante para alcanzar los objetivos de sus investigaciones.

En los siguientes apartados se conceptualiza las categorías más importantes que se encuentran a lo largo de toda su obra, y nos permiten entender y analizar lo que sucede en la educación superior desde la teoría bourdieuana como son: habitus, campo, espacio social, capital, poder simbólico, violencia simbólica, reproducción cultural y sistema de enseñanza. Finalmente se realiza una corta recopilación de las ideas principales expuestas por Bourdieu y Passeron, en la obra de Los Herederos, la cual habla acerca de la reproducción cultural y proceso de seleccionamiento que existe al interior del sistema educativo.

2.1 Pierre Bourdieu y sus Fundamentos Teóricos.

Pierre Bourdieu nació el primero de agosto de 1930 en el poblado de Denguin, ubicado al sur de Francia. Creció en el seno de una familia humilde, popular y sin mayores posibilidades económicas³¹. Bourdieu consigue ingresar y terminar el instituto superior de filosofía *École Normale Supérieure*, lo que permitió que años después se convirtiera en uno de los mejores y más jóvenes profesores de Francia. A pesar de sus limitados recursos, fue un intelectual y académico sumamente influyente, que realizó grandes aportes teóricos en el campo de la sociología; para muchos, se encuentra considerado como uno de los sociólogos más importantes del siglo XX (Cattáneo, 2016).

Bourdieu desarrolla sus obras e investigaciones en un contexto histórico sumamente conflictivo: “la Europa de la postguerra y la reconstrucción, el París del existencialismo, la guerra de Argelia, las revueltas estudiantiles de los sesenta, la desregulación y el retorno al

³¹ Los padres de Bourdieu no contaban con estudios universitarios. “Su padre no era más que un minúsculo funcionario de la compañía de correos francesa” (Alonso, 2002).

mercado de los ochenta, los movimientos antiglobalización de los noventa” (Alonso, 2002, pág. 13). La sociedad occidental de aquellos años, estaba entrando en un proceso de modernización imposible de detener, el cual, se estaba desarrollando junto con las ideas de democracia e igualdad social³². Como resultados o consecuencias de los procesos coyunturales de la época, se desató el desarrollo y segmentación de las clases medias, así como también hubo flexibilización laboral y producción de sistemas de medios de comunicación (Boyer, 1996).

Durante este contexto histórico la sociedad luchaba por alcanzar la igualdad social, la mejora global de la calidad de vida, y la universalización de un mismo estilo de vida. Es en este nuevo marco de desarrollo, proceso y desenvolvimiento de la sociedad, que Bourdieu se propone analizar las causas, razones y consecuencias de las desigualdades persistentes en esta nueva sociedad que se encuentra atravesada por procesos de modernización. El sociólogo francés se da cuenta que la supuesta igualdad, promovida en los procesos de modernización, produce más desigualdad. “En el desvelamiento de esta contradicción parecen centrarse los estudios de Bourdieu: la apropiación cultural y la reproducción de la desigualdad social en un contexto de modernidad. Es decir, asistimos a procesos de división y exclusión social en culturas que exaltan la igualdad como valor social” (Boyer, 1996, pág. 76).

En cuanto a su contexto académico y filosófico, Bourdieu incorpora en su teoría, algunos conceptos y categorías de Karl Marx (lucha de clases), Max Weber (prácticas simbólicas) y Emile Durkheim (origen social de esquemas basados en estructuras sociales y simbólicas). De esta manera Bourdieu busca configurar una nueva teoría social, que explique las diferencias, desigualdades sociales, lucha de clases, imposición de cultura, etc. no solo por razones económicas, sino también por razones culturales. Así nace su interés de desenmascarar la relación existente entre cultura, dominación y desigualdad social (Boyer, 1996). El objetivo principal de sus obras es entender y hacer evidente los nuevos procesos de producción de estructuras que se encargan de la reproducción de clase, en la sociedad actual. Dicho de otra manera, su teoría busca “comprender la reproducción de la desigualdad y el privilegio en las sociedades modernas” (Ayerdi, 1994, pág. 274).

Otro gran aporte de la teoría bourdieuana, es que intenta superar la dicotomía clásica entre “las estructuras sociales y el objetivismo, por un lado, frente a la acción social y el subjetivismo por otro lado” (Cattáneo, 2016, pág. 2). Bourdieu considera indispensable, superar la falsa dualidad tradicional entre objetivismo y subjetivismo, para poder desarrollar

³² “El mundo está entrando en una nueva era: la era de la industrialización total y, hay una lógica de la industrialización que asegura este desarrollo social y económico” (Kerr, 1960, pág. 30)

una teoría pertinente para la sociedad actual. Es por esta razón que Bourdieu está en contra del determinismo estructural marxista, pues para él, este determinismo

ha vaciado de su modelo la verdad subjetiva del mundo social contra la que ha colocado la verdad objetiva de este mundo como relación de fuerzas. Ahora bien, si el mundo social estuviese reducido en su verdad de relación de fuerzas, si no estuviese, de alguna manera, reconocido como legítimo esto no funcionaría. La representación subjetiva del mundo social como legítima forma parte de la verdad completa del mundo (Bourdieu, 1984, pág. 25)

Bourdieu crea su teoría por medio de un enfoque que él denomina, estructural constructivista. El autor busca tomar las ventajas y aciertos del estructuralismo y constructivismo. Bourdieu entiende el estructuralismo como “la afirmación de que existen - en el mundo social mismo, y no sólo en los sistemas simbólicos como el lenguaje, el mito, etc. - estructuras objetivas independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes y capaces de orientar o de restringir sus prácticas y sus representaciones” (Bourdieu, 1987, pág. 147). Por otro lado, para Bourdieu el constructivismo es “la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales” (Bourdieu, 1987, pág. 147).

Por medio de este enfoque Bourdieu plantea que es necesario entender que las realidades sociales son creadas o construidas de manera histórica por medio de los individuos en sus relaciones cotidianas, dejando en claro que las acciones que realizan los individuos para crear realidades sociales, están condicionadas por estructuras e instituciones que existen en la sociedad. De esta manera, el estructural constructivismo es un enfoque que permite reconocer que los procesos socioculturales solo pueden ser entendidos y analizados si se articula las estructuras e instituciones, con los individuos o agentes.

Para poder entender y estudiar la teoría social de Pierre Bourdieu, es indispensable conceptualizar algunas de las categorías fundamentales mediante las cuales esboza toda su obra, como son las siguientes: habitus, campo, espacio social, poder y violencia simbólica, reproducción cultural, legitimación y capitales.

2.2 Habitus.

El sociólogo Pierre Bourdieu, conceptualiza la categoría de habitus, como pilar y fundamento de su teoría, y también postula que en esta misma categoría se encuentra la clave para poder entender y categorizar la sociedad, superando las dicotomías clásicas: “determinismo / libertad; mecanicismo / finalismo; realismo / nominalismo; condicionamiento / creatividad; conciencia / inconsciencia; individuo / sociedad” (Giménez, 1997). El habitus es la herramienta teórica que nos permite articular lo social con lo individual.

La importancia del concepto de habitus, es trascendental para entender todos los estudios, teorías e investigaciones que se han realizado basadas en la sociología bourdieuana. Este concepto busca entender los principios y características que determinan la lógica de las prácticas y relaciones sociales; también trata de dar cuenta la manera en la que se reproducen las convenciones sociales, en sus distintos ambientes. Bourdieu define el habitus como un

sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren (los agentes), a través de la experiencia durable de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y en los dos casos, estas operaciones expresan la posición social en la que el habitus se ha construido (Bourdieu, 1987, pág. 156)

Entendido de esta manera, el habitus es un complejo sistema de disposiciones inculcado, incorporado e interiorizado (no necesariamente de manera consciente), en los agentes a lo largo de su vida. Bourdieu explica que el habitus es adquirido por medio de la enseñanza explícita o implícita, y es de esta manera que se articula lo social con lo individual (Bourdieu, 1990). Este sistema de disposiciones es determinante e influyente en todas las acciones, pensamientos, gustos y prácticas, de los agentes, es decir que, los agentes cuando interactúan, lo hacen atravesados y mediados por todas las características y esquemas que lo construyeron; y de esta forma, el habitus articula lo individual con lo social.

El habitus se muestra, influye, o se hace evidente, por medio de lo que Bourdieu denomina como *sense pratique* (sentido práctico). El sentido práctico es la habilidad, destreza, capacidad o aptitud para desenvolverse e interactuar, según el puesto que se ocupa en el espacio social; todo esto se desarrolla sin necesidad de una reflexión o razonamiento consciente (Boyer, 1996). Cuando los agentes se desenvuelven en la sociedad, el habitus está presente y configura, no solo los ámbitos intelectuales y cognitivos, sino que también

determina el plano moral, sentimental, gestual, gustativo, y hasta corporal; esto último, nos permite entender como el habitus, supera la distinción entre cuerpo, intelecto y sentimiento.

El agente está construido y configurado por el habitus, el cual a su vez se funda y es producto de la historia, cultura y posición social que ocupa cada individuo. Esto quiere decir que el habitus está incorporado en los agentes, de manera duradera y constante, pero esto no implica que el habitus sea inmutable. A pesar que este sistema de disposiciones y esquemas determinantes y determinados, se encuentre muy arraigado y de manera duradera en el agente, puede ser parcialmente modificado o en parte sustituido. Al respecto de esto, Bourdieu explica que el habitus “siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable” (Bourdieu, 1992, pág. 109).

La trascendencia e importancia del habitus en cada uno de los agentes es primordial, puesto que se encuentran atravesados por éste, en todo momento, tiempo y lugar. Este concepto es vital y sumamente influyente para el resto de categorías, en toda la teoría bourdieuana. Es por esta razón que es imprescindible entender el habitus, y definirlo tal y como Bourdieu lo planteaba:

El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias (Bourdieu, 1987, pág. 40).

2.3 Campo, espacio social y capital.

Ya se ha hablado de la gran importancia que tiene el habitus dentro de la teoría estructural constructivista de Pierre Bourdieu, pero esta categoría se encuentra articulada a otro concepto igual de fundamental, nos referimos al concepto denominado como campo. En palabras de Fernando Vizcarra³³, un campo es “un espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas” (Vizcarra, 2002, pág. 57). Establecemos que es un espacio estructurado porque se encuentra constituido por esquemas y estructuras constantes de reproducción del sentido; por otro lado, cuando hablamos de que es un espacio

³³ “Escritor y académico. Es investigador del Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California. Maestro en Comunicación por la Universidad de Guadalajara y doctor en Sociología por la Universidad de Zaragoza, España” (Vizcarra, 2016).

estructurante, nos referimos a su capacidad de determinar normas y reglas, las cuales pueden ser explícitas o implícitas, pero de ambas maneras instituyen o formulan lógicas de relación entre los agentes involucrados (Vizcarra, 2002). Dicho de otra manera un campo es una esfera de la vida social que al mismo tiempo regula y es regulado, construye y se deja construir.

La estrecha relación que existe entre los conceptos de habitus y campo, se fundamenta en la acción histórica de la sociedad y de los agentes. Tanto individual como socialmente, las acciones e intervenciones que se realizan en el mundo social, están determinadas por la correlación recíproca e indisociable de las estructuras objetivadas en instituciones y comportamientos (campo y habitus). En palabras de Bourdieu,

el principio de la acción histórica, - la del artista, la del científico o la del gobernante, como también la del obrero o la del pequeño funcionario -, no radica en un sujeto que enfrentaría a la sociedad como a un objeto constituido en la exterioridad. Dicho principio no radica ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, es decir, la historia objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma del sistema de disposiciones duraderas que llamo habitus (Bourdieu, 1982, págs. 37-38).

De esta manera, el habitus y el campo se encuentran articulados de tal manera que ambos son determinantes y determinados entre sí. Esta relación recíproca de historia hecha cosa (campo), e historia hecho cuerpo (habitus), es el principio generador y productor del mundo social. Todo desarrollo o interacción entre agentes se da por medio y a través de la relación entre campo y habitus.

La teoría bourdieuana, explica también que esta relación constante es la que permite que se supere la barrera que divide y separa la subjetividad de la objetividad, puesto que la articulación y reciprocidad que existe entre campo y habitus, permite que los agentes interioricen la exterioridad, así como también les posibilita exteriorizar la interioridad. Es decir que, los agentes son determinados por los espacios sociales en los que se desenvuelve, a la vez que determinan estos espacios. Basado en este punto, Bourdieu explica que los “agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000, pág. 133).

Es necesario entender que las sociedades modernas se encuentran caracterizadas por tener altos grados de diferenciación y complejidad, lo que ocasiona una multidimensionalidad del espacio social. Esta multidimensionalidad del espacio social deviene en una multiplicidad de campos que a pesar de poseer cierta independencia, se encuentran articulados entre sí (Giménez, 1997). Así, los campos son espacios sociales de articulación de individuos que

comparten objetivos fundamentales, y se someten a reglas particulares, dependiendo las características objetivas y subjetivas que definen al campo; de esta manera se puede analizar el campo religioso, campo político, campo científico, campo artístico, campo educativo, campo económico, campo académico, etc.

A pesar de que existe una variedad de campos, que se diferencian por los intereses propios de cada uno de estos, todos deben tener ciertas características para poder existir y funcionar. Para que un campo trabaje es necesario que “hayan unos objetivos y una gente dispuesta a hacer el juego, dotados del habitus que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes del juego, de los objetivos, etc.” (Bourdieu, 1984, pág. 114).

Toda interacción o acción desarrollada por los agentes, es realizada “dentro de un campo específico y está determinada por la posición que ocupan los distintos agentes sociales en el sistema de relaciones específicas” (Boyer, 1996, pág. 82). Esto quiere decir que los agentes se hallan adscritos a un espacio social constituido por un conjunto de campos, en los cuales producen y reproducen la vida social. La forma en la que los agentes interactúan o se desenvuelven en cada campo, está determinada por tres cosas: la posición social que ocupan en tal campo, la especificidad del habitus, y los capitales que dispone el agente. Estos tres componentes son sumamente importantes para poder entender y analizar la lucha constante que existe en el interior de cada campo.

Posición social: los campos y el espacio social en general, se encuentran organizados por medio de un sistema de posiciones sociales que definen y valoran una posición social en relación de las otras, por medio de la distinción, diferencias y distancia existente entre estas. Esto quiere decir que los campos definen la importancia de un agente en función de la jerarquía que posee su posición social, la cual es determinada por un sistema de diferencias (Giménez, 1997). Todo esto se encuentra legitimado por medio de la imposición cultural, la cual establece qué características, disposiciones, conocimientos, pertenencias, o habilidades son de mayor valor y distinción, en un determinado contexto y momento.

Especificidad del habitus: el habitus es una herramienta mediadora entre los objetivos de las personas y las reglas del campo, lo que significa que es por medio y gracias al habitus que podemos movernos dentro de un campo cumpliendo sus reglas demandadas. Mientras más interiorizadas estén las demandas del campo, en los agentes, más fácil es para ellos desenvolverse en tal campo, lo que implica una mayor capacidad de superarse y mejorar su posición. “La destreza para hacer cosas, utilizar instrumentos u ocupar un puesto, sin necesidad de grandes cálculos o dispersión inútil de energía, supone una disciplina de

adaptación y, en ocasiones, de entrenamiento metódico de los cuerpos con respecto a las exigencias de determinadas posiciones en la estructura de un campo” (Vizcarra, 2002, pág. 64); es decir que, un habitus mejor especializado nos permite reconocer de mejor manera las demandas conscientes e inconscientes que exigen los campos, lo que permite que el agente desarrolle mejores estrategias y más posibilidades de mejorar su posición social.

Capitales: los agentes cuentan con distintos tipos de capitales, los cuales son específicos para cada individuo según su historicidad social. Estos capitales están estructurados y delimitados por los campos, y es por medio de estos que “los agentes piensan y en función de los cuales actúan, por y para sus propios recursos” (Chevallier & Chauviré, 2011). Los capitales son recursos específicos, y según Bourdieu existen tres grandes capitales: capital social, capital cultural, capital económico y capital simbólico. El capital social se refiere a las redes sociales que posee el agente, es decir al círculo social que lo rodea y puede brindarle diferentes recursos, o le puede servir para mejorar su posición social en el campo. El capital cultural es el conocimiento que los agentes poseen y acumulan por medio de la herencia de su clase social, mientras más alta sea su clase social, más capital cultural pueden acumular (Bourdieu, 2012). El capital económico es un concepto mucho más clásico que da cuenta del poder adquisitivo y financiero del agente, también se refiere a los recursos materiales que le pueden diferenciar o distinguir de otros.

Una vez entendidas las categorías de posición social, habitus y capitales, se puede comprender y conceptualizar la analogía que Bourdieu realiza al comparar a los campos como espacios de juego. Al interior de los campos se desatan luchas constantes entre los agentes que se adscriben a los campos y se someten a sus reglas, estas batallas se dan por mejorar las posiciones sociales, y obtener más capitales; es por esta razón que Bourdieu compara y entiende a los campos como “un espacio de juego relativamente autónomo, con objetivos propios a ser logrados, con jugadores compitiendo (a veces ferozmente) entre sí y empeñados en diferentes estrategias según su dotación de cartas y su capacidad de apuesta (capital), todo esto para mejorar sus opciones de vida” (Bourdieu, 1992, pág. 73).

Al interior de los campos, los capitales siempre son objetos deseados para la apropiación de los agentes, pero también son herramientas de lucha y admisión al determinado campo. Esto quiere decir que los capitales no solo son uno de los objetivos de usurpación del juego, sino que también son requisitos para poder ingresar a jugar. “Todo campo es un mercado donde se produce y se negocia un capital específico. Por eso el valor de un capital no está fijado de una vez por todas, sino que no para de fluctuar según la relación de fuerzas de cada campo” (Bourdieu, 1973, pág. 78). Los capitales se encuentran

distribuidos en los distintos campos de manera desigual, por esta razón existen individuos que poseen grandes cantidades de capital acumulado, otros que apenas tienen el capital necesario para ser tomados en cuenta dentro del campo, y aquellos que ni siquiera pueden ingresar al juego por la falta de capital.

La inequitativa repartición de capitales en el campo, determina las posiciones sociales que ocupan las personas, así como también quienes son los detentores del poder y quienes son los que deben someterse a este. Dicho de otra manera, “la relación de fuerzas resultante de la desigual distribución del capital en cuestión es lo que define las posiciones dominantes y dominadas dentro de un campo y, por lo tanto, la capacidad de ejercer un poder y una influencia sobre otros” (Giménez, 1997, pág. 16).

El objetivo de acumular capital no es el fin último de la lucha que se desarrolla al interior de los campos, esto solo funciona como una estrategia que permite ganar mejor posición social para tener más poder simbólico y obtener el monopolio de la violencia legítima, es decir la autoridad y jerarquía máxima.

2.4 Poder y Violencia Simbólica.

En la realidad social los actores y grupos sociales buscan poder simbólico y legitimidad en el interior de cada campo, lo que les permite y recae en el uso de la violencia simbólica. El poder simbólico es tan apetecido por los agentes porque por medio de este se puede poseer el dominio de las definiciones, y por tanto también se tiene el poder de clasificar. En este punto es importante reconocer la trascendencia del poder de definición, puesto que es por medio de este poder que se crea, clasifica y configura el mundo social; es decir que por medio del poder simbólico se puede definir y clasificar las cosas, imponiendo lo que es y lo que no es legítimo.

“Si hay una lucha por el dominio de las definiciones es porque tienen el poder de configurar el mundo social, teórica y prácticamente. La aceptación de una definición o clasificación supone un gran poder social” (Boyer, 1996, pág. 88). Este proceso de definición y clasificación por medio del poder simbólico, es sumamente violento, dado que impone una cultura dominante de manera arbitraria, menospreciando toda cultura o práctica de aquellos que no poseen poder, de los dominados.

Las luchas que se realizan al interior de los campos buscan el monopolio del poder y la violencia legítima, pero las estrategias para alcanzar este objetivo son distintas. Aquellos individuos que se encuentran en mejores posiciones sociales, tienen autoridad, acumulan

muchos capitales y se encuentran superiores jerárquicamente, optan por utilizar estrategias de conservación. Por otro lado, aquellos que se encuentran sometidos al poder, no poseen grandes cantidades de capital y son los dominados, optan por estrategias de subversión (Vizcarra, 2002).

Entre las estrategias de conservación del monopolio del poder, se encuentra la legitimación arbitraria o naturalización de las cosas. La naturalización funciona transformando las desigualdades sociales en desigualdades «naturales» de inteligencia, de cultura, etc (Boyer, 1996). Este ocultamiento de la verdad, permite y da paso a la reproducción de la dominación, por medio de la legitimación de la violencia simbólica.

En palabras del mismo Bourdieu, el poder simbólico es:

el poder de constituir el dato por la enunciación (de construir la realidad por el solo hecho de formularla), de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo y, por consiguiente, la acción sobre el mundo y al mundo mismo; es un poder casi mágico que permite obtener lo equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, y que sólo se ejerce cuando es reconocido, es decir, desconocido en cuanto arbitrario (Bourdieu, 1977, pág. 410).

De esta manera el objetivo del grupo social o agente, que hace uso del poder simbólico, es imponer sus intereses como verdades universales. Es por esta razón que las supuestas verdades universales son productos de un arbitraje cultural. “Es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana” (Bourdieu, 1977, pág. 48). Bourdieu entiende al arbitraje cultural como la imposición injustificada de una cultura o conocimiento, sobre todos los individuos; y esta herramienta es tanto más eficiente, cuanto menos se note su carácter arbitrario. Es por eso que la naturalización de las imposiciones universales, son sumamente útiles, pues colaboran con el ocultamiento de la arbitrariedad cultural, lo que termina legitimando la acción.

La cultura dominante por medio del poder simbólico, el poder de definir el mundo, deslegitima toda aquella cultura o pensamiento que no sea el de su clase, es decir que toda cultura o pensamiento de los dominados, que se oponga o no corrobore la cultura dominante es tachada de inverosímil, falsa, vergonzosa, etc. A este modo de proceder, Bourdieu lo denomina como “racismo de la inteligencia”, y el principal objetivo de este instrumento (utilizado por la clase dominante) es descalificar todo pensamiento subversivo, y justificar sus modos de vida. En palabras de Bourdieu el racismo de la inteligencia es aquel que permite que la clase dominante produzca una teología natural de su propio privilegio, es

decir, “una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que la clase dominante se sienta justificada de existir como clase dominante; lo que hace que se sientan de una esencia superior” (Bourdieu, 1984, pág. 264).

La materialización más pura del poder simbólico, se evidencia en el lenguaje y las palabras. Aquellos que poseen el poder simbólico pueden crear, configurar y cosificar el mundo social por medio de las palabras, por ende también están en la capacidad de clasificar y legitimar las posiciones sociales que ocupan los agentes en cada campo. Es por esta razón que para Bourdieu, el lenguaje “es el territorio privilegiado de la lucha política, lucha por la instauración de formas concretas de ver y hacer el mundo” (Vizcarra, 2016, pág. 66).

En síntesis, el monopolio del poder simbólico únicamente es posible acumulando gran cantidad de capitales y permite definir el mundo a conveniencia de la clase dominante, mediante el lenguaje. Puesto que el mundo se define por intereses de una clase dominante, las verdades planteadas son arbitrarias y naturalizadas para poder otorgarles legitimidad. Este proceso conlleva el ejercicio de la violencia simbólica, a pesar de que esta es violencia es impalpable y desconocida por lo individuos.

2.5 Reproducción cultural y sistema de enseñanza.

Está claro que los agentes o grupos sociales que se encuentran en las posiciones sociales dominantes, buscan el monopolio del poder simbólico para reproducir las desigualdades y clasificaciones del sistema, de manera tal que ellos se mantengan posicionados en la clase dominante. La manera más exitosa de lograr esta estrategia, es ganándose el reconocimiento y legitimidad de todos los individuos que se encuentren en el espacio social. Es decir que, las clases dominantes logran reproducir el sistema y la cultura dominante, cuando consiguen que los dominados acepten y reconozcan esta cultura, como la única y verdadera; lo cual se logra por medio de los sistemas de enseñanza.

La educación posee una enorme influencia sobre la sociedad, “una de las funciones propias del sistema de enseñanza es la producción de habitus, los cuales son conceptualizados como disposiciones durables y transponibles, como esquemas comunes de pensamiento, percepción, apropiación y acción, como principio generador de prácticas, como principio generador de conductas, e incluso como ley inmanente del cuerpo social” (Penagos, 2002), que insta a los agentes a obedecer y reproducir las leyes del cuerpo social, de manera inconsciente, así como también interioriza la cultura enseñada. Por medio de la educación se

puede insertar la cultura dominante, en todas las personas, es por esta razón que el control de esta ha sido de vital interés, para los detentores del poder.

Para Bourdieu el sistema de enseñanza en general y la educación superior en particular, es clave para la reproducción cultural; y la única forma de acceder y controlar este sistema, es poseyendo el monopolio del poder simbólico. Es evidente que al hacer uso del poder simbólico se genera violencia simbólica, por lo que se discierne que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 2001, pág. 19). Es por eso que la acción pedagógica es un instrumento vital de poder, y objeto de control de la clase dominante para poseer el dominio de la violencia simbólica y la justificación arbitraria.

La violencia simbólica que se ejerce en la acción pedagógica arbitraria, para reproducir la cultura dominante, es un problema de gran importancia para Bourdieu dado que, “en un mundo de culturas posibles, o de modos culturales posibles, se realiza una selección arbitraria de contenidos culturales que se objetivan” (Zuñiga, 2009). Esto ocasiona que una gran cantidad de conocimientos, prácticas, ceremonias, modas, etc. sean desechados si no son compatibles con la cultura dominante, al igual que las personas que se aferren a todo aquello que se contraponga a la cultura dominante.

La selección de contenidos y significados, que se enseñan mediante la acción pedagógica “es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana (Bourdieu, 2009, pág. 48). Por tal razón, una de las estrategias de reproducción cultural, es la naturalización de la arbitrariedad de selección, definición y clasificación de contenidos.

El sistema de enseñanza, que se encuentra al servicio de la clase dominante para reproducir su cultura, termina siendo violento por tres razones: uso del poder arbitrario, imposición de cultura arbitraria y modelo de comunicación arbitraria. De esta manera el sistema de enseñanza crea la objetivación y universalización de su cultura, ejerciendo una brutal violencia simbólica.

En el espacio social no solo existe una acción pedagógica, sino que al contrario hay una infinidad de acciones pedagógicas, pero todas se encuentran sirviendo y colaborando de una u otra manera a la acción pedagógica dominante (la cual es impuesta por la clase dominante), caso contrario son eliminadas del sistema social. De esta manera la clase social

dominante se asegura que su cultura se reproduzca en todos los niveles de enseñanza, sin temor de que se impongan otras culturas.

Como se ha analizado, la imposición de la cultura dominante es interiorizada en el habitus de los individuos, por medios de los sistemas de enseñanza y acciones pedagógicas que instituyen las definiciones de la clase dominante. Este complejo proceso, es reproducible y operable gracias al desconocimiento de su inicio, es decir que solo es factible en cuanto los individuos que han interiorizado la cultura impuesta por la clase dominante, se olviden que esa cultura ha sido fruto de una imposición, y empiecen a entenderla como algo eterno, natural e inherente a la vida social. “El olvido de la génesis que se expresa en la ilusión ingenua del siempre sí, y también los usos substancialistas de la noción de inconsciente cultural, pueden concluir a eternizar y, más tarde, a naturalizar relaciones significantes que son producto de la historia” (Bourdieu, 2001, pág. 24). Esto finalmente termina reproduciendo estructural y simbólicamente la cultura dominante, con todas las relaciones de distinción y desigualdades distributivas, que privilegian a las clases sociales dominantes.

2.6 Privilegios en el sistema educativo.

En 1964 Pierre Bourdieu, junto con un colega llamado Jean-Claude Passeron³⁴, realizan un análisis del sistema escolar francés, en el cual por medio de una metodología cuantitativa llena de datos y estadísticas, demuestran que el sistema educativo no presenta posibilidades igualitarias ni democráticas en su acceso, transcurso y egreso; sino que todo lo contrario los institutos educativos recalcan y agrandan las diferencias y desigualdades existentes, privilegiando a los individuos que pertenecen a clases socioculturales dominantes y reconocidas. “En este sentido, el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, a las que concibe como dones naturales irreversibles” (Sidicaro, 2009).

La obra de Bourdieu y Passeron permite analizar y exponer las desigualdades sociales que las clases dominantes intentan ocultar. El libro *Los herederos*, es una obra que permite analizar el modo de funcionamiento de los institutos de educación superior, y la forma en la que estos refuerzan las desigualdades sociales de origen y de clase, haciéndolas pasar como carencias de capacidades o falta de dones de los agentes no privilegiados. De esta manera, el sistema de educación superior reproduce la desigualdad bajo el supuesto de que todos se encuentran en condiciones iguales, y los que fallan, o ni siquiera pueden ingresar a

³⁴ Sociólogo y epistemólogo francés, que colaboró con Pierre Bourdieu en tres obras de suma importancia para la sociología (*La reproducción*, *Los herederos*, *El oficio del Sociólogo*).

universidades, es porque no poseen las capacidades necesarias para lograrlo, o no tienen lo necesario para ser exitosos.

La ceguera ante las desigualdades sociales obliga y autoriza a explicar todas las desigualdades, especialmente en materia de éxito escolar, como desigualdades naturales, desigualdades de dotes. Semejante actitud está implícita en la lógica de un sistema que, por reposar en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos [...] está incapacitado para reconocer otras desigualdades que las que provienen de las dotes individuales (Bourdieu, 1973, pág. 101)

Otra de las formas en que el sistema educativo es reproductor de la cultura dominante, y por tanto de las desigualdades existentes, es en el modo en que otorga ventajas a aquellos individuos que provienen de “buenas familias” o familias de una alta posición social. Esto ocasiona que, el sistema escolar lejos de ser un sistema democrático, reproduce en su interior, la distinción de clases sociales a manera de castas escolares (Sidicaro, 2009). El sistema educativo termina siendo una herramienta de reproducción cultural muy eficiente, puesto que logra conseguir una aceptación sumisa por parte de los perjudicados.

La educación efectivamente representa una herramienta o posibilidad de mejorar la posición social de los agentes en el campo social, así como también es un útil instrumento de acumulación de capital; esto es más acentuado cuando se habla de la educación superior. Por esta razón el ingreso, proceso y finalización de la educación superior o universidades, se encuentra configurado de manera tal en que el sistema brinda mejores oportunidades a aquellos individuos que pertenecen a clases sociales altas, mientras que busca eliminar a las personas de clases desfavorecidas.

El análisis de Bourdieu y Passeron permite entender que al interior del sistema educativo y la universidad en especial, existe un proceso de seleccionamiento, en el cual se busca perpetuar el predominio de las clases dominantes, dándoles ventajas a todos los aspirantes que provengan de estas. Así, los menos favorecidos, no tienen posibilidades de acumular capital, y los dominadores mantienen el monopolio de capitales como de poder. Esto deviene en que exista una distinción de posibilidades de acceder y cruzar la universidad, dependiendo la clase social a la que se pertenece, lo que acabaría imponiendo en el imaginario colectivo, percepciones de posible o imposible; posible para aquellos que vengan de clases sociales beneficiadas, imposible para los que provengan de clases sociales desfavorecidas.

El sistema educativo se vuelve tan hermético para las clases menos favorecidas, que en caso de que individuos de estas posiciones sociales, ingresen a la universidad, no van a tener oportunidad de escoger la carrera más óptima, favorable o de su gusto, sino que deben

estudiar lo que la universidad les permita, puesto que existen fuertes y complejos procesos de restricción de estudios. “Como regla general las restricciones de elecciones de estudios se imponen a la clase baja más que a las clases privilegiadas” (Bourdieu, 2009, pág. 20).

Para entender las desigualdades que se desarrollan al interior del sistema de educación, no basta un análisis económico, puesto que el sistema de enseñanza elimina a los individuos de clases menos favorecidas no solo por medios financieros sino que también los aparta por las barreras culturales de clase que se encuentran en el sistema. En este sentido, la universidad en particular y el sistema educativo en general, acabarían cumpliendo la tarea de

legitimación, transformando los privilegios aristocráticos en derechos meritocráticos, los únicos compatibles con los principios de la democracia. La escuela en la sociedad democrática se convierte con esta legitimación en «instrumento privilegiado de la sociedad burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados», convenciendo a los desheredados de la cultura «que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos (Bourdieu, 2009, pág. 68).

Bourdieu plantea que el éxito educativo es sumamente diferenciado debido a los habitus culturales que poseen interiorizados los distintos agentes. Aquellos con un habitus desarrollado en clases dominantes tienen más propensión al éxito, mientras que aquellos que construyeron su habitus desde el seno de una clase desfavorecida, son más susceptibles al fracaso; lo que quiere decir que mientras mejor origen social se tenga, más conocimiento cultural legítimo se maneja, lo que facilita y brinda más posibilidades para ser exitoso. La manera mediante la cual, el sistema educativo monopoliza, designa y clasifica quien es exitoso, es por medio del diploma o título escolar

Finalmente se entiende que las personas que proceden de familias con posiciones sociales favorecidas, tienen muchas más oportunidades de ingresar y culminar el sistema de educación superior de manera exitosa. Esto se debe a que toda enseñanza impuesta por el sistema educativo, guarda consigo saberes y conocimientos de clases dominantes; lo que quiere decir que los agentes que descienden de estas clases, se familiarizan con estos conocimientos desde mucho antes, por tanto están más interiorizados en su habitus. Mientras que por el otro lado, se encuentran los individuos que vienen de clases sociales desfavorecidas, los cuales nunca antes habían visto o aprendido los conocimientos que el sistema educativo impone, por lo tanto estos agentes deben someterse a un difícil y riguroso proceso de aculturación para poder conseguir los mismos resultados, que las personas de clase alta consiguen sin esfuerzo, como por ejemplo ingresar a la educación superior.

3. Estadísticas del acceso a la Educación Superior del Ecuador entre “2009-2018”

El presente capítulo hace un análisis general del acceso al sistema educación superior, entre los años 2009 y 2018. Se utiliza la teoría constructivista-estructuralista de Pierre Bourdieu para analizar el impacto que tuvieron las reformas universitarias en la democratización del sistema de educación superior, específicamente el derecho a la gratuidad en la educación de tercer nivel. Gran parte de los datos, porcentajes e información, fue obtenida de medios oficiales del Gobierno, como son: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)³⁵; Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES); Sistema Nacional de Información (SNI); Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL); Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Algunos datos, también fueron conseguidos del artículo de Kintia Moreno Yáñez y Santiago Cabrera Narváez, denominado ENES: las promesas pendientes de la meritocracia.

Para la realización de este estudio se toma en cuenta los siguientes indicadores: 3.1 Tasa neta de matrícula en educación superior; 3.2 Número de postulantes, ofertas y cupos en los procesos de matrícula en educación superior; 3.3 Examen de ingreso ENES y Ser Bachiller; 3.4 Porcentajes de matrícula según financiamiento de las Instituciones de Educación Superior y oferta académica de los ISTT según financiamiento; y, 3.5 Falta de acceso a la educación superior por razones económicas. A lo largo del estudio se calculan estadísticas, cruzando los indicadores mencionados, con variables de área, quintiles, deciles y financiamiento de colegios. El análisis permite tener una visión general del efecto que tuvieron las reformas de acceso a la educación superior, aplicadas en el periodo del Presidente Rafael Correa, así como también brinda una mirada universal de la situación del sistema de educación superior.

3.1 Tasa Neta de Matrícula en Educación Superior.

En el año 2008, se crea una nueva Constitución para el estado ecuatoriano. La nueva carta magna estipuló una serie de grandes y profundos cambios en el área de educación superior. Uno de los progresos más trascendentales e influyentes en este ámbito fue estipulado en el artículo 356, referente al derecho a la educación de tercer nivel gratuita, creado con el fin principal de democratizar el acceso a la educación superior.

³⁵ Es posible que existan posibles sesgos en la información, puesto que gran parte de los datos fueron proporcionados por las IES, por lo que podrían no reflejar números “reales”.

Aparentemente los cambios realizados en el sistema de educación superior y, más específicamente, el artículo 356 de la Constitución del Ecuador 2008, estaban teniendo efectos muy positivos, pues la población universitaria se había incrementado los tres primeros años después de aprobar dichas reformas. De esta manera, entre los años 2009 y 2011, el número de personas inscritas en instituciones de educación superior había crecido. Lo cual se refleja en la tasa neta de matrícula en educación superior³⁶, misma que había aumentado de 27,88% a 30,1%, es decir que incrementó a casi un punto porcentual por año. En el año 2012, no solo se evidencia un cese de crecimiento de la tasa neta de matrícula en educación superior, sino que se genera una disminución de casi 2 puntos porcentuales, llegando a 28,57%; este decrecimiento se prolonga hasta llegar al año 2014, en el cual el porcentaje de matrícula en educación superior decae alrededor de 7 puntos porcentuales, logrando apenas un 21,11% de población entre 18 y 24 años de edad inscrita en alguna IES.

A partir del 2014, la tasa neta de matrícula en educación superior empieza a incrementarse nuevamente durante los dos subsiguientes años; de esta manera en los años 2015 y 2016, los porcentajes son de 22,45% y 22,70%, respectivamente. Finalmente, en el año 2017 se genera una caída porcentual de medio punto en comparación con el 2016, pero si comparamos con el año 2011 (en el cual se registra la tasa neta de matrícula en educación superior más alta de la historia) se decae 8 puntos, alcanzando un porcentaje de 22,2%.

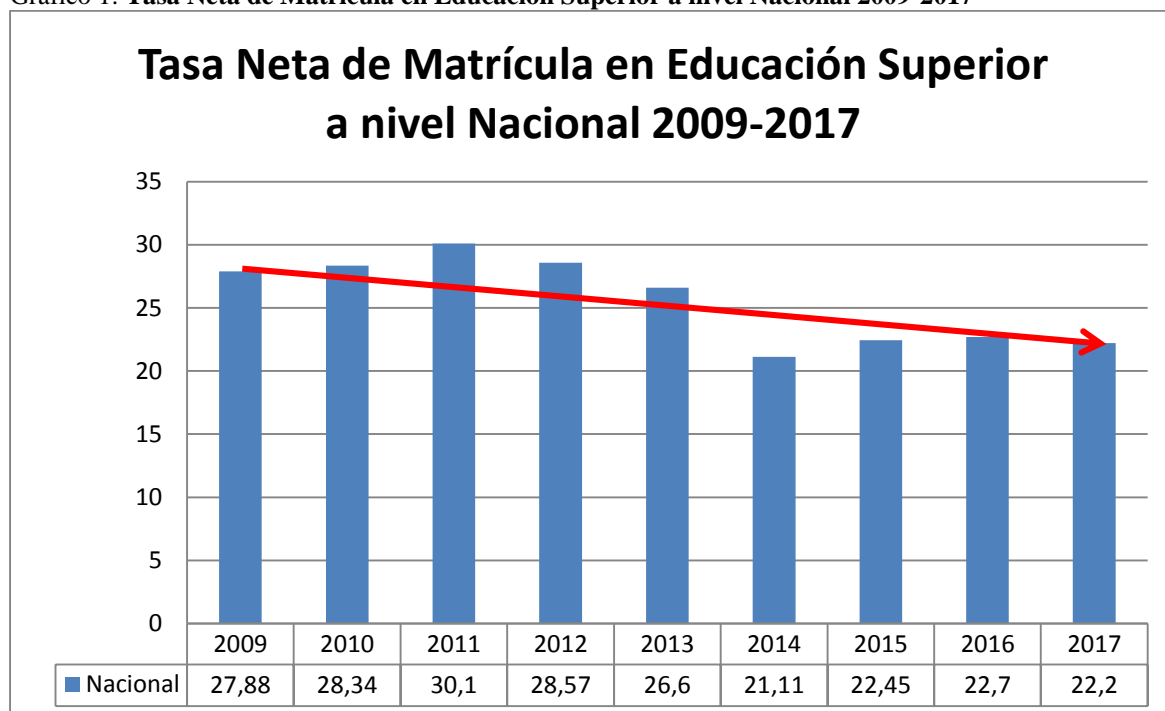
El abrupto decrecimiento de la tasa neta de matrícula en educación superior, a partir del año 2012, puede deberse en gran medida a causa de la implementación y aplicación de el Examen Nacional para la Educación Superior³⁷. Por otro lado, el incremento en el porcentaje de matrícula, que empieza a ocurrir a partir del 2014, puede ser producido por el aumento de presupuesto destinado a la educación superior; “el gasto público en educación superior como porcentaje del PIB representó en 2008 el 0,81%, mientras que, en 2014, ese porcentaje casi se triplicó, alcanzando el 2,11%, equivalente a US \$ 2.089’000.000” (SENESCYT, 2018).

Este panorama permite entender que dentro del campo de la educación superior existió una crisis de ingreso a las IES, a partir del año 2012; con lo cual se deduce que la lucha entre los agentes por acceder a este campo se tornó más intensa.

³⁶ La tasa neta de matrícula en educación superior hace referencia a la población entre 18 y 24 años de edad que se encuentra matriculada en universidades, escuelas superiores politécnicas o institutos superiores técnicos y tecnológicos; se encuentra expresada como porcentaje de la población del mismo grupo etario.

³⁷ Este tema se trata con más profundidad, en el apartado 3.3 Examen de ingreso ENES y SER BACHILLER.

Gráfico 1: Tasa Neta de Matrícula en Educación Superior a nivel Nacional 2009-2017



Fuente: Sistema Nacional de Información; y SENESCYT
 Elaborado por: Edison Gallardo Lara

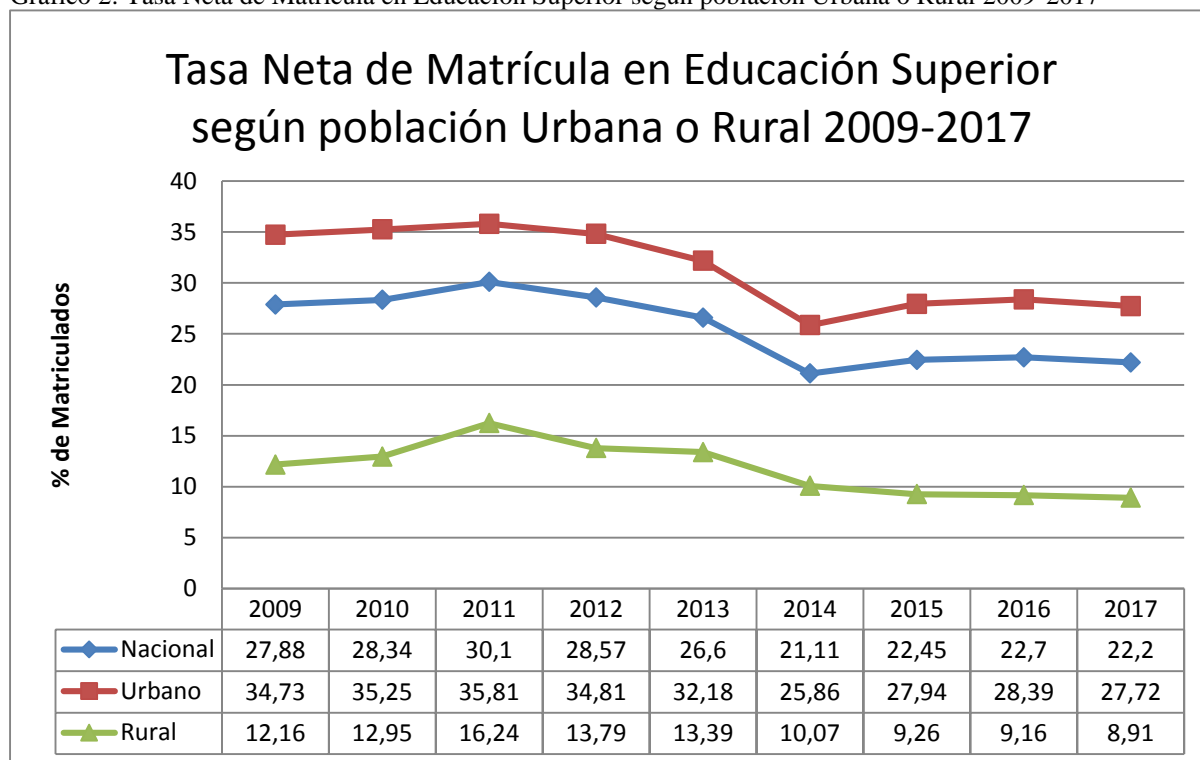
Al realizar el análisis del desarrollo de la tasa neta de matrícula en educación superior según el área (urbano-rural) de residencia de la población universitaria, se obtiene una mirada distinta para el área rural; mientras que los procesos de la zona urbana concuerdan lógicamente con los incrementos o disminuciones de matrícula a nivel nacional. Entre los años 2009 y 2011, tanto el porcentaje neto de matrícula del área urbana como del área rural muestran incrementos: los porcentajes de matrícula de la zona urbana van de 34,73% a 35,81%; mientras que en la zona rural se aumenta de 12,16% a 16,24%. Entre el año 2012 y 2014, la matrícula en el área rural y urbana, se ve afectada de manera negativa, decreciendo casi 10 y 6 puntos porcentuales respectivamente; lo cual quiere decir que en el año 2014 el porcentaje en el área urbana era de 25,86%, mientras que en el área rural era de 10,07%.

A partir del año 2014, las estadísticas para la zona urbana y rural, son totalmente distintas. En este año, el área urbana empieza a tener nuevamente un incremento en la tasa neta de matrícula hasta el año 2017, en el cual llegan a un 27,72%, lo que nos indica que en esta zona hubo un incremento porcentual de casi dos puntos entre el 2014 y 2017. Por otro lado el área rural, entre 2014 y 2017 no presenta mejoras, sino que el porcentaje neto de matrícula en educación superior decae casi 2 puntos, alcanzando 8,91% para el año 2017.

Los porcentajes de la tasa neta de matrícula en educación superior, diferenciados por área rural o urbana, permiten dar cuenta de la ventaja y superioridad que poseen los agentes de zonas urbanas, sobre los agentes de áreas rurales, para acceder al sistema de educación

superior. Esto podría explicar que: el habitus que se forja y configura en los agentes urbanos es más apto y apropiado para ingresar a las IES, que el habitus de los agentes de zonas rurales; y los agentes de zonas urbanas cuentan con más y mejores capitales que los agentes de zonas rurales.

Gráfico 2: Tasa Neta de Matrícula en Educación Superior según población Urbana o Rural 2009-2017



Fuente: Sistema Nacional de Información; y SENESCYT
Elaborado por: Edison Gallardo Lara

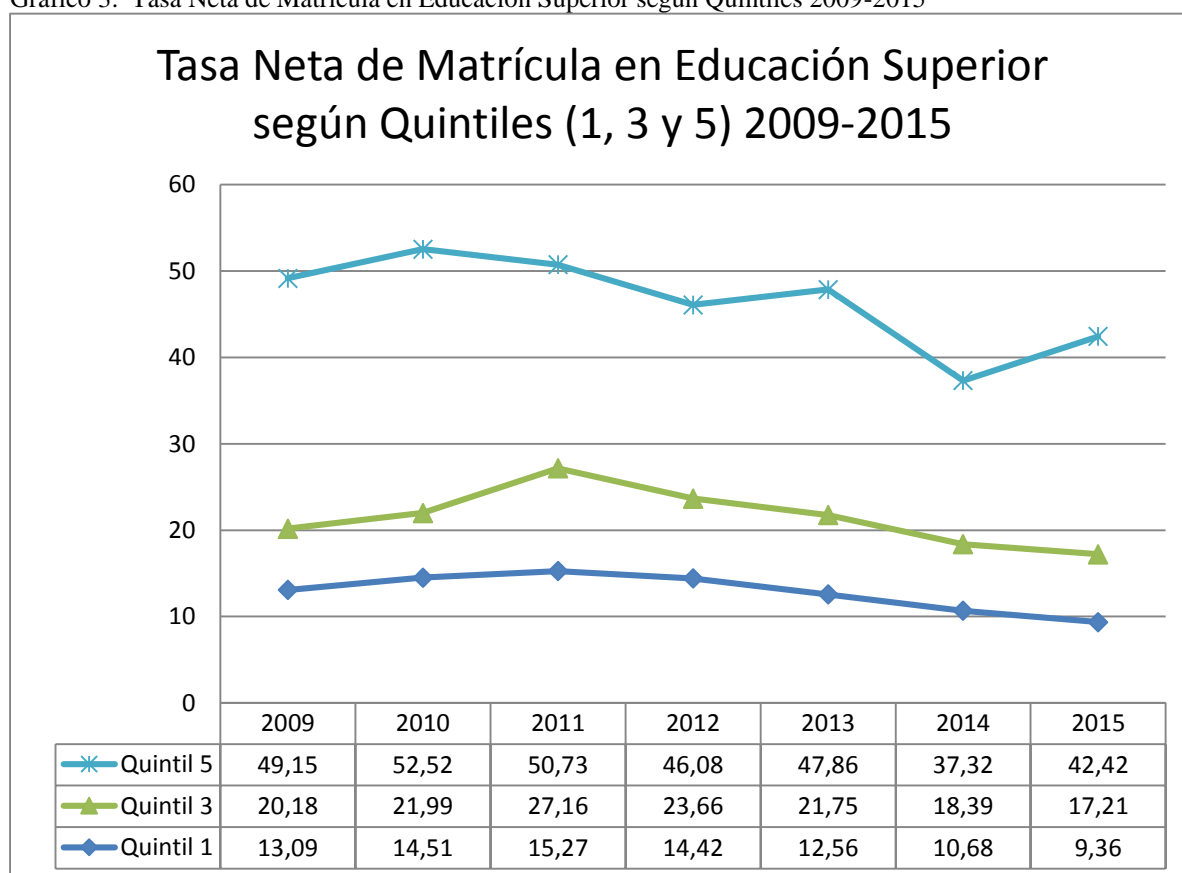
Si analizamos la tasa neta de matrícula en educación superior según quintiles de ingreso³⁸, podemos observar que existe una gran diferencia de acceso universitario, dependiendo los ingresos económicos. En el año 2009, los quintiles 1, 3 y 5 tenían una tasa neta de matrícula de 13,09%, 20,18% y 49,15%; tasas que para el año 2011 llegaron a 15,27%, 27,16% y 50,73%; lo que quiere decir que entre los años 2009 y 2011, los quintiles 1, 3 y 5, tienen incrementos de 2, 7 y 1 puntos porcentuales, respectivamente. Entre los años 2012 y 2014 los tres quintiles muestran una afectación negativa: el quintil 1 disminuye su porcentaje 4 puntos, el quintil 3 decrece en 5 puntos, y el quintil 5 es el más afectado con casi 9 puntos menos. Para el año 2015 el quintil 5 crece alrededor de 5 puntos, alcanzando un porcentaje de 42,42%; por otro lado, en este mismo año el quintil 1 y 3 vuelven a decrecer

³⁸ Es una medida socioeconómica que sirve para dividir una población en 5 partes iguales, dependiendo sus ingresos económicos. El 20% de la población que más ingresos tiene (20% más rico) ocupa el quintil 5, mientras que el 20% de la población que menos ingresos posee (20% más pobre) ocupa el quintil 1.

con casi 1 punto ambos quintiles, llegando el quintil 1 a 9,36%, mientras que el quintil 3 llega a 17,21%.

Al diferenciar los porcentajes de matrícula en educación superior por quintiles de ingreso, se puede deducir que los agentes que poseen mayor capital económico tienen mejores posibilidades para ingresar a las IES. También es evidente que el incremento de matrícula en educación superior a partir del año 2014 es ocasionado por estudiantes de elevado capital económico, puesto que el porcentaje de estudiantes que poseen ingresos reducidos y están matriculados en IES, sigue decreciendo.

Gráfico 3: Tasa Neta de Matrícula en Educación Superior según Quintiles 2009-2015

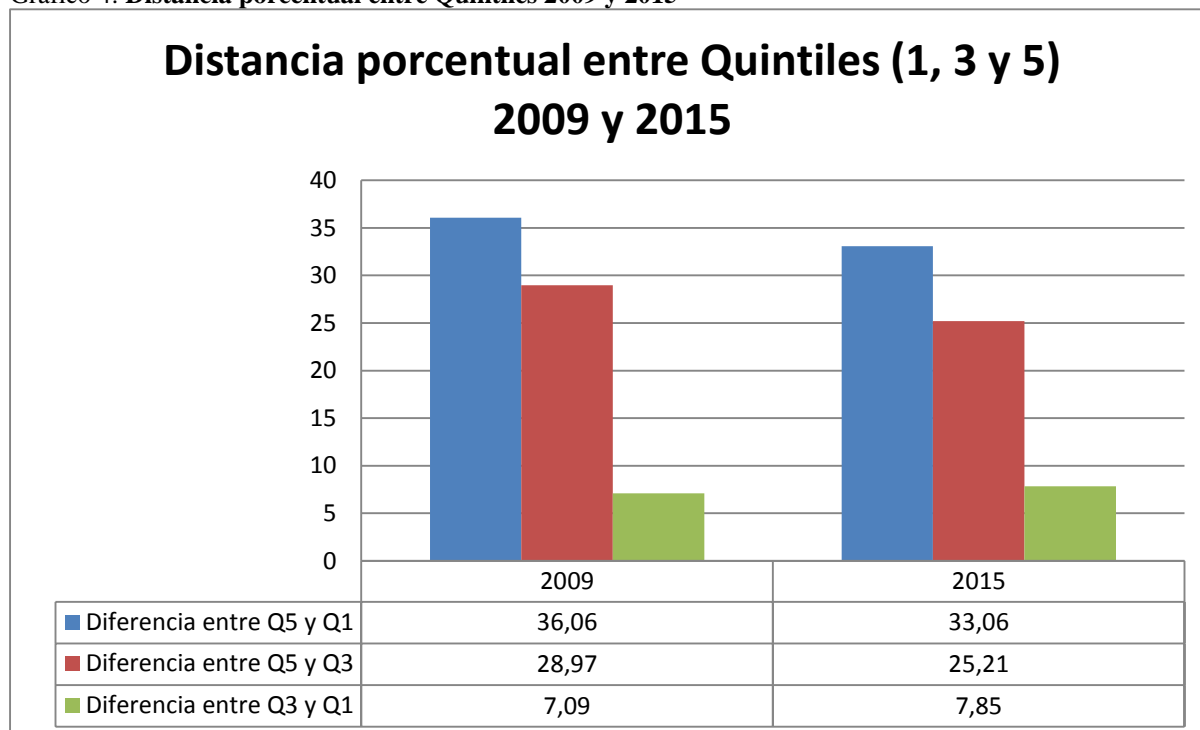


Fuente: Sistema Nacional de Información
Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Entre los quintiles 1, 3 y 5, existe una gran brecha del porcentaje de matrícula neta en educación superior. Por medio de la resta de porcentajes de matrícula, entre quintiles, se puede observar la distancia de puntos porcentuales que los separa uno del otro; de esta manera podemos observar si la brecha entre quintiles ha crecido o se ha disminuido. En el año 2009, entre el quintil 1 y el quintil 5 existe una diferencia de 36,06 puntos; diferencia que para el año 2015 disminuye a 33,06 puntos. En el año 2009, entre el quintil 3 y quintil 5, existe una diferencia de 28,97 puntos; misma que para el año 2015 se reduce a 25,21 puntos.

Finalmente, entre el quintil 1 y quintil 3 en el año 2009 la diferencia es de 7,09 puntos, la cual en el año 2015 aumenta a 7,85 puntos; lo que quiere decir que la brecha entre estos quintiles se incrementó.

Gráfico 4: Distancia porcentual entre Quintiles 2009 y 2015



Fuente: Sistema Nacional de Información

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

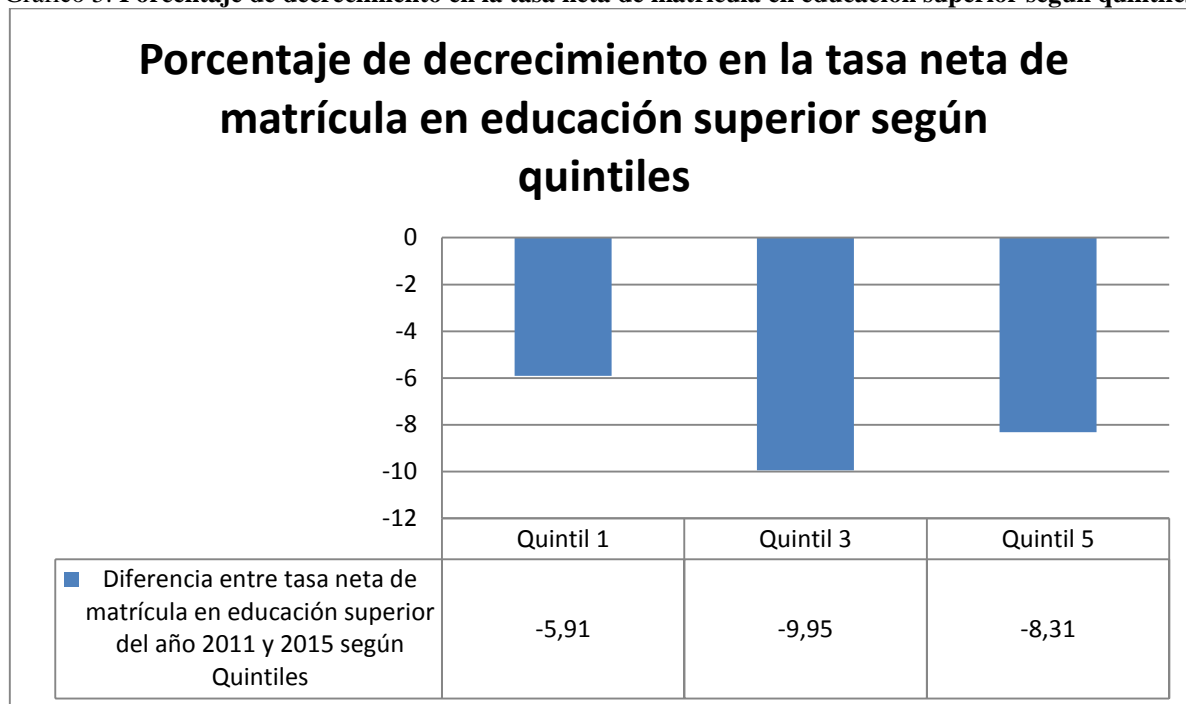
Si calculamos la tasa neta de matrícula en educación superior del año 2015, dependiendo cada quintil, y la restamos por la tasa neta de matrícula en educación superior del 2011, correspondientemente a cada quintil; podemos analizar qué quintil ha sido más perjudicado en sus porcentajes de matrícula en educación superior. De esta manera se evidencia que el quintil 3³⁹ es el más afectado, puesto que en el año 2015 su porcentaje de matrícula en educación superior, era de 17,21%, lo que demuestra que disminuyó su porcentaje en 9,95 puntos, a comparación del año 2011 en el que su porcentaje era de 27,16%. Al realizar el mismo ejercicio con los quintiles 1 y 5, se demuestra que estos también son afectados de manera negativa, decreciendo 5,91 y 8,31 puntos, respectivamente (ver gráficos 3 y 5).

Las reformas de acceso a la educación superior causaron una crisis en este campo, con lo cual muchos agentes que aspiraban ingresar a IES se vieron afectados. Después de los datos analizados se puede inferir que estas reformas de acceso, afectaron en mayor medida, al

³⁹ El quintil 3 se refiere a la población considerada como “clase media baja”.

quintil 3, es decir: aquellos agentes de clase media baja (limitado capital económico), que poseen escasas oportunidades de movilidad social.

Gráfico 5: Porcentaje de decrecimiento en la tasa neta de matrícula en educación superior según quintiles



Fuente: Sistema Nacional de Información
Elaborado por: Edison Gallardo Lara

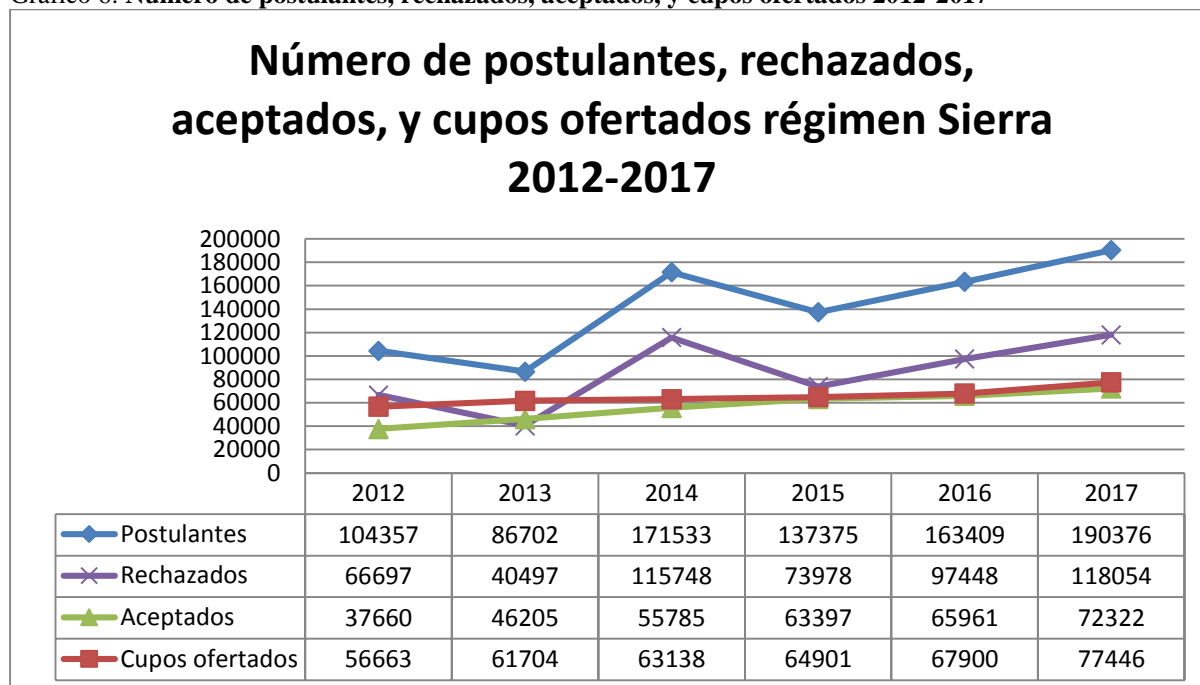
3.2 Postulantes, Ofertas y Cupos en los Proceso de Matrícula en Educación Superior.

La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, muestra en sus boletines de datos abiertos al público, las estadísticas de los datos referentes al número de cupos aceptados y número de cupos ofertados, como indicadores de desarrollo y logros cumplidos. Entre los años 2012 y 2017, los datos correspondientes a número de postulantes aceptados y número de cupos ofertados, para el régimen Sierra, muestran un constante incremento, sin ningún tipo de afectación negativa. De esta manera se puede observar como el número de aspirantes aceptados en el año 2012 es de 37660, y en el año 2017 asciende a 72322. Esto ocurre de igual manera en el número de cupos ofertados, en el año 2012 se ofertaron 56663 cupos, y al llegar al año 2017, se incrementó la oferta a 77446.

Lo negativo en estas estadísticas es que el número de postulantes y el número de aspirantes rechazados, se incrementa drásticamente desde el 2012 al 2017. En el año 2012 hay 104357 postulantes, de los cuales 66697 son rechazados; para el año 2017 el número de

postulantes se eleva a 190376, y de la misma manera, la cifra de aspirantes rechazados crece a 118054.

Gráfico 6: Número de postulantes, rechazados, aceptados, y cupos ofertados 2012-2017

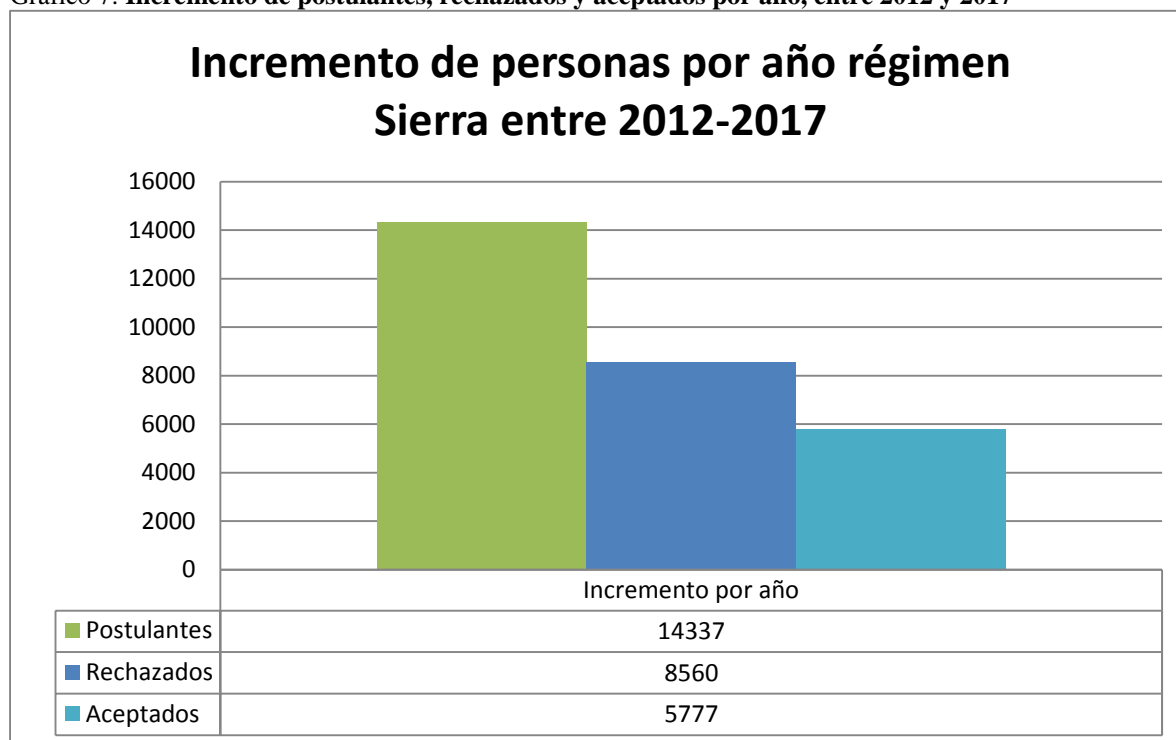


Fuente: SENESCYT- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Al analizar el crecimiento de la cantidad de postulantes, aspirantes rechazados y aceptados, entre el año 2012 y 2017, se puede calcular un número aproximado de crecimiento anual, para cada uno de estos indicadores. Este cálculo nos permite analizar que el sistema de educación superior no puede satisfacer la demanda de estudiantes que postulan para ingresar a una IES, puesto que el número de postulantes se incrementa a razón de 14377 personas adicionales cada año; por otro lado el número de aspirantes aceptados en el sistema de educación superior solamente crece con 5777 estudiantes cada año, lo que ocasiona que el rezago de aspirantes rechazados también se eleve con 8560 rechazados extra, por año.

Gráfico 7: Incremento de postulantes, rechazados y aceptados por año, entre 2012 y 2017



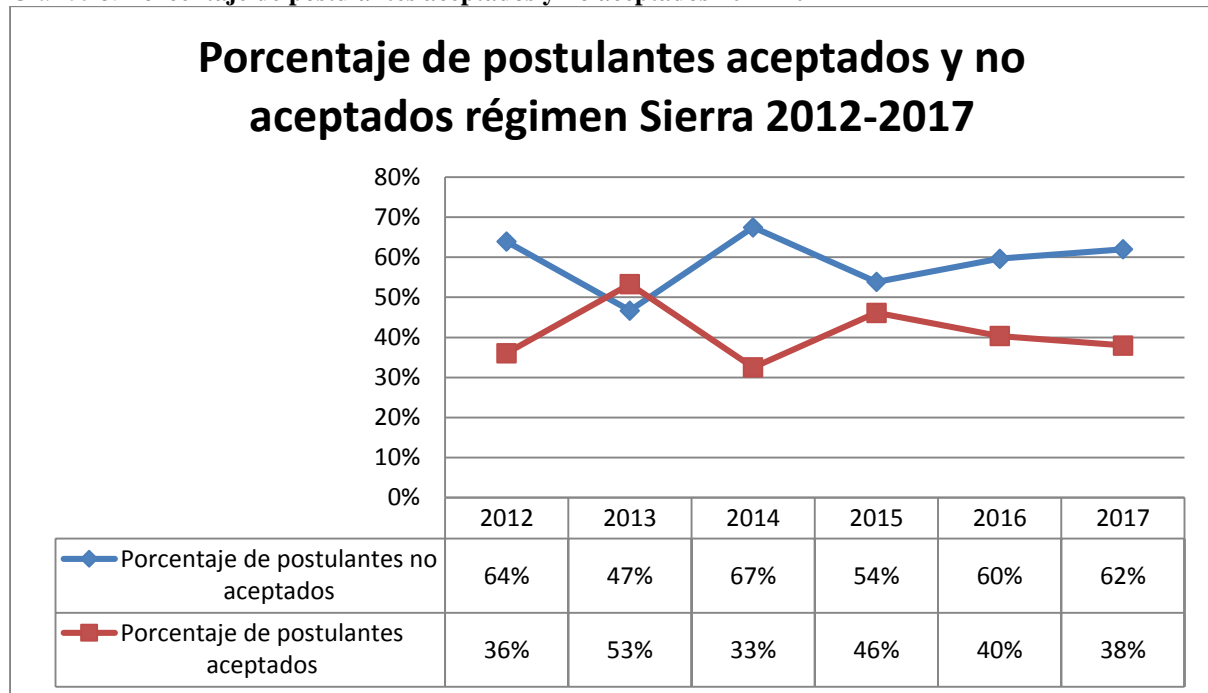
Fuente: SENESCYT- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
 Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Estas estadísticas de crecimiento de los postulantes, estudiantes aceptados y aspirantes rechazados, nos muestran que a pesar de que la cantidad de cupos aceptados se ha incrementado de manera constante desde el 2012, el acceso a la educación superior universitaria es menor, puesto que el número de aspirantes rechazados crece en mayor medida que el número de estudiantes aceptados. Esto también se puede evidenciar al comparar el porcentaje de aceptados con el porcentaje de rechazados, basado en el total de postulantes. Así, se sabe que en el año 2012 el porcentaje de aspirantes rechazados fue de 64%, mientras que el porcentaje de estudiantes aceptados fue de 36%. En el año 2013, es el único momento en el que el porcentaje de estudiantes aceptados 53%, es mayor al porcentaje de aspirantes rechazados 47%, con tan solo 3 puntos; esto se debe a que este fue el único año que el número de aspirantes no se incrementó, sino que al contrario decreció de 104357 a 86702(ver gráfico 6).

A partir del 2014, el porcentaje de aspirantes rechazados es superior al porcentaje de estudiantes aceptados, a pesar que en el año 2015 la brecha se acorta con un 54% y 46% respectivamente, el fenómeno no cambia. Desde el año 2015 hasta el año 2017, la diferencia comienza a incrementar, aumentando en 8 puntos el porcentaje de aspirantes rechazados, y a su vez decreciendo 8 puntos el porcentaje de estudiantes aceptados.

El campo de la educación superior, es un medio sumamente importante para la movilidad social, es decir que, el hecho de ingresar al sistema de educación superior, incrementa las posibilidades de ganar capital social, económico y cultural, con lo que se puede mejorar la calidad de vida de los agentes. Al analizar el número de agentes que no pueden ingresar a las IES a estudiar, se evidencia que la posibilidad y derecho de mejorar la posición social por medio del campo universitario, cada vez se niega a más personas.

Gráfico 8: Porcentaje de postulantes aceptados y no aceptados 2012-2017



Fuente: SENESCYT- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación
Elaborado por: Edison Gallardo Lara

3.3 Examen de ingreso ENES y SER BACHILLER.

El decrecimiento en la tasa neta de matrícula en educación superior, el incremento del porcentaje de aspirantes rechazados, y la disminución del porcentaje de estudiantes aceptados, puede ser ocasionado por la aplicación del Examen Nacional Para la Educación Superior (ENES) a partir del 2012. Este examen fue creado y constituido por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), con el fin de democratizar y brindar igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior, sin perder la calidad académica. El ENES era un examen estandarizado de razonamiento verbal, lógico y espacial, el cual se debía rendir y obtener el puntaje requerido para poder ingresar a una IES, pero este examen

no brindaba las mismas oportunidades, como muchos funcionarios del Gobierno predicaron⁴⁰, puesto que los “exámenes estandarizados en realidad reproducen una fotografía de las diferencias materiales, es decir, diferencias de clase que se van marcando aun antes de los primeros años del proceso académico formal” (Moreno & Cabrera, 2017).

Con el fin de demostrar que el examen ENES sí reproduce desigualdades socioeconómicas, se analiza el estudio de Kintia Moreno y Santiago Cabrera, en el que escogieron 40 cantones para analizar el porcentaje de estudiantes reprobados residentes de estos. Los 40 cantones han sido divididos en dos grupos de 20 cada uno, según el índice de pobreza por necesidades básicas insatisfechas. Para analizar el porcentaje de estudiantes reprobados se ha creado 7 grupos: porcentaje muy bajo de reprobados, porcentaje bajo de reprobados, porcentaje medianamente bajo de reprobados, porcentaje promedio de reprobados, porcentaje medianamente alto de reprobados, porcentaje alto de reprobados, y porcentaje muy alto de reprobados.

Con este análisis se puede evidenciar que los 20 cantones con incidencia de pobreza muy alta, tienen el mayor porcentaje de estudiantes reprobados; puesto que: 8 de sus cantones poseen un porcentaje muy alto de estudiantes reprobados, 4 cantones tienen un porcentaje alto de reprobados, 3 cantones cuentan con un porcentaje medianamente alto de reprobados, y 5 cantones tienen un porcentaje promedio de reprobados. Por otro lado, los 20 cantones con incidencia de pobreza muy baja, presentan un menor porcentaje de reprobados; dado que: 10 de sus cantones poseen un porcentaje muy bajo de reprobados, 1 cantón tiene el porcentaje de reprobados bajo, 5 cantones cuentan con un porcentaje medianamente bajo de reprobados, y los 4 cantones restantes tienen un porcentaje promedio de reprobados (Moreno & Cabrera, 2017).

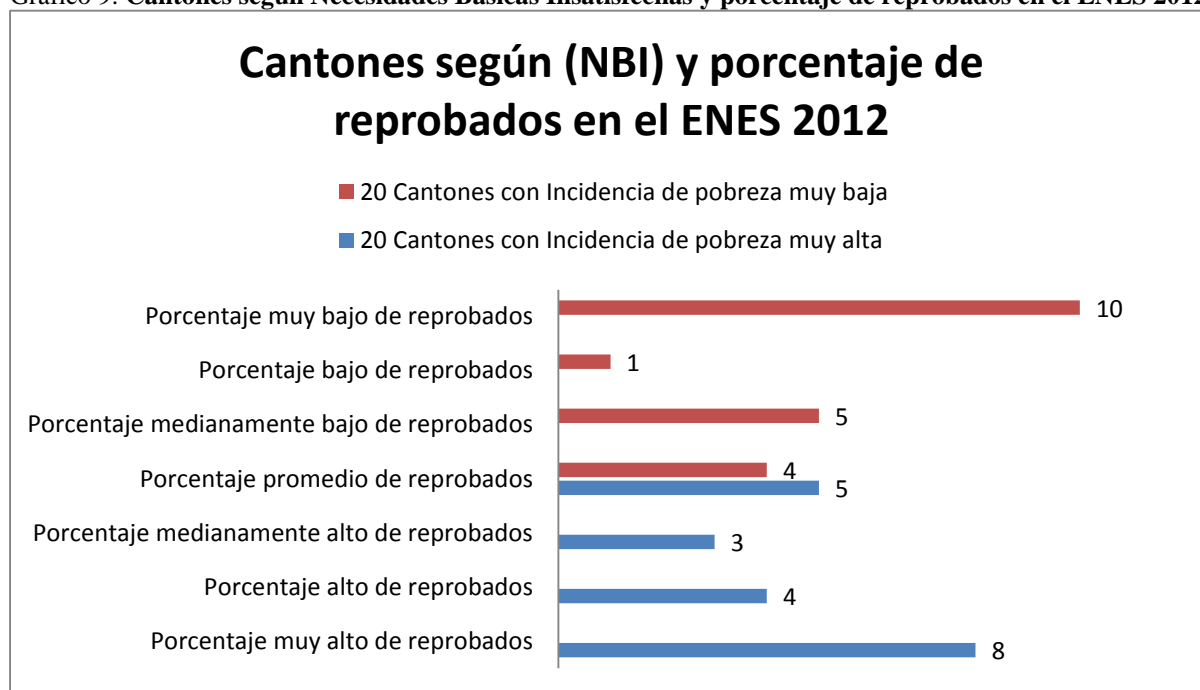
Los resultados del estudio denotan que hay una correspondencia directamente proporcional entre pobreza del cantón de residencia, y número de agentes que reprueban en el ENES, lo que significa que: mientras más pobre sea el cantón, mayor es el número de estudiantes reprobados. Esto también permite inferir que los agentes provenientes de lugares económicamente estables, tienen más posibilidades de aprobar el ENES, con lo que podrían acceder al campo de la educación superior.

Este último análisis deja en claro que las condiciones materiales y socioeconómicas de los estudiantes aspirantes a la educación superior que rinden el examen ENES, si son

⁴⁰ René Ramírez, ex-secretario de SENPLADES y SENESCYT, dijo que el ENES es un examen que nos permite afirmar la existencia de igualdad de oportunidades, puesto que un pobre tiene las mismas probabilidades de obtener un buen puntaje que una persona de estrato alto (Ramírez, Conocimiento y emancipación social, 2012).

condicionantes de los resultados. Dicho de otro modo, el examen ENES sí condiciona el acceso a la educación superior, brindando facilidades a los aspirantes con mejores recursos económicos, que los aspirantes de estrato social bajo.

Gráfico 9: Cantones según Necesidades Básicas Insatisfechas y porcentaje de reprobados en el ENES 2012



Fuente: ENES 2012, SNNA, INEC y CPV 2010
Tomado de (Moreno & Cabrera, 2017). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

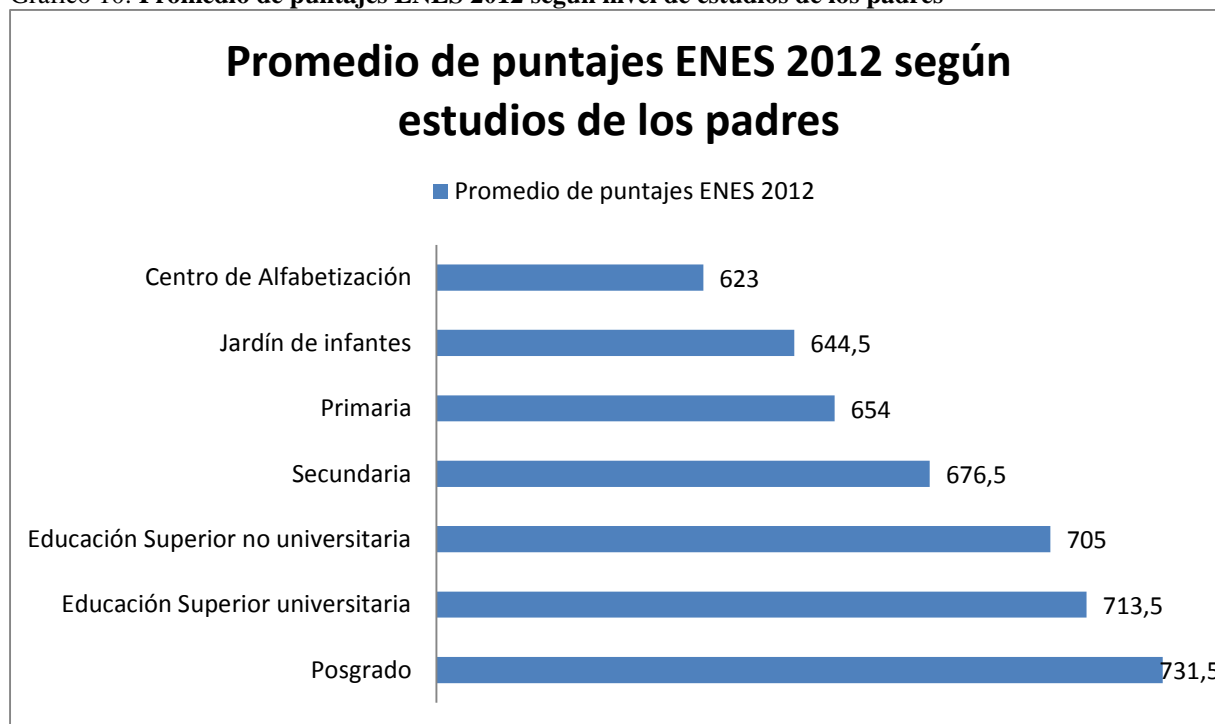
El examen ENES no solo se encuentra condicionado por contextos económicos o estructuras materiales, sino que también reproduce desigualdades culturales familiares. Esto quiere decir que los conocimientos, cultura, estudios, etc, de la familia de un estudiante, influyen en los resultados de su puntaje. Para demostrar este punto, vamos a analizar los puntajes promedio de los estudiantes según el nivel de escolaridad de los padres. En este análisis se agrupa a 7 tipos de estudiantes, dependiendo el nivel de estudios de sus padres: con estudios de posgrado, educación superior universitaria, educación superior no universitaria, secundaria, primaria, jardín de infantes, centro de alfabetización.

Los resultados de este estudio, nos muestran una constante, a mayor nivel de estudios de los padres, mejor promedio de puntaje en el ENES. Así, se puede observar que el mejor promedio de nota (731,5) en el examen ENES, es para los estudiantes cuyos padres tienen estudios de posgrado. En segundo lugar, con un promedio de 713,5 puntos, se encuentran los estudiantes que tienen padres con estudios de educación superior universitaria. En tercer lugar, con un promedio de 705 puntos, están los estudiantes que tienen padres preparados en educación superior no universitaria. En cuarto lugar, con 676,5 puntos, están los estudiantes

cuyos padres terminaron la secundaria. En quinto lugar, con 644,5 puntos, constan los estudiantes con padres que solamente culminaron la primaria. Ocupando el sexto lugar, están los estudiantes con padres que escasamente terminaron el jardín de infantes, y poseen un promedio de 644,5. Finalmente en séptimo lugar, con un promedio de 623 puntos, se posicionan los estudiantes que tienen padres que apenas asistieron a algún centro de alfabetización (Moreno & Cabrera, 2017).

Al analizar la correlación entre el puntaje de los agentes y el tipo de escolaridad de los padres, es evidente que el contexto cultural, familiar y social, es determinante para obtener buenos resultados en el ENES. Los agentes que provienen de contextos familiares con altos niveles de escolaridad tienen mejores resultados que los agentes que descienden de padres sin estudios de alto nivel. Esto puede deberse a la manera en la que en cada familia hereda, e imparte conocimientos y cultura; en familias de alto capital cultural se enseñan más conocimientos (no necesariamente de forma consciente), de manera constante, los cuales se impregnan y configuran el habitus de los hijos, facilitándoles este tipo de pruebas.

Gráfico 10: Promedio de puntajes ENES 2012 según nivel de estudios de los padres



Fuente: ENES 2012 y SNNA.

Tomado de (Moreno & Cabrera, 2017). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

En el año 2015 se realizaron algunas reformas a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, encabezadas por el ministro de educación Augusto Espinosa, entre las cuales estaba el reemplazo del Examen Nacional para la Educación Superior (ENES), por el examen

Ser Bachiller⁴¹, reformas que entraron en vigencia en el año lectivo 2016-2017 (Telégrafo, 2015). Este cambio hace que sea de igual importancia analizar el examen Ser bachiller, así como se analizó el ENES, puesto que a partir del 2016, fue la herramienta y llave necesaria para poder obtener un cupo en una IES y acceder al sistema de educación superior. Por esta razón se va a analizar el desarrollo del examen Ser Bachiller, según área (urbano-rural), quintiles, deciles, y financiamiento de colegio en el cual rindió el examen, para poder analizar si es un examen que brinda igualdad de oportunidades a toda la población, o si esta prueba también reproduce las desigualdades socioeconómicas.

En el año lectivo 2013-2014, el promedio nacional del examen Ser Bachiller fue de 815 puntos, año en el que se ha evidenciado el puntaje promedio más alto, pues a partir de este, los promedios empiezan a decaer: en el año 2014-2015 el promedio nacional fue 773 puntos y en el año 2015-2016 el promedio decrece 6 puntos más, llegando a 770 puntos. Durante el año 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, el examen Ser Bachiller tan solo influía en la nota de grado de bachillerato, pero a partir del año 2016-2017, este examen empieza a ser requisito para entrar al sistema de educación superior. Precisamente en el año 2016-2017, el promedio nacional del examen Ser Bachiller fue el más bajo de toda la historia llegando a 752 puntos; lo que quiere decir que justamente el año en el que los resultados del examen Ser Bachiller son condicionantes para obtener un cupo en una IES, es el año en el que los estudiantes obtuvieron peores notas en este examen. Para el año lectivo siguiente, 2017-2018, el promedio se eleva en 7 puntos, llegando a un resultado global de 762.

El examen estandarizado Ser Bachiller “evalúa el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar al culminar la educación obligatoria que son necesarias para el desenvolvimiento exitoso como ciudadanos y para afrontar estudios de educación superior. El instrumento explora habilidades, aptitudes y destrezas en cinco campos: Aptitud Abstracta, Dominio Matemático, Dominio Lingüístico, Dominio Científico y Dominio Social” (INEVAL, 2017). Es decir que este examen, es sumamente similar al ENES y en el año 2016-2017 empieza a realizar la función de filtro de acceso al campo de la educación superior.

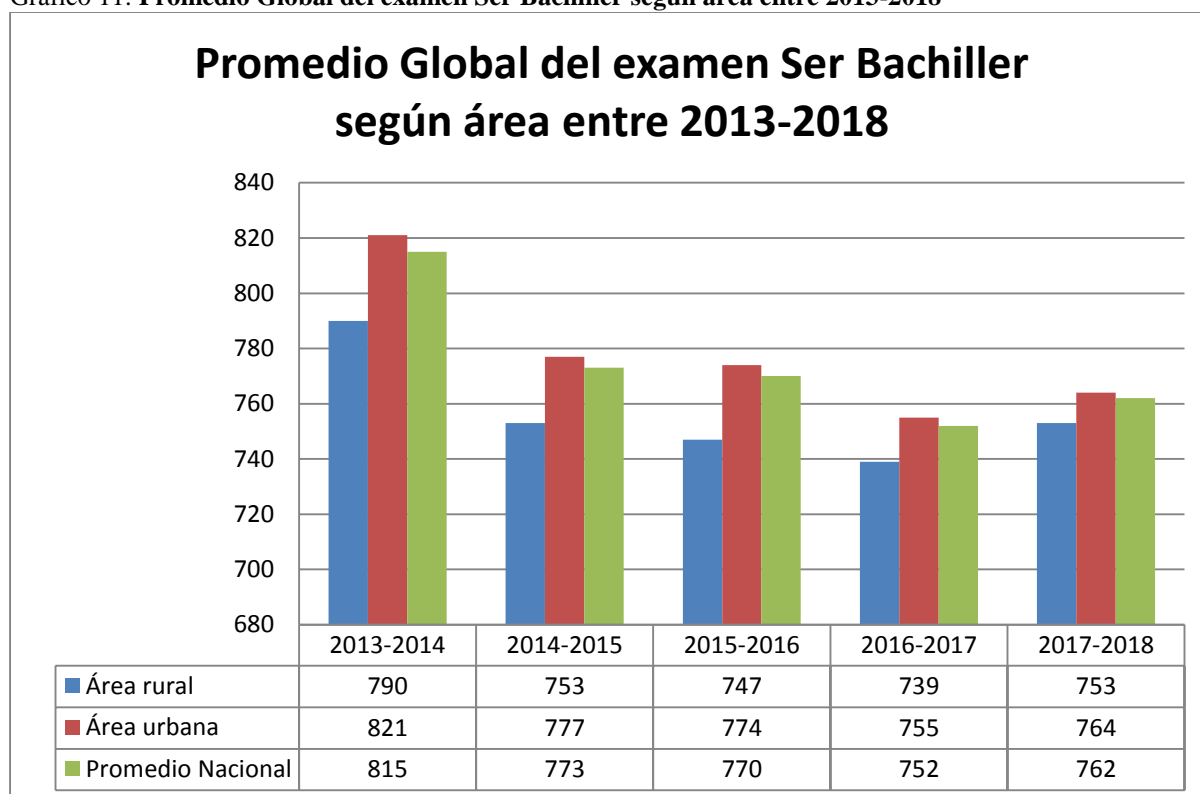
Los promedios del examen Ser Bachiller, analizados según área urbana o rural, nos muestran que los estudiantes de las zonas urbanas tienen mejores resultados que los estudiantes de zonas rurales. En los años 2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016, los estudiantes

⁴¹ El examen Ser Bachiller “es el instrumento que evalúa el desarrollo de las aptitudes y destrezas que los estudiantes deben alcanzar, [...], para poder acceder a estudios de educación superior. A través de esta evaluación se define, [...], el puntaje de postulación a la educación superior” (SENESCYT, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, 2019).

de áreas urbanas obtuvieron puntajes promedios de 821, 777 y 774 puntos; mientras que los alumnos de áreas rurales, alcanzaron promedios de 790, 753 y 747, respectivamente para cada año. En el año lectivo 2016-2017, el puntaje promedio en el área urbana fue de 755, y en el área rural fue de 739, es decir que los estudiantes de la zona rural estaban 16 puntos por debajo del promedio de los estudiantes de la zona urbana, el año en el que el examen Ser bachiller entro en vigencia como examen de admisión a la educación superior.

El promedio global del examen Ser Bachiller según áreas muestra un resultado similar al análisis hecho de la tasa neta de matrícula diferenciada por zona rural o urbana (ver gráfico 2). Aquellos agentes provenientes de zonas urbanas tienen mejores resultados que los agentes de zonas rurales.

Gráfico 11: Promedio Global del examen Ser Bachiller según área entre 2013-2018



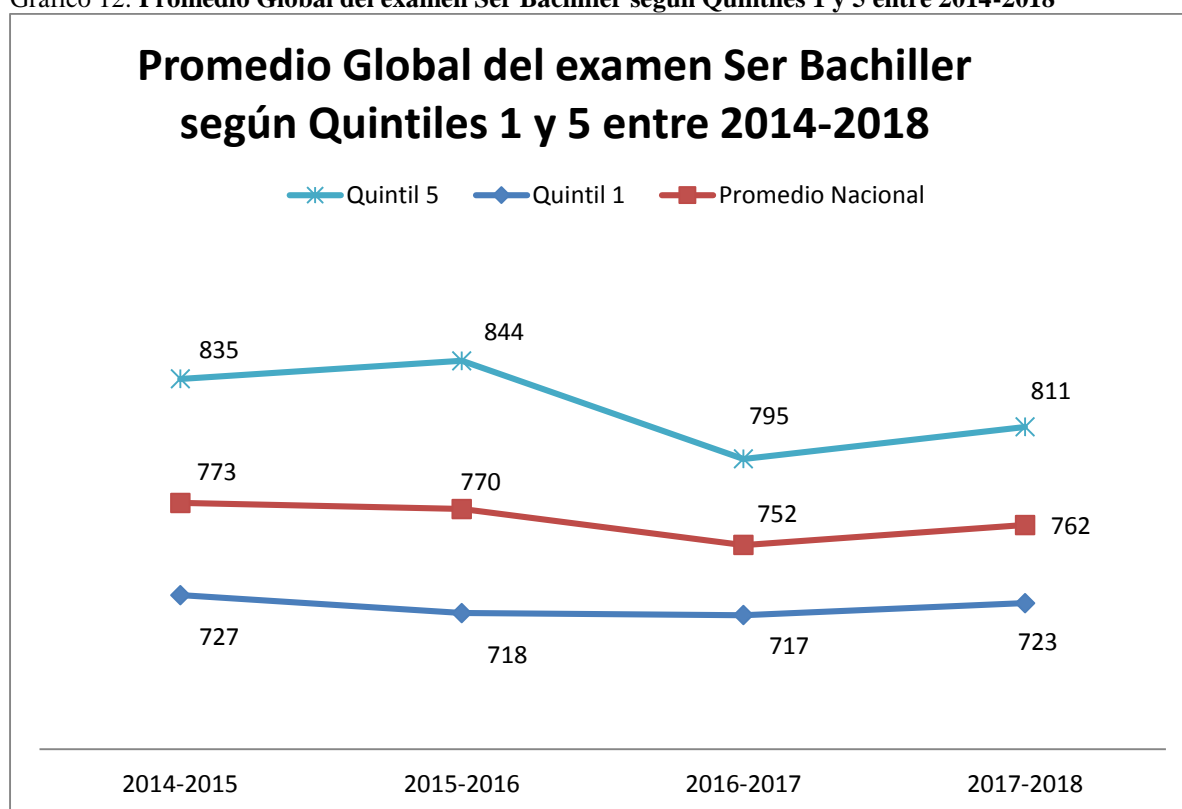
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Para demostrar que los resultados del examen Ser bachiller, sí están influenciados por la economía de los estudiantes y sus familias, se va a analizar el promedio global del examen, diferenciado por quintiles de ingreso, entre los años 2014-2018. A lo largo de estos años se puede evidenciar que el promedio de los estudiantes que pertenecen al quintil 5, siempre están por encima del promedio nacional; por otro lado los resultados de los alumnos que pertenecen al quintil 1, se mantienen por debajo del promedio nacional. De esta manera se muestra que existe una gran brecha en los resultados entre los quintiles 1 y 5.

En el año 2014-2015, el promedio global del quintil 5 fue de 835 puntos, para el año siguiente, 2015-2016, el promedio mejoró al alcanzar un puntaje promedio de 844 puntos; al contrario, el quintil 1 en el año 2014-2015 obtuvo un puntaje de 727, y en el año 2015-2016, este promedio decreció hasta llegar a 718 puntos. Para el año 2016-2017, tan o el quintil 5 como el quintil 1, son afectados de manera negativa, consiguiendo promedios de 795 y 717, respectivamente. Finalmente en el año 2017-2018, el quintil 5 mejora con 16 puntos positivos, con un promedio de 811; en este año el quintil 1 también crece de manera positiva, pero con tan solo 6 puntos, llegando a un promedio de 723.

Gráfico 12: Promedio Global del examen Ser Bachiller según Quintiles 1 y 5 entre 2014-2018



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Si hacemos exactamente el mismo tipo de análisis, pero en vez de analizar el puntaje promedio según quintiles, lo cruzamos con la variable de deciles de ingreso⁴², podemos mostrar como las estructuras económicas y materiales de los estudiantes que rinden el examen Ser Bachiller, influyen proporcionalmente en el resultado de los exámenes. De esta manera podemos observar que los estudiantes que pertenecen al 10% más rico de la

⁴² Es una medida socioeconómica que sirve para dividir una población en 10 partes iguales, dependiendo sus ingresos económicos. El 10% de la población que más ingresos tiene (10% más rico) ocupa el decil 10, mientras que el 10% de la población que menos ingresos posee (10% más pobre) ocupa el decil 1.

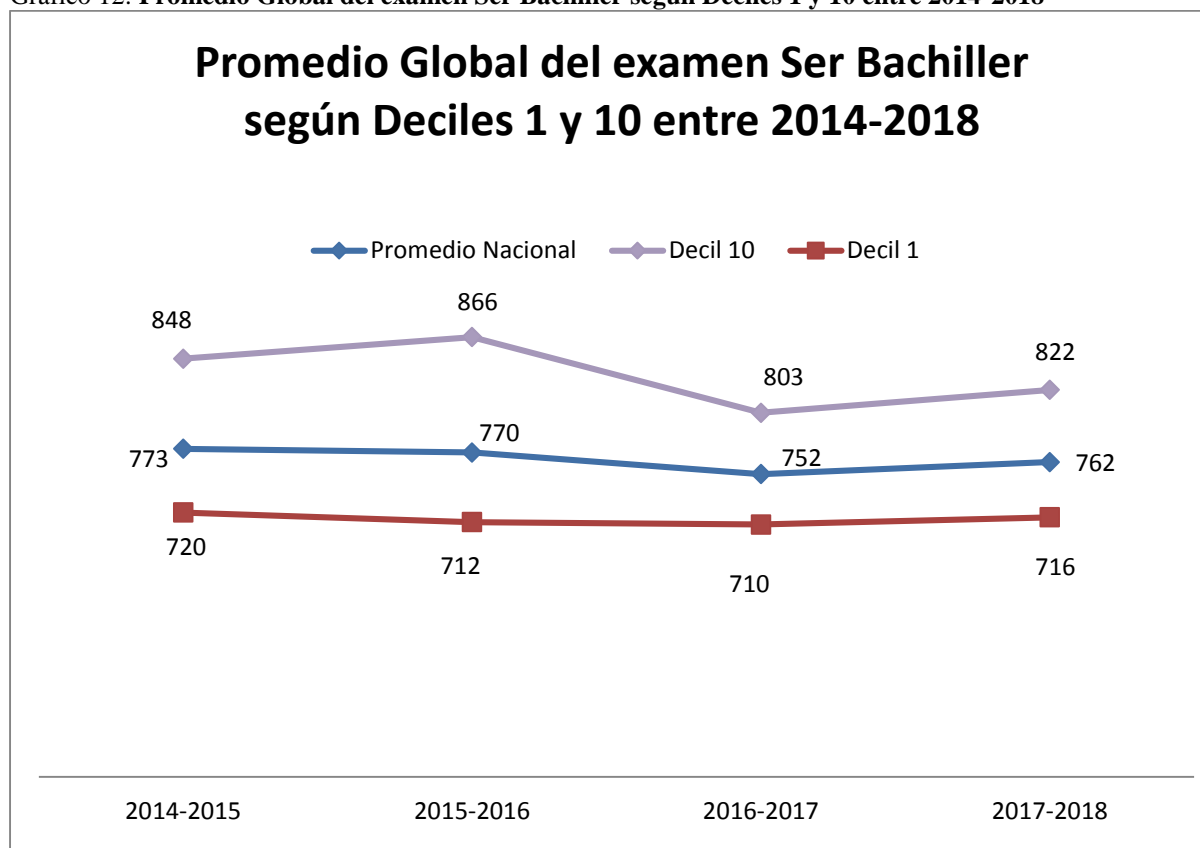
población, tienen resultados muy por encima del promedio nacional; de manera totalmente contraria, el 10% más pobre de la población presenta los peores resultados en el examen Ser Bachiller, por lo que su promedio global, se encuentra por debajo del promedio nacional, y sumamente distanciado del promedio de los estudiantes del decil 10.

En los años 2014-2015, 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018, el promedio de puntajes del examen Ser Bachiller para el decil 10 fue de: 848, 866, 803 y 822; mientras que para el decil 1 fue de 720, 712, 710 y 716 puntos, respectivamente para cada año. Esto permite darse cuenta que la diferencia de promedios entre decil 10 y 1, para cada año, es mucho mayor que la diferencia de promedios entre quintiles. Las diferencias entre los deciles 1 y 10 en estos años son: 128, 154, 93 y 106 puntos; las diferencias entre los quintiles 1 y 5, en los mismos años son: 108, 126, 78 y 88 puntos (ver gráfico13). Lo cual explica que mientras más grande es la diferencia socioeconómica de los estudiantes que rinden el examen, se incrementa más la brecha entre resultados.

Los resultados del Ser Bachiller, analizados de manera diferenciada por quintiles y deciles de ingreso, exponen claramente que este examen es excluyente y permite que se reproduzcan las desigualdades socioeconómicas. Aquellos agentes que tengan mejor capital económico, tienen mejores posibilidades de obtener puntajes altos que les permitan ingresar al campo de la educación superior, con lo que estos mismos estudiantes podrán graduarse y obtener empleos con mejores remuneraciones que los estudiantes que no accedieron a las IES, reproduciendo las clases sociales. A pesar de que en todos los deciles y quintiles se mejoró el promedio global del examen Ser Bachiller, sigue siendo evidente que hay ventajas para las personas de mejores ingresos, puesto que los promedios del quintil 5 y decil 10 se incrementaron en mejor proporción que en el quintil 1 y decil 1.

Este análisis puede inferir que los agentes con alto capital económico, poseen un habitus más competente para rendir exámenes estandarizados, como son el ENES y Ser Bachiller; por otro lado, las personas que poseen un escaso capital económico, crecen y se forman con un habitus que no les brinda las facilidades necesarias para aprobar. De esta manera los agentes de clases sociales desfavorecidas se encuentran en desventaja al desarrollar este tipo de exámenes, por lo cual los agentes de clases sociales altas tienen mejores oportunidades de ingresar al campo universitario.

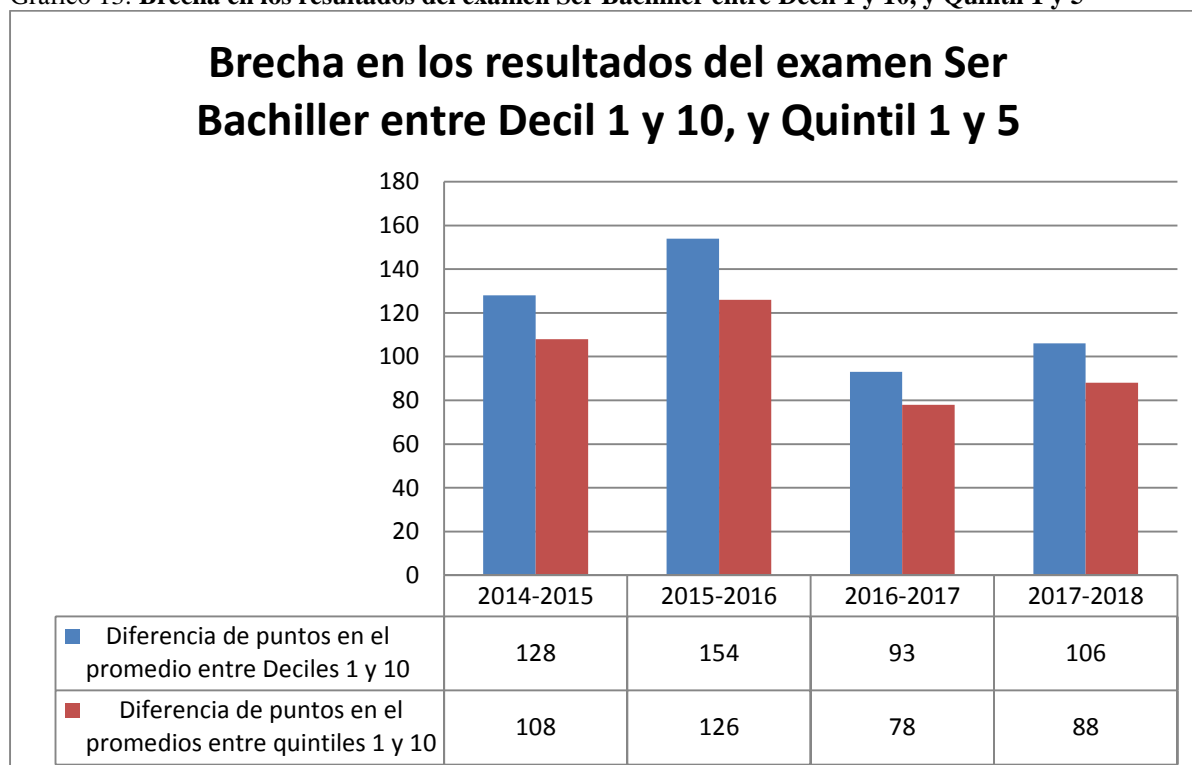
Gráfico 12: Promedio Global del examen Ser Bachiller según Deciles 1 y 10 entre 2014-2018



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Gráfico 13: Brecha en los resultados del examen Ser Bachiller entre Decil 1 y 10, y Quintil 1 y 5



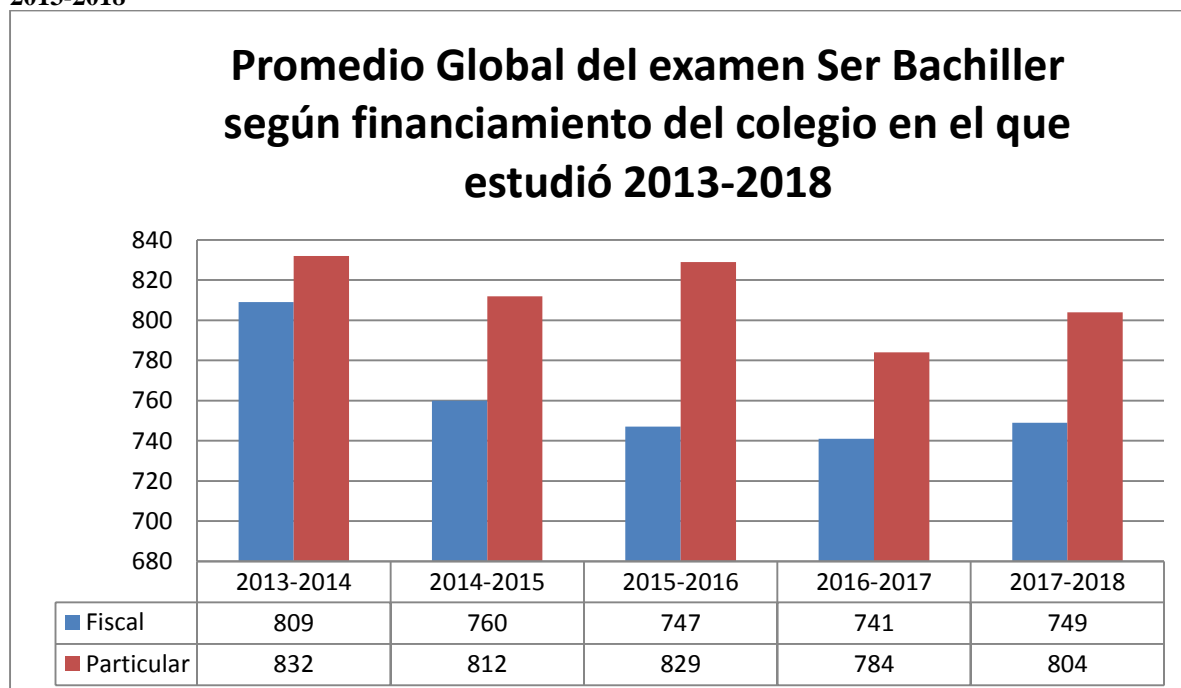
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)

Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Otra de las formas de hacer el análisis de la influencia socioeconómica de los estudiantes y sus familias, con los resultados que obtienen en el examen Ser Bachiller, es al comparar el promedio de los estudiantes que estudiaron en colegios particulares, con aquellos que se educaron en colegios públicos. Por medio de este cruce de variables podemos entender que el promedio en el resultado del examen Ser Bachiller, de estudiantes que estuvieron en colegios particulares, es mejor que el promedio de los alumnos de colegios públicos, en todos los años, desde el 2013 hasta el 2018.

En el año lectivo 2013-2014 el promedio de estudiantes de colegios particulares fue de 832 puntos, mientras que los que asistieron a colegios públicos solo alcanzaron 809 puntos. Para el año 2016-2017, tanto los puntajes de estudiantes de colegios públicos, como particulares, decrecieron de manera significativa obteniendo un promedio de 741 y 784, respectivamente. Lo que nos permite calcular que el puntaje promedio de los estudiantes de colegios particulares es superior al de los alumnos de colegios públicos, por 43 puntos; esto demuestra que en el año 2016-2017 los estudiantes de colegios pagados tuvieron mejores puntajes, y con ello, mejores oportunidades de conseguir cupos en IES, que los estudiantes de colegios públicos. Para el año 2017-2018, esta diferencia de promedios se incrementó, alcanzando 55 puntos de distancia a favor de los estudiantes de colegios particulares.

Gráfico 14: Promedio Global del examen Ser Bachiller según financiamiento del colegio en el que estudió 2013-2018



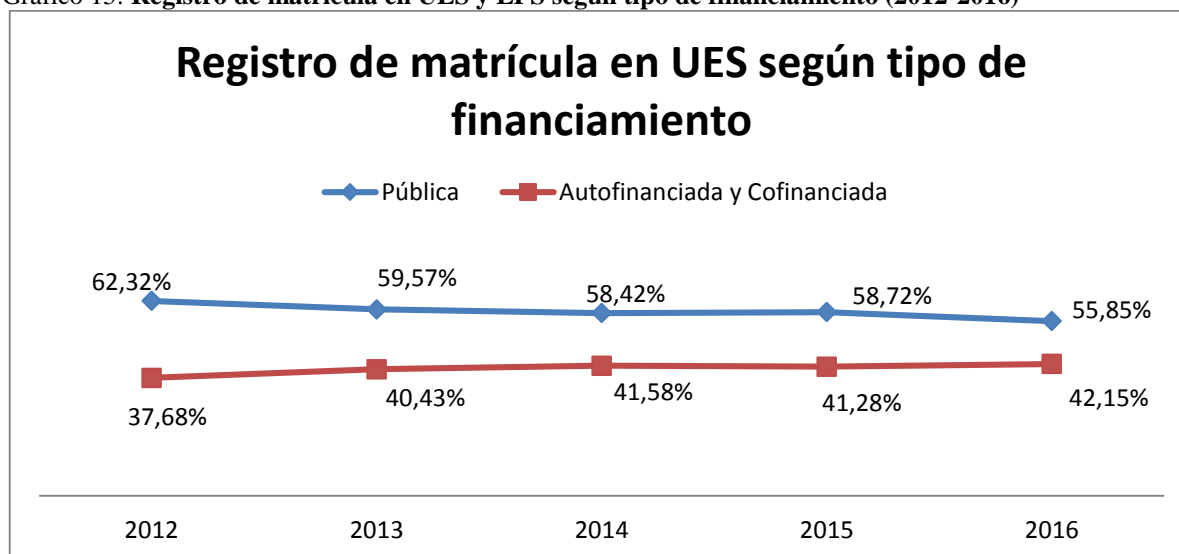
Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)
Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Este análisis nos permite entender que aquellos estudiantes con posibilidades económicas de acceder a colegios particulares, tienen mejores puntajes que los alumnos que estudiaron en colegios públicos, lo que deviene en que los colegiales particulares tienen mejores oportunidades de ingresar a las IES. Esto muestra que el examen Ser Bachiller no brinda igualdad de oportunidades de acceso al sistema universitario, al contrario, es un filtro que reproduce las desigualdades económicas, culturales y sociales.

3.4 Registro de Matrícula Según Financiamiento de las Instituciones de Educación Superior y Oferta Académica de los ISTT según financiamiento.

Entre los años 2012 y 2016, el porcentaje de registro de matrícula en las Universidades y Escuelas Politécnicas Superiores (UES) públicas, decreció constantemente; mientras que contrario a esto, el registro de matrícula de las universidades autofinanciadas y cofinanciadas se fue incrementando. En el año 2012, el porcentaje total de estudiantes matriculados en UES públicas, fue de 62,32%, y a partir de este año empezó a decaer su porcentaje hasta llegar al 55,85% en el año 2016. Por otro lado, el porcentaje de alumnos inscritos en universidades autofinanciadas en el año 2012, fue de 37,68%, pero a partir de este año, el registro de matrícula empieza a incrementarse hasta llegar al 42,15% en el año 2016. En el año 2012, la diferencia porcentual en el registro de matrícula de UES públicas y privadas era de casi 25 puntos porcentuales mayor para las públicas, 4 años más tarde, la diferencia decrece a casi 13 puntos porcentuales. Esto prueba que a raíz del año 2012 la matrícula de las universidades autofinanciadas comenzó a obtener mayor número de estudiantes, lo cual sucedió al revés en las UES públicas.

Gráfico 15: Registro de matrícula en UES y EPS según tipo de financiamiento (2012-2016)



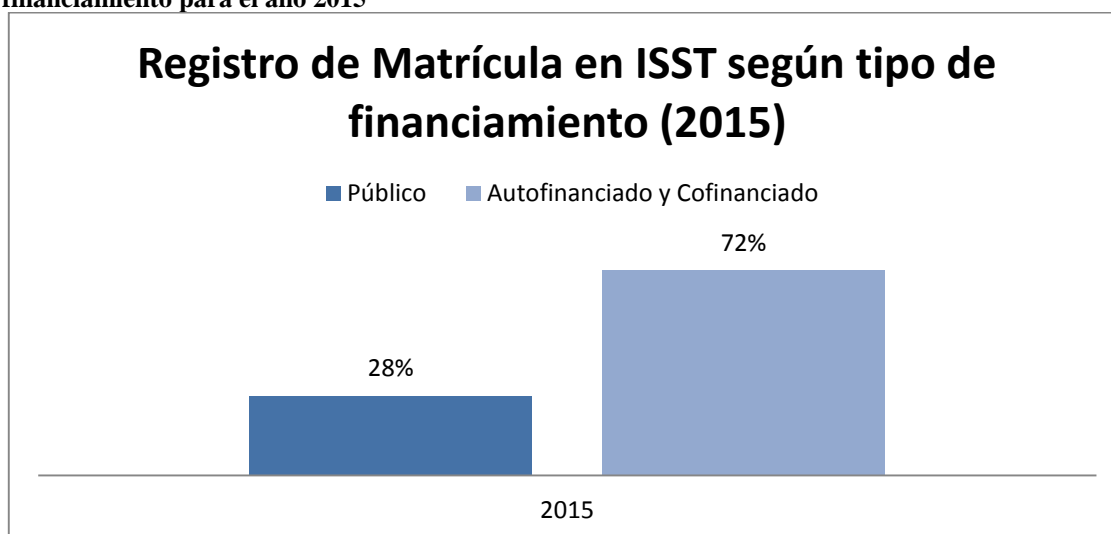
Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) - Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

Tomado de (SENESCYT, 2018). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Al analizar el mismo indicador (registro de matrícula según financiamiento) en los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (ISTT), se puede evidenciar que el porcentaje de matriculados en ISTT autofinanciados, es mucho mayor que el porcentaje de estudiantes matriculados ISTT públicas. Esto se puede demostrar al analizar que en el año 2015, el 72% de estudiantes estaban matriculados en ISTT autofinanciado, y apenas el 28% restante en ISTT públicas (ver gráfico 16). Lo que demuestra que para el caso de ISTT los estudiantes optan preferentemente por Institutos Superiores privados.

Entre los años 2016 y 2018, este fenómeno debe haberse reproducido de igual manera, puesto que si analizamos el crecimiento de la oferta académica de Institutos Superiores según su tipo de financiamiento, se puede concluir que la oferta académica en ISTT autofinanciada ha crecido de manera más rápida y significativa que la oferta académica de ISTT pública. En el año 2016 los ISTT autofinanciados constaban con una oferta académica de 663 cursos, y para el año 2018, se incrementó a 733 cursos. Los cursos ofertados en ISTT públicas no crecieron de manera tan abrupta, pues en el 2016 se ofertaron 479 cursos, y para el 2018 la oferta creció a 494 (ver gráfico 17).

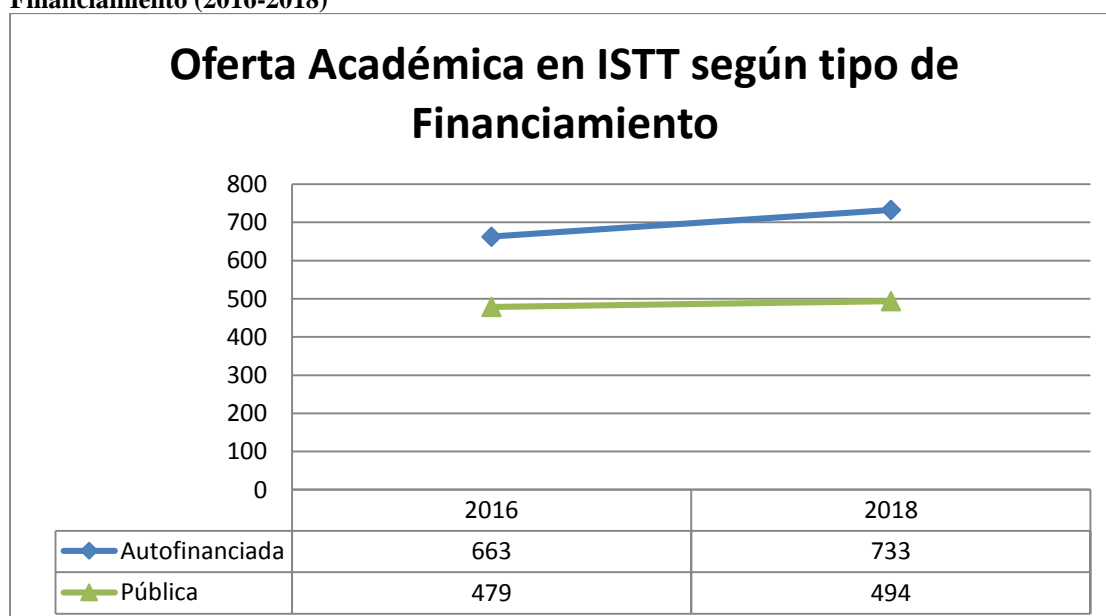
Gráfico 16: Registro de Matrícula en Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos según tipo de financiamiento para el año 2015



Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) - Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

Tomado de (SENESCYT, 2018). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Gráfico 17: Oferta Académica en Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos según tipo de Financiamiento (2016-2018)



Fuente:

Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) - Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

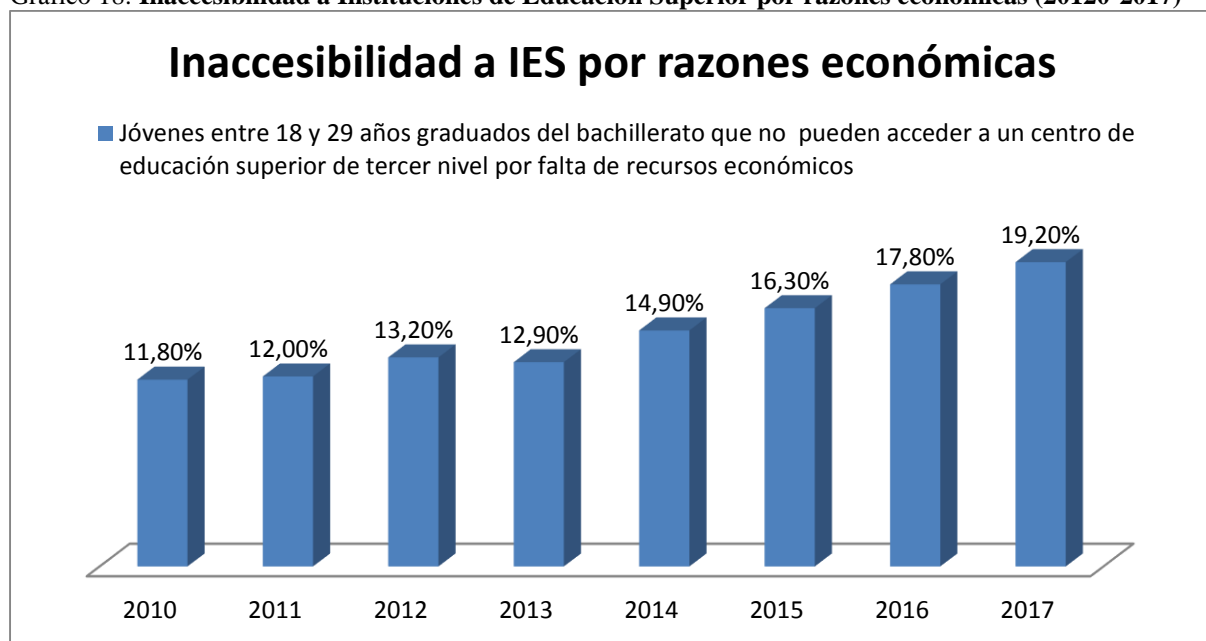
Tomado de (SENESCYT, 2018). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

3.5 Falta de acceso a la Educación Superior por razones económicas.

Por medio de los datos obtenidos de la encuesta nacional de empleo, desempleo y subempleo (ENEMDU), publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) y el

análisis realizado por Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), se puede observar el incremento de la falta de acceso a las Instituciones de Educación Superior por razones de carácter económico. En este estudio se calcula el porcentaje de jóvenes entre 18 y 29 años de edad, que culminaron con éxito la secundaria y el bachillerato, pero que no pueden acceder a centros de educación superior de tercer nivel, por falta de recursos económicos. Así se muestra que en el año 2010 este porcentaje era de 11,80%, y a partir de este año se sigue incrementando constantemente hasta llegar al 2017, donde el porcentaje alcanza casi el 20% (SENESCYT, 2019).

Gráfico 18: Inaccessibilidad a Instituciones de Educación Superior por razones económicas (2010-2017)



Fuente: Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU) - Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC)

Tomado de (SENESCYT, 2018). Elaborado por: Edison Gallardo Lara

Conclusiones

Las reformas realizadas al sistema de educación superior, y el artículo 356 de la Constitución del Ecuador del 2008, no lograron democratizar el ingreso y brindar igualdad de oportunidades de acceso a las instituciones de educación superior, puesto que, no solamente se redujo la tasa neta de matrícula en educación superior, sino que también se redujo el porcentaje de matriculados en universidades y escuelas politécnicas superiores públicos, mientras que el porcentaje de matrícula en universidades autofinanciadas y cofinanciadas se ha incrementado. Esto quiere decir que uno de los más grandes aportes en educación superior, la gratuidad de acceso a estudios de tercer nivel, no ha surtido solamente efectos positivos, puesto que las posibilidades de entrar a IES públicas siguen siendo desiguales y complicadas, por lo que las personas con economías estables, optan por ingresar a universidades particulares.

El estudio nos permite concluir que a partir de la implementación del Examen Nacional para la Educación Superior, en el año 2012, la tasa neta de matrícula de educación superior a nivel nacional empieza a decaer, pero los efectos en los porcentajes de matrícula en educación superior del área rural, se vieron mucho más afectados, pues a partir de la aplicación de este examen, el área rural mantuvo un decrecimiento del porcentaje de la matrícula, mientras el área urbana en el año 2014 empieza a incrementar nuevamente. El efecto negativo en el porcentaje de matrícula que ocasionó el ENES, fue más perjudicial en la población de menores ingresos, pues los quintiles 1 y 3 no paran de decrecer a partir del 2012, mientras que el quintil 5, en el año 2014 empieza a incrementar el porcentaje de matriculados en educación superior.

A partir del año 2012, la brecha entre estudiantes rechazados y aceptados empezó a expandirse, siendo cada vez mayor el número de rechazados sobre el número de aceptados en Instituciones de Educación Superior. A pesar de que en el año lectivo 2016-2017, se elimina el Examen Nacional para la Educación Superior, las estadísticas negativas continúan, puesto que en reemplazo de este, se aplica el examen Ser Bachiller, el cual al igual que el ENES sí condiciona los resultados de los exámenes por razones económicas, familiares, sociales y culturales.

El ENES y el examen Ser Bachiller, son exámenes estandarizados que no se enfocan tanto en la evaluación de conocimientos, sino que son de carácter psicométrico, es decir: son exámenes que evalúan aptitudes y destrezas, las cuales se encuentran asociadas a condiciones

estructurales de clase. Por esta razón es evidente la influencia del habitus de cada agente al momento de rendir estos exámenes. Tanto el ENES como el Ser Bachiller, buscan brindar igualdad de oportunidades, pero en vez de eso reproducen las desigualdades económicas, sociales y materiales, ejerciendo violencia simbólica. En estos exámenes influyen la economía de las familias de los estudiantes, el nivel de estudios de los padres y el tipo de colegio en el que estudiaste (particular-público); por lo que las personas de estratos sociales bajos y pocos recursos, son la población más afectada por la universalización de estos exámenes estandarizados. De esta manera, el ENES y Ser Bachiller terminan funcionando de la siguiente forma: a mejor posición socioeconómica, mejores resultados, y por otro lado, a menor posición socioeconómica, peores resultados.

Los filtros de ingreso al campo de la educación superior causaron efectos negativos sobre toda la población, pero fueron mucho más perjudiciales con las clases desfavorecidas (quintiles 1, 2,3 y zonas rurales). El ENES y Ser Bachiller, terminaron siendo herramientas que colaboraron al monopolio del poder, puesto que restringieron el ingreso de personas sin estatus social importante, a uno de los espacios sociales en los que más capitales se pueden adquirir y están en juego.

Finalmente se puede entender cómo, a pesar de que en la Constitución del 2008 se estipuló el derecho a la gratuidad en educación de tercer nivel, el acceso a la educación superior sigue siendo privilegiado por razones económicas y socioculturales, lo que quiere decir que las reformas para democratizar el sistema de educación superior, no funcionaron, sino que siguieron reproduciendo las desigualdades socio-materiales del sistema. La gratuidad no fue reforma suficiente para evitar que las condiciones económicas sean impedimento de acceso a la educación superior, como ejemplo se evidencia que el porcentaje de jóvenes entre 18 y 29 años que terminaron el bachillerato, y no pueden acceder a Instituciones de Educación Superior por razones económicas, se ha incrementado.

Bibliografía

- (INEC), I. N. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Quito: INEC.
- Alonso, L. E. (2002). PIERRE BOURDIEU IN MEMORIAM (1930-2002). ENTRE LA BOURDIEUMANÍA Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA EUROPEA. *REVISTA ESPAÑOLA DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS*, 9-28.
- Arellano, S. (17 de 07 de 2014). Por qué es importante la reforma educativa. *Crónica*.
- Ayerdi, P. (1994). Cultura y dominación en Pierre Bourdieu. *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Universidad Pública de Navarra)*, 272-292.
- Bijl, B. v. (2017). ¿Desde qué concepción de educación se evalúan las carreras universitarias? *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016)*. *Extravíos, ilusiones y realidades*, 177-196.
- Bourdieu, P. (1973). El mercado de bienes simbólicos. *El año sociológico No 22*, 49-126.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1977). Sobre el poder simbólico. *Annales ESC*, 405-411.
- Bourdieu, P. (1982). *Lección sobre la lección*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Cuestiones sociológicas*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. París: Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Mexico: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1992). *Réponses*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P. (2009). *Los Herederos*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Boyer, P. C. (1996). LA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75-97.
- Braz, A. (2009). Bourdieu y la Educación. *Bourdieu y la Educación* (págs. 1-13). Colombia: Universidad del Valle.
- Cattáneo, G. R. (2016). *LA TEORÍA SOCIAL DE PIERRE BOURDIEU*. San Miguel de Tucumán: Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.
- CES. (12 de julio de 2012). *CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*. Obtenido de CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=140#misi%C3%B3n

- Cevallos, S. (2008). Los actores universitarios ante los desafíos de la transición en la educación superior. (P. Rivas, Entrevistador)
- Chevallier, S., & Chauviré, C. (2011). *Discionario Baourdieu*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- CONEA. (2009). *EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL DE LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITECNICAS DEL ECUADOR*. Quito: CONEA.
- CONESUP. (2009). *Informe de la determinación académica y jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador*. Quito: CONESUP.
- Constitución Política del Ecuador*. (1998). Quito : Ecuador.
- Constitución Política del Ecuador*. (1998). Quito: Congreso del Ecuador.
- Constitución Política del Ecuador*. (2008). Montecristi: Asamblea Constituyente del Ecuador.
- Córdova, P. V. (2017). El ingreso a la educación superior pública ecuatoriana: (Des)igualdades sociales y emociones. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 309-330.
- Delgado, A., & Japón , Á. (2017). Ingreso a la universidad pública: Percepciones de los estudiantes. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 283-308.
- Educativa), I. (. (2017). *Ser Bachiller 2017*. Obtenido de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/Ineval_fichaSBAC17_20170117.pdf>
- Escobar, C. (2017). Políticas de Educación Superior y Cambio de la Matriz Productiva. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 331-362.
- Gallegos, J. (2010). Los procesos de evaluación de calidad en la univesridad ecuatoriana. *Revista de la Facultad de Economía PUCE*, 115-135.
- Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bouerdieu*. San Andrés Totoltepec: UNAM.
- Guerrero, A., Avilés , C., & Loor , M. (2017). Caracterización socioeconómica de los estudiantes que acceden al sistema de educa-ción superior del Ecuador. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 267-282.
- INEVAL. (2017). *Ser Bachiller 2017*. Obtenido de Instituto de Evaluación Educativa: <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/01/Ineval_fichaSBAC17_20170117.pdf>
- Información, S. N. (s.f.). *Tasa neta de matrícula en educación superior*.
- Kerr, C. (1960). *Industrialism and Industrial Man. The Problems of Labor and Management in Economic Growth*. Cambridge: Harvard University.
- Larrea, O. H. (2012). *Sistema de Educación Superior del Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación.
- LEY DE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITECNICAS*. (1982). Quito.
- Ley Orgánica de Educación Superior* . (2000). Quito: Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*. (2000). Quito: Ecuador.
- Ley Orgánica de Educación Superior*. (2000). Quito: Registro Oficial del Ecuador.

- Ley Orgánica de Educación Superior*. (2010). Quito: Registro Oficial.
- Loeza, S. E., & Vargas, P. A. (2017). Educación superior intercultural y política pública en Ecuador: Miradas desde el análisis de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 403-426.
- Luna, M. (2014). La educación en el Ecuador 1980-2007. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-15.
- Luna, M. (2017). Políticas de exclusión de la Revolución ciudadana en el acceso a la universidad. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 221-250.
- Mandato 14*. (2018). Quito: Registro Oficial del Ecuador.
- Minteguiaga, A. (2010). Los Vaivenes en la Regulación y Evaluación de la Educación Superior en Ecuador. El Caso del Mandato 14 en el Contexto Constituyente. En SENPLADES, *TRANSFORMAR LA UNIVERSIDAD PARA TRANSFORMAR LA SOCIEDAD* (págs. 83-123). Quito: SENPLADES.
- Moreno, K., & Cabrera, S. (2017). *ENES: LAS PROMESAS PENDIENTES DE LA MERITOCRACIA*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Ossenbach, G. (2001). *Génesis Histórica del Sistema Educativa*. Madrid: OEI.
- Pacheco Olea, L., & Pacheco Mendoza, R. (2015). Evolución de la educación superior en el Ecuador. La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur*.
- país, E. (21 de abril de 2005). La caída del ex presidente Lucio Gutiérrez. *El País*.
- Pazos, R. (2018). Acceso a la educación superior: Uruguay y Ecuador Estudio de derecho comparado. *Universitas*, 157-176.
- Penagos, R. Á. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, 9-26.
- Ponce, J., & Onofá, M. (2008). Gratuidad de la educación superior en el Ecuador. *Mundos Plurales No.2*, 7-9.
- Ramírez, R. (2010). Introducción. En SENPLADES, *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (págs. 7-25). Quito: SENPLADES.
- Ramirez, R. (2010). Justicia distributiva en la universidad ecuatoriana. En SENPLADES, *Transformar la universidad para transformar la sociedad* (págs. 27-55). Quito: SENPLADES.
- Ramirez, R. (2012). *Conocimiento y emancipación social*. Quito: SENESCYT.
- Ramírez, R., & Minteguiaga, A. (2010). TRANSFORMACIONES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ECUATORIANA: ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS FUTURAS. *Educación superior y sociedad* 6, 129-154.
- Registro Oficial del Ecuador. (20 de septiembre de 2002). Registro Oficial 667. Quito.
- Rivas, P. (2008). Los actores universitarios ante los desafíos de la transición en la educación superior. *Mundos Plurales No.2*, 2-4.
- SENESCYT. (2018). *Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Saberes Ancestrales en Cifras*. Quito: SENESCYT.

- SENESCYT. (22 de 04 de 2019). *Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Obtenido de Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación: <http://admision.senescyt.gob.ec/faq/que-es-el-examen-ser-bachiller/>
- SENESCYT. (16 de 04 de 2019). *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología*. Obtenido de Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/el-examen-nacional-para-la-educacion-superior-enes-es-universal-y-obligatorio/>
- SENPLADES. (2009). *Memoria Bial 2007-2009*. Quito: SENPLADES.
- SENPLADES. (16 de 04 de 2019). *Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo*. Obtenido de Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo: <http://www.planificacion.gob.ec/mision-vision-principios-valores/>
- Sidicaro, R. (abril de 2009). *Siglo Veintiuno*. Obtenido de Siglo Veintiuno: <http://www.sigloxxeditores.com.ar/fichaLibro.php?libro=978-987-629-067-8>
- Subirats, J. (2008). *Análisis de Gestión y Políticas Públicas*. Barcelona: Ariel.
- Sylva, E. (2010). Ecuador: Evaluación del desempeño institucional de las universidades (2009). *Revista de la facultad de economía PUCE*, 85-107.
- Telégrafo, E. (27 de octubre de 2015). El examen Ser Bachiller será el reemplazo del ENES. *El Telégrafo*.
- Universo, E. (27 de noviembre de 2006). 27 de Noviembre del 2006: ganó Rafael Correa. *El Universo*.
- Villavicencio, A. (2017). Los rankings universitarios. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 127-152.
- Vizcarra, F. (2002). PREMISAS Y CONCEPTOS BÁSICOS EN LA SOCIOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas vol. VIII, número 016* , 55-68.
- Vizcarra, F. (30 de agosto de 2016). *Enciclopedia de la literatura en México*. Obtenido de Enciclopedia de la literatura en México: <http://www.elem.mx/autor/datos/2027>
- Zabala, T. (2017). Análisis de la reforma a la educación superior ecuatoriana en el periodo 2008-2013. *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 73-86.
- Zerega, M. M., & Murrieta, M. (2017). Calidad en la educación superior ecuatoriana: ¿Para qué?, ¿para quién? *Las reformas universitarias en el Ecuador (2009-2016). Extravíos, ilusiones y realidades*, 153-176.
- Zuñiga, L. M. (2009). DURKHEIM Y BOURDIEU: REFLEXIONES SOBRE EDUCACIÓN. *Revista Reflexiones*, 155-162.